

ROZDZIAŁ I

Konteksty krystalizacji nurtu

*Romeo: Miałem sen tej nocy...
Merkucjo: I mnie coś się śniło.*
William Szekspir

Tytułem wprowadzenia posłużę się ilustracją – opowiadaniem Franza Kafki *Kolonia karna*¹. Jego głównym bohaterem jest „podróżny-badacz”, który z niewiadomych przyczyn znalazł się w charakterze obserwatora, powiedzielibyśmy – turysty, w karnej kolonii i niespodziewanie dla siebie bierze udział w egzekucji.

Zdawało się, że podróżny jedynie z grzeczności – jak sugeruje Kafkowska narracja – przyjął zaproszenie komendanta, który go wezwał do asystowania przy egzekucji żołnierza skazanego za nieposłuszeństwo i obrazę zwierzchnika².

Skazany wykazał się niesubordynacją – został przyłapany na tym, że nie zasalutował o równej godzinie przed drzwiami kapitana, kiedy ten, by go sprawdzić, pojawił się nagle nocą na werandzie. Jednak o tym, że obowiązywał go jakiś związany z tym rozkaz, nic nam nie wiadomo³. Skazany żołnierz ma zostać umieszczony wewnątrz skomplikowanej maszyny, która wykona wyrok. Treść owego wyroku, zakaz, który przekroczył skazany, ma być ryty przez nią na jego plecach, stąd domyślamy

¹ F. Kafka, *Kolonia karna*, [w:] F. Kafka, *Wyrok*, przeł. J. Kydryński, PIW, Warszawa 1957, s. 140–183.

² *Ibidem*, s. 140.

³ *Ibidem*, s. 149–150.

się, że nigdy nie dowie się on o swojej winie. Wraz z końcem egzekucji przewidziany jest zgon skazanego⁴.

Przez większą część opowiadania odpowiedzialny za wykonanie egzekucji oficer w obecności jeszcze jednego żołnierza, zafascynowany wynalezioną przez poprzedniego komendanta maszyną, wyjaśnia podróżnemu (rozmowa między nimi odbywa się w języku skazańcowi nieznanym) z uwzględnieniem wielu szczegółów zasady jej działania, opowiada dzieje jej powstania, jak i samej kolonii.

Zasługa dokonania wynalazku – mówi – przypada zresztą wyłącznie naszemu poprzedniemu komendantowi. Czy słyszał pan o nim? Nie? A więc nie przesadzę, jeśli powiem, że urządzenie całej kolonii karnej jest jego dziełem. My, jego przyjaciele, wiedzieliśmy już w chwili jego śmierci, że urządzenie kolonii jest dziełem na tyle skończonym w sobie, że jego następca, choćby miał w głowie tysiąc nowych planów, nie będzie mógł – przynajmniej w ciągu wielu lat – zmienić nic ze starego⁵.

Rozeznawszy się w trudnym położeniu skazanego, który nic nie wie o swoim wykroczeniu, rozumiejąc z całego zajścia tylko tyle, że sytuacja jest paradoksalna, podróżny-badacz zastanawia się, jak w tej sytuacji on sam powinien się zachować. Jak czytamy:

Podróżny rozważał: wtrącać się energicznie w cudze sprawy, to zawsze budzi wątpliwości. On sam nie był ani obywatelem karnej kolonii, ani obywatelem państwa, do którego ona należała. Gdyby chciał potępić lub zgoła próbować wstrzymać egzekucję, mogliby mu powiedzieć: „Jesteś obcy, siedź cicho”. Nie mógłby na to nic odpowiedzieć, lecz tylko dodać, że w tym wypadku on sam nie rozumie swego postępowania, gdyż podróżuje jedynie po to, aby obserwować, a w żadnym razie nie po to, aby cokolwiek zmieniać w obcych procedurach sądowych. Ale tutaj sytuacja

⁴ Podróżny nie przestaje się dopytywać o sytuację skazanego: „Ale on chyba wie o tym, że w ogóle został skazany? – Także nie – odrzekł oficer i uśmiechnął się do podróżnego [...] – Nie dano mu żadnej sposobności obrony – powiedział oficer i spojrzał w bok, jakby przemawiał do samego siebie i nie chciał zawstydząć podróżnego opowiadaniem tych oczywistych dla niego rzeczy” (*ibidem*, s. 148).

⁵ *Ibidem*, s. 142–143.

aż prowokowała do tego. niesprawiedliwość postępowania i nieludzkość egzekucji nie ulegała wątpliwości⁶.

Ostatecznie próbuje wyjawic oficerowi swoje zastrzeżenia. Okoliczności jeszcze bardziej się komplikują, tak że wydaje się, iż podróżny przestaje zupełnie rozumieć swoją rolę w całym zajściu. W końcu otwarcie wyraża sprzeciw⁷. W efekcie oficer uwalnia zaskoczonego skazańca i sam zajmuje jego miejsce, w czym pomaga mu uwolniony wraz z obecnym przy egzekucji żołnierzem.

Podróżny zagryzł wargi i nic nie mówił. Wiedział wprawdzie, co się stanie, ale nie miał prawa w czymkolwiek oficerowi przeszkadzać. Jeżeli nawet postępowanie sądowe, z którym związany był oficer, było naprawdę bliskie uchylecia – być może wskutek wystąpienia podróznego, do którego ten ze swej strony czuł się zobowiązany – to jednak obecnie oficer postępował całkowicie słusznie; podróżny na jego miejscu nie postąpiłby inaczej⁸.

Jednak w trakcie „wznowienia” egzekucji maszyna zaczyna się psuć i zamiast wykonać wyrok zwyczajnie morduje oficera, mimo usiłowań podróznego, który zorientowawszy się próbuje go z niej wyciągnąć.

Opowiadanie kończy krótki epilog w herbaciarni, do której udali się po epizodzie z maszyną podróżny, skazaniec i żołnierz. Następnie podróżny odpływa, czy raczej ucieka promem.

1. Demobilizacja, demokratyzacja, deformacja

We współczesnych odczytaniach kształtowania nurtu pedagogiki międzykulturowej wskazuje się nie tylko na społeczno-polityczne oraz historyczno-kulturowe zmiany, jakie zaszły w Europie czy Stanach Zjednoczonych w dwóch pierwszych dekadach po II wojnie światowej, ale

⁶ *Ibidem*, s. 158–159.

⁷ *Ibidem*, s. 171–172.

⁸ *Ibidem*, s. 176.

także na rozprzestrzenienie się na szeroką skalę nowych idei oraz postaw światopoglądowych.

Do grupy tych pierwszych z pewnością należy zaliczyć ruchy dekolonizacyjne, zwłaszcza w Azji i Afryce – bezkrwawą rewolucję (*satyagraha*) Mohandasa K. Ghandiego i wycofanie się Brytyjczyków⁹ z ich dumy, kolonii indyjskiej w końcu lat czterdziestych, usamodzielnienie się Egiptu w latach pięćdziesiątych, rok Afryki (1960) i uzyskanie niepodległości przez kilkanaście państw; w przypadku Francuzów – przegrana wojny w Indochinach (1948–1954), w wyniku której utworzone zostały w miejsce francuskiej kolonii: Wietnam Północny, Wietnam Południowy, Laos i Kambodża, również w latach pięćdziesiątych wyzwolenie Maroka, Tunisu i w końcu wojna algierska oraz ostateczne wycofanie się z Algierii (dotąd Departament Zamorski Francji) w 1962 roku; utrata kolonii przez inne europejskie kraje – Włochy, Holandię, Belgię¹⁰.

Wyliczenie to pokazuje skalę dekolonizacji, jak i rozpiętość czasową samego tylko procesu wycofywania się z zajmowanych obszarów, który nie jest równoznaczny z utratą wpływów. Jest to krótki okres – zwłaszcza w zestawieniu z epoką kolonizacji – gwałtownych przemian w dotychczasowej strukturze społecznej i politycznej świata, której logiki nie zdołały załamać inicjowane przez Europejczyków wojny światowe. W rękach kolonizatorów znajdowały się urzędy, finanse, agendy wojskowe, szkolnictwo, transport, przemysł. Ich wycofywanie często przycy-

⁹ Szacuje się, że kolonie brytyjskie zajmowały łącznie ok. 1/4 globu i zamieszkiwane były przez piątą część ludzkiej populacji.

¹⁰ Zob. J. Rydel, *Początki dekolonizacji 1945–1948*, oraz *Dekolonizacja 1948/1949–1962*, [w:] *Najnowsza historia świata*, t. 1 1945–1963, red. A. Patek, J. Rydel, J.J. Węc, Wyd. Literackie, Kraków 2003, s. 169–174, 358–368; J. Rydel, *Dekolonizacja w latach 1964–1980*, [w:] *Najnowsza historia świata*, t. 2 1963–1979, red. A. Patek, J. Rydel, J.J. Węc, Wyd. Literackie, Kraków 2003, s. 99–102. Inny niż faktograficzny szkic dekolonizacji rysują reportaże i wypowiedzi Ryszarda Kapuścińskiego. Zob. R. Kapuściński, *Wojna futbolowa*, BGW, Warszawa 2008; R. Kapuściński, *Heban*, Czytelnik, Warszawa 2003; R. Kapuściński, *Rwący nurt historii. Zapiski o XX i XXI wieku*, wyb. K. Strączek, Znak, Kraków 2007.

niało się do ostrych, przedłużających się kryzysów gospodarczych oraz dyktatur politycznych w państwach tworzonych w miejsce byłych kolonii, w ich granicach i na ich zasadach. Widać tu wyraźną różnicę między krajami Azji i Afryki, gdzie w przypadku tej ostatniej kilkusetletni proceder masowego uprowadzania rdzennej ludności w celach handlowych, ekstremalne warunki środowiska życia, brak struktury i tradycji narodowych przyczyniły się do upadku całego niemal regionu. O ile jeszcze Francja, która oszczędnie w czasie II wojny światowej angażowała swoje zasoby i środki w działania militarne, w okresie powojennym mogłaby próbować utrzymać kolonie w ramach prestiżu, o tyle Wielka Brytania nie była w stanie finansowo podołać takiemu przedsięwzięciu w wyniku zadłużenia.

Angażując się w wojny, które z kolonialnej perspektywy mogły wyglądać na „bratobójcze”, Europejczycy nadwyrężyli nie tylko swój potencjał materialny i gospodarczy, ale, co być może ważniejsze, stosując wyczerpujące rozwiązania siłowe, obnażyli przed „resztą” świata własną słabość polityczną, w wyniku czego powszechna wiara w niaruszalność porządku kolonialnego zaczęła szybko wygasać. Dekolonizacja obnażyła również „okaleczenia” fizyczne, materialne i duchowe zdominowanych. Świadomość kolonialną zastępuje jej postkolonialny powinowaty.

W bezpośrednim następstwie II wojny światowej dochodzi do uchwalenia Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, ale należy uznać, iż wydarzenia tej wojny stanowią tragiczną kulminację ludobójczych, totalitarnych i kolonialnych tendencji pierwszej połowy XX wieku, do czego zdaje się nawiązywać preambuła Deklaracji¹¹. Ona sama, odwołując się do tradycji Oświecenia, zbiera w sobie wątki ideałów liberalnych, które jako dokument zaczynają – przy wsparciu ze strony państw Zachodu – odgrywać znaczącą rolę w polityce międzynarodowej. Akt ten stanowi istotny kontekst dla pedagogiki międzykulturowej, gdyż,

¹¹ Zob. K. Liszka, *W stronę innego uniwersalizmu. Minimalizm moralny a międzykulturowa skuteczność praw człowieka* (niepublikowane); M. Freeman, *Prawa człowieka*, przeł. M. Fronia, Sic!, Warszawa 2007, s. 42–69.

z jednej strony, stanowi on w zasadzie unikatowy zwięzły zbiór idei wypracowanych i charakterystycznych głównie dla zachodniej kultury, pozwalający również – przy całym bankructwie moralnym Europy – na przeprowadzanie korzystnych porównań z innymi, a z drugiej, jako narzędzie międzynarodowej polityki motywuje do przeprowadzania społecznych reform. W tym sensie Deklaracja także wzmacnia poczucie słuszności mieszkańców koloni dążących do oswobodzenia.

Dyktatury, ubóstwo, wojny domowe, resentment, porachunki plemienne, obietnica lepszego życia inicjują ruchy migracyjne. Z obszarów dekolonizowanych zaczyna się exodus na obszary zamożniejsze, szczególnie do krajów byłych kolonizatorów. Do metropolii „wracają” także kadry administracyjne byłych kolonii. Okres dekolonizacji, a następnie koniec zimnej wojny wprowadzają nową jakość i zapowiadają kolejną epokę w dziejach globalnej migracji¹².

Jednocześnie Plan Marshalla finansowej pomocy w odbudowie Europy pod koniec lat pięćdziesiątych dawał już wyraźne efekty¹³. Po kryzysach przełomu lat czterdziestych i pięćdziesiątych, reformach socjalnych i politycznych oraz powstaniu szeregu układów między państwami Europy Zachodniej o współpracy gospodarczej (których sukces był podstawą do rozszerzania kooperacji w ramach nowego organizmu – Unii Europejskiej), zdziesiątkowane dwoma wojnami kraje Europy stanowiły dla migrantów obietnicę dobrobytu oraz kulturowo-politycznej swobody. Swoboda ta wciąż wzmacniana była działaniami konsolidujących się, niezwykle istotnych dla istnienia społeczeństwa obywatelskiego oraz jakości życia kontestacyjnych, ewoluujących wraz z Europą ruchów społecznych¹⁴ – feministycznych, antyrasistowskich,

¹² Zob. A. Giddens, *Socjologia*, przeł. A. Szulżycka, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 281–283, 297–301. Zob. także: T. Paleczny, *Migracje*, [w:] *Słownik społeczny*, red. B. Szlachta, WAM, Kraków 2004, s. 660–671.

¹³ J.J. Węc, *Plan Marshalla oraz Integracja europejska 1949–1962*; A. Grzywacz, *Źródła koniunktury lat pięćdziesiątych i sześćdziesiątych*, [w:] *Najnowsza historia świata*, s. 106–114, 216–231, 375–384.

¹⁴ Zob. I. Wallerstein, *Nowe bunty przeciw systemowi*, przeł. A. Ostolski, „Krytyka Polityczna” 2005, nr 7–8, s. 80–87.

obrońców praw człowieka, swobód obyczajowych, proekologicznych itd. – których żądania przyczyniały się i nadal przyczyniają do ważnych przemian politycznych i społecznych.

Migracje to także nakładające się na siebie ruchy wewnątrzpaństwowe i w obrębie kontynentu. Ważnym rezerwuarem ludności migrującej Europy pozostaje Turcja, jak i od czasu rozpadu Związku Radzieckiego, czyli początku lat dziewięćdziesiątych, kraje postkomunistyczne – od Bałkanów począwszy, na obszarach przy Kaukazie skończywszy. To właśnie w kontekście załamania się komunizmu można mówić o właściwych początkach edukacji międzykulturowej w Polsce, czego rozpatrywanie w kategoriach dekolonizacji i świadomości postkolonialnej nie jest bezpodstawne¹⁵. W wyniku migracji struktura społeczna państw Europy Zachodniej uległa znacznemu przekształceniu. Ten stan rzeczy utrzymuje się do dziś, a Polska z racji szybkiego rozwoju gospodarczego zaczyna stanowić nowy obszar atrakcyjny dla ludności z krajów słabszych gospodarczo i politycznie.

Do czynników społeczno-politycznych, które dały podstawy do instytucjonalizacji i rozpowszechnienia edukacji międzykulturowej należy zaliczyć również – wieloaspektowo powiązane z wyżej związane scharakteryzowanymi – przemiany społeczno-ustrojowe oraz globalizację¹⁶, z jej charakterystyczną cechą, jaką jest „przepływ rozłączny”:

¹⁵ Zob. Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Impuls, Kraków 1998, s. 84–85. Rodzaj wieloaspektowego raportu na temat aktualnego stanu mniejszości narodowych i grup etnicznych w Polsce prezentuje Michał Jagiełło w eseju *Wspólnota w kulturze*, [w:] *O potrzebie dialogu kultur i ludzi*, red. T. Pilch, Żak, Warszawa 2000, s. 57–75. Złożoną kwestię systemowo-prawnych oraz społecznych utrudnień, jak i ich przełamywania, swobodnego przepływu osób należących do różnych grup w obrębie Unii porusza artykuł Dobrochny Hildebrandt *Swoboda przepływu osób, integracja europejska a tożsamość międzykulturowa. Studium socjoedukacyjne*, [w:] *Edukacja międzykulturowa w Polsce na przełomie XX i XXI wieku*, red. A. Paszko, WBP, Kraków 2004, s. 151–170.

¹⁶ Zob. Ch. Barker, *Studia kulturowe. Teoria i praktyka*, przeł. A. Sadza, Wyd. UJ, Kraków 2005, s. 189–201; A. Giddens, *Socjologia*, 73–97; Z. Bauman,

globalizacja wiąże się z dynamicznym przemieszczaniem się grup etnicznych, technik, transakcji finansowych, obrazów medialnych i konfliktów ideologicznych. Prądy te nie podlegają w sposób jednoznaczny żadnemu harmonijnemu „ogólnemu planowi”¹⁷.

Należy podkreślić dwukierunkowość samych procesów globalizacji (a właściwie glokalizacji), homogenizacji, której towarzyszą równie dynamiczne procesy różnicowania i fragmentaryzacji w kontekście wyłaniania się nowych form i postaci ryzyka¹⁸. W efekcie, w perspektywie przepływu rozłącznego obserwuje się zjawiska hybrydyzacji kultury:

Można tu rozważyć – jak pokazuje na przykładzie Chris Barker – powszechność i popularność pochodzącej ze Stanów Zjednoczonych muzyki hip-hop i rap wśród czarnych mieszkańców Afryki Południowej. Południowoafrykańscy raperzy przejmują pozornie nieafrykańską formę muzyczną i nadają jej nowy, afrykański charakter, czego wynikiem jest pewnego rodzaju hybryda, eksportowana z powrotem na Zachód. O muzyce rap, którą określa się często jako amerykańską, można powiedzieć, że przyszła ona do Stanów Zjednoczonych z Karaibów, a jej korzenie sięgają wpływów muzyki zachodnioafrykańskiej oraz czasów niewolnictwa¹⁹.

Wspólnym punktem odniesienia jednostek i grup widzianych w perspektywie globalizacji stają się systemy transnarodowe – ekonomiczny, polityczny, ekologiczny, technologiczno-informatyczny i kulturowy – nieograniczone przestrzennie, obejmujące swym oddziaływaniem cały glob i dające wrażenie „kurczenia się” świata.

Spoleczeństwo w stanie oblężenia, przeł. J. Margański, Sic!, Warszawa 2006, s. 31–139; Z. Melosik, *Edukacja globalna: nadzieje i kontrowersje*, [w:] *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów*, red. T. Jaworska, R. Leppert, Impuls, Kraków 1996, s. 47–60.

¹⁷ Ch. Barker, *Studia kulturowe. Teoria i praktyka*, s. 193.

¹⁸ Zob. U. Beck, *O logice podziału bogactwa i ryzyka*, [w:] U. Beck, *Spoleczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, przeł. S. Cieśla, Scholar, Warszawa 2004, s. 27–65; A. Giddens, *Los, ryzyko i bezpieczeństwo*, [w:] A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, przeł. A. Szulżycka, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2002, s. 150–197.

¹⁹ Ch. Barker, *Studia kulturowe. Teoria i praktyka*, s. 196.

Do ważnych czynników społeczno-politycznych należy również demokratyczno-liberalny (przy całej różnorodności rozwiązań państwowo-prawnych) reżim polityczny. Z jednej strony, pluralizm, przedstawicielska forma, regularne wybory oparte na zasadach konkurencji oraz formalnej równości politycznej, jasne rozróżnienie między państwem a społeczeństwem obywatelskim, z drugiej zaś, zasada tolerancji, przywileje, obowiązki, opieka prawna i socjalna nad jednostką oraz jej własnością stały się standardowymi rozwiązaniami w Europie. Jednak ich obecna akceptacja jest wynikiem zasadniczej długotrwałej zmiany priorytetów, o czym przypomina Andrew Heywood:

Jeszcze w XIX wieku „demokracja” miała negatywne implikacje, wywołując skojarzenia z „rządami motłochu”. Jednakże obecnie wszyscy jesteśmy demokraciami. Liberalowie, konserwatyści, socjaliści, komuniści, anarchiści, a nawet faszyci z zapalem świadczą o zaletach demokracji i demonstrowają własną demokratyczność. I rzeczywiście, w okresie słabnięcia i upadku głównych systemów ideologicznych w ostatnich dekadach XX wieku płomień demokracji zdawał się płonąć ze zwiększoną mocą. Gdy atrakcyjność socjalizmu przygasła, zaś zalety kapitalizmu poddawano w wątpliwość, demokracja objawiła się jako przypuszczalnie jedyna stabilna i trwała zasada w postmodernistycznym pejzażu politycznym²⁰.

A zatem wyjątkowe znaczenie współczesnych demokracji należy wiązać również z ich mocą mediacji pomiędzy odmiennymi opcjami ideologicznymi i światopoglądowymi. Nie bez znaczenia pozostaje to również dla rozwoju w warunkach demokracji liberalnej edukacji międzykulturowej, dla której pluralizm i zasada „tolerancji wobec wielu rywalizujących przekonań oraz istnieniu stojących w sprzeczności filozofii społecznych i konkurujących ze sobą ruchów politycznych i partii”²¹ stają się elementami niezwykle istotnymi.

²⁰ A. Heywood, *Demokracja*, przeł. D. Stasiak, [w:] A. Heywood, *Politologia*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 83. Zob. Ch. Mouffe, *Pluralism and the Left Identity*, [w:] *Toward a Global Civil Society*, red. M. Walzer, Berghahn Books, Providence, Oxford 1995, s. 295–299.

²¹ A. Heywood, *Demokracja*, [w:] A. Heywood, *Politologia*, s. 96.

Zgodnie z tym założeniem państwo nie powinno ani samo ingerować, ani też dopuszczać do samowolnej ingerencji innych członków stowarzyszenia w ich sferę prywatną, której zakres podlega społeczno-politycznym negocjacji. Zasadniczo różnice w zakresie wyznawanych poglądów, przynależności do grup etnicznych, mniejszościowych i religijnych, sprawności, wyboru stylu życia nie mogą stanowić kryterium dopuszczania obywateli do życia publicznego. Oznacza to również wzrost znaczenia kwestii etniczno-kulturowych. Jednostka jest przede wszystkim obywatelem państwa a nie członkiem narodu²², choć jedno nie wyklucza drugiego. Partycypacja polityczna związana z procesem sprawowania władzy jest w liberalnej demokracji nie tyle pochodną historycznie ukształtowanego narodu, ile demosu, na który składają się, zgodnie z – jak ją ujmuje Robert Dahl – zasadą inkluzji²³, dorośli obywatele zamieszkujący wspólne terytorium niezależnie od swego etnicznego pochodzenia, wyznania, światopoglądu, udziału w mniejszości. W konsekwencji, jak pisze Michael Walzer:

demokracja wymaga silnego i pełnego życia obywatelskiego społeczeństwa – jeśli nie przez wzgląd na jej powstanie, to trwałą w czasie spójność i stabilność. Z tego punktu widzenia obywatele demokratycznego państwa nie są stworzeniami samowystarczalnymi. Potrzebują należeć do innych, bardziej przystępnych, mniej wymagających i groźnych terytoriów niż nowoczesne państwo, ponieważ tylko w takich miejscach mogą nabyć kompetencji politycznych, uczyć się wygrywać oraz

²² Co nie oznacza, że demokracjom obcy jest nacjonalizm. Craig Calhoun w swoim doskonałym opracowaniu *Nacjonalizm* (przeł. B. Piasecki, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007, s. 19–47) zwraca uwagę na nasilenie się, wbrew oczekiwaniom i prognozom, w skali globalnej nacjonalizmu w jego współczesnych formach.

²³ Zob. R. Dahl, *Co to jest demokracja?*, [w:] R. Dahl, *O demokracji*, przeł. M. Król, Znak, Kraków 2000, s. 37–44. Zob. także: R. Dahl, *Teoria postępowania demokratycznego*, [w:] R. Dahl, *Demokracja i jej krytycy*, przeł. S. Amsterdamski, Znak, Kraków 1995, s. 119–188; G. Sartori, *Demokracja etymologiczna*, [w:] G. Sartori, *Teoria demokracji*, przeł. P. Amsterdamski, D. Grinberg, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1998, s. 37–57; A. Antoszewski, *Demokracja*, [w:] *Leksykon politologii*, red. A. Antoszewski, R. Herbut, Atla 2, Wrocław 2002.

przegrywać, kompromisów, zdobywać przyjaciół i wrogów, zgłębiać idee opozycji. Dla demokratycznego rządu jest wielce ryzykownym, kiedy państwo zajmuje całe dostępne pole i nie ma alternatywnych stowarzyszeń, żadnej chronionej społecznej przestrzeni, gdzie ludzie mogliby szukać ulgi od polityki, opatrzyć rany, znaleźć otuchę, odzyskać siłę na rzecz przyszłych wyzwań²⁴.

Społeczeństwo obywatelskie budowane jest pomiędzy szczeblami drabiny społecznej – począwszy od jednostek poprzez nakładające się na siebie wspólnoty rodzinne, sąsiedzkie, jak i etniczno-kulturowe, wyznaniowe, mniejszościowe, grupy, ruchy i stowarzyszenia aż po społeczności lokalne i makrostruktury społeczne.

Społeczeństwo obywatelskie jest podtrzymywane przez grupy znacznie mniejsze niż demos, klasa pracująca, masy konsumentów czy też naród. [...] Stają się częścią świata rodziny, przyjaciół, znajomych, koleżanek i kolegów z pracy, gdzie ludzie są powiązani ze sobą i odpowiedzialni jeden za drugiego. [...] Społeczeństwo obywatelskie jest projektem projektów²⁵.

Jest to nie tyle historyczno-demograficzna, ile socjologiczno-antropologiczna perspektywa widzenia wiązań społeczeństwa. Właśnie ten czynnik zrównujący jednostki zarazem wyznosi znaczenie ich lokalnego zakorzenienia, co ma znaleźć odzwierciedlenie w systemie edukacyjnym. Nie chodzi już jedynie o reprodukcję świadomości narodowej (rozumianej jako kolonizację świadomości) na poziomie, powiedzieliśmy, abstrakcyjnym²⁶ – historycznie ukształtowanych wartości i norm,

²⁴ M. Walzer, *Introduction*, [w:] *Toward a Global Civil Society*, s. 1. Zob. także: M. Walzer, *The Concept of Civil Society*, [w:] *ibidem*, s. 7–27; D. Pietrzyk-Reeves, *Społeczeństwo obywatelskie*, [w:] *Słownik społeczny*, s. 1281–1291.

²⁵ M. Walzer, *Introduction*, [w:] *Toward a Global Civil Society*, s. 27.

²⁶ Naród, jak zwraca na to uwagę Benedict Anderson, „jest to wyobrażona wspólnota polityczna, wyobrażona jako nieuchronnie ograniczona i suwerenna. Jest w y o b r a ż o n a, ponieważ członkowie nawet najmniej licznego narodu nigdy nie znają większości swych rodaków, nie spotykają ich, nic nawet o nich nie wiedzą, a mimo to pielęgnują w umyśle obraz wspólnoty”. B. Anderson, *Wspólnoty wyobrażone. Rozważania o źródłach i rozprzestrzenianiu się nacjonalizmu*, przeł. S. Amsterdamski, Znak, Kraków 1997, s. 19.

ale także początkowo nie dewastowanie, a docelowo zachowanie kulturowego zakorzenienia jednostki. Przy czym refleksyjne podejście do rodzimości, jak się zakłada, nie powinno paraliżować woli emancypacyjnej i krytycznej.

Nie bez znaczenia jest tu także rola, jaką edukacja odgrywa w kształtowaniu postawy obywatelskiej²⁷. Mówiąc o edukacji międzykulturowej podkreśla się fakt, iż wartości mniejszości etnicznych, kulturowych i innych grup nie tylko nie osłabiają zaangażowania obywatelskiego, ale je pozytywnie wzmacniają. Są też, na co należy zwrócić uwagę, odmienne opinie. Robert Dahl, autor koncepcji poliarchii i wpływowy przedstawiciel teorii pluralistycznej, sceptycznie podchodzi do szans na demokracyzację i stabilność w krajach o dużym zróżnicowaniu kulturowym:

W miarę więc jak zróżnicowanie kulturowe rośnie i zaostrza się, szanse na poliarchię maleją. Podłożem takich subkultur są z reguły różnice etniczne, religijne, rasowe, językowe lub regionalne oraz doświadczenie historyczne i przekazywane z pokolenia na pokolenie mity. [...] Im silniejsza i bardziej swoista jest grupa, tym bardziej jest wewnętrznie skonsolidowana i tym luźniejsze są stosunki między jej członkami a pozostałymi mieszkańcami kraju²⁸.

Kształtowanie idei pedagogiki międzykulturowej należy zobaczyć także w planie historii dyscypliny. Jak się podkreśla, zmiana ta została przygotowana przez ostatnie dwa stulecia w dobie krystalizowania się świadomości narodowej – wyłonienia i ukonstytuowania kategorii kultury na gruncie niemieckim, o której zawrotnej karierze pisał Herbert Schnädelbach:

Trudno sobie wyobrazić, że można filozofować nie podejmując tematu kultury lub tego, co kulturowe, mimo to wcale nie jest sprawą oczywistą, że „kultura” należy do

²⁷ E. Potulicka, *Edukacja dla demokracji*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, t. 2, GWP, Gdańsk 2007, s. 83–104; E. Kubiak-Szymborska, *Wychowanie do demokracji i obywatelskości*, [w:] E. Kubiak-Szymborska, D. Zając, *Podstawowe problemy teorii wychowania. Kontekst współczesnych przemian*, Wers, Bydgoszcz 2006, s. 71–82.

²⁸ R. Dahl, *Demokracja i jej krytycy*, s. 351.

podstawowych pojęć filozoficznych, albowiem przez całe stulecia w dyskusjach nad ludzkim światem obywano się bez niego. Pierwszy okres koniunktury przeżywa to pojęcie dopiero na przełomie XIX i XX w., pojawia się wtedy nagle jako nieomal magiczna koncepcja o zastosowaniu uniwersalnym i jest na ustach wszystkich. „Krytyka kultury” jest tematem dnia, podejmują go wszystkie frakcje filozoficzne, wyrażenie „nauki o kulturze” podważa dotychczasowy monopol pojęcia „nauki humanistyczne” (Geisteswissenschaften), „filozofia kultury” zaś aspiruje do uniwersalności, wskazując, że wszelka filozofia jest filozofią kultury. W latach trzydziestych naszego stulecia [XX wieku – R.W.] euforia ta uległa znacznemu przytłumieniu dzięki pojawieniu się antropologii filozoficznej²⁹.

Kontynuując tę periodyzację należy dodać, że w latach pięćdziesiątych czołowe miejsce zajmuje pojęcie „społeczeństwa”, a we wczesnych latach siedemdziesiątych, po nieudanej rewolucji 1968 roku, daje się zdys-tansować ponownie pojęciu „kultura”³⁰.

Zatem początki pedagogiki międzykulturowej sięgają ugruntowania w tradycji humanistycznej kategorii kultury, a wraz z nią pedagogiki kultury³¹. Dystans czasowy, jaki dzieli wspomniane przez Schnädelbacha dwie odsłony tej kategorii, mówi w tym przypadku także wiele o ich wzajemnym stosunku. Odsłona druga czasowo zbiega się z wyodrębnieniem pedagogiki międzykulturowej³².

Perspektywa pedagogiki kultury dojrzewała w XIX wieku na gruncie niemieckim w kontekście hermeneutyki Schleiermachera, idealizmu Hegla, neokantyzmu Windelbanda i Rickerta oraz antynaturalistycznego zwrotu Diltheya³³. Podręcznikowa charakterystyka nurtu zawiera prze-

²⁹ H. Schnädelbach, *Kultura*, [w:] *Filozofia. Podstawowe pytania*, red. E. Martens, H. Schnädelbach, przeł. K. Krzemieniowa, Wiedza Powszechna, Warszawa 1995, s. 546–547.

³⁰ *Ibidem*, s. 547–548.

³¹ T. Lewowicki, *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej*, [w:] *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*, red. T. Lewowicki, Wyd. UŚ, Katowice 2000, s. 23.

³² Zob. P.P. Grzybowski, *Edukacja europejska – od wielokulturowości do międzykulturowości*, Impuls, Kraków 2008, s. 116–125.

³³ Zob. J. Gajda, *Pedagogika kultury w zarysie*, Impuls, Kraków 2006, s. 23–31.

kaz międzygeneracyjny, dążenie do autonomii i pełni osobowości, dojrzałości wychowanka, stopniowe kształcenie oparte na wartościach kulturowych jako podstawowych przesłankach kształcenia³⁴. Szczególne znaczenie, jakie nadano kategorii kultury, wpłynęło na koncepcje pedagogiczne – skoro o kulturze można było mówić tylko w liczbie pojedynczej, wartościując, jako o rezerwarze tego, co obiektywnie piękne, dobre i prawdziwe, i obszarze, który można przeciwstawić naturze, pedagogika zwróciła się ku kształtowaniu osobowości na podstawie przeżywania i rozumienia tego, co w odniesieniu przeszłości do teraźniejszości aktualne i wartościowe.

„Rozumienie”, przeciwstawione naukowo-przyrodniczemu „wyjaśnianiu”, stało się w tym czasie podstawową przesłanką wyodrębniającą nauki humanistyczne jako w zasadzie nauki o kulturze, o czym nadmienił Schnädelbach. Wokół tej kategorii skupiły się dociekania wielu pokoleń myślicieli niemieckich (od Diltheya przez Heideggera po Gadamera i dalej), dając tym samym podstawy do wyróżnienia hermeneutyki filozoficznej jako odrębnego nurtu. Należy jednak pamiętać, że nie tylko oni w tym czasie rozwijają kwestię „rozumienia” w swojej filozofii (H. Plessner, J. Ritter, A. Schütz, etnometodolodzy, O. Marquard itd.). Można powiedzieć, że myśl niemiecka jest z gruntu hermeneutyczna³⁵.

Rozumienie świata kultury przez ucznia oraz jego pełne w nim uczestnictwo, a zatem i jej twórcze wzbogacanie, stanowiło ostateczny cel wychowania. Nurt ten spotkał się z ostrą krytyką za autorytatywny i konserwatywny charakter, niekonsekwentne rozróżnianie twierdzeń normatywnych i opisowych oraz niedostateczny potencjał ideologicz-

³⁴ B. Milerski, *Pedagogika kultury*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 220–231.

³⁵ Zob. H. Schnädelbach, *Rozumienie*, [w:] H. Schnädelbach, *Filozofia w Niemczech 1831–1933*, przeł. K. Krzemieniowa, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1992, s. 172–215; O. Marquard, *Pytanie o pytanie, na które odpowiedzią jest hermeneutyka*, [w:] O. Marquard, *Rozstanie z filozofią pierwszych zasad*, przeł. K. Krzemieniowa, Oficyna Naukowa, Warszawa 1994, s. 120–150.

no-krytyczny. Kiedy wiele lat później następuje schyłek „pedagogiki dla cudzoziemców”, kierowane są w jej stronę podobne zarzuty. Główna strategia „pedagogiki dla cudzoziemców” opierała się na przystosowywaniu grup mniejszościowych do dominującej kultury narodowej³⁶. W aspekcie enkulturacji wyczuwa się echo Heglowskiej dialektyki, podnoszącej w progresywnym pochodzie Ducha zjawisko do poziomu pojęcia.

Postmodernizm w naukach humanistycznych i społecznych doprowadził do zmiany w rozumieniu pojęcia kultury, co nie pozostało bez znaczenia dla pozycji, jaką cieszyła się pedagogika kultury.

2. Między zwrotem kulturowym a etycznym. Nowoczesność/ponowoczesność

Przyjmuje się, że zwrot kulturowy, jaki dokonał się w paradygmacie nauk humanistycznych i społecznych, miał charakter krytycznej fazy modernizmu, na co najlepiej wskazuje przedrostek post:

Termin „postmodernizm” przechowuje w sobie swego oponenta, to, co przekracza. Nie może więc tu być mowy o zanegowaniu, odrzuceniu czy wymazaniu tego, co było wcześniej, jak również o prostej kontynuacji, lecz raczej o dojściu do [*coming to*], czyli dojrzeniu [*coming to age*]. Metafora dojrzenia sytuuje się w poprzek dychotomii zerwanie/kontynuacja i najlepiej zdaje się opisywać związek postmodernizmu z modernizmem³⁷.

³⁶ Zob. M.S. Szymański, *Od pedagogiki dla cudzoziemców do pedagogiki międzykulturowej w Republice Federalnej Niemiec, czyli modernizm i postmodernizm*, [w:] *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań, stereotypów*, red. J. Nikitorowicz, Trans Humana, Białystok 1995, s. 92–99.

³⁷ G. Dziamski, *Co po nowoczesności? Dwie perspektywy postmodernizmu*, [w:] *Postmodernizm. Teksty polskich autorów*, red. M.A. Potocka, inter esse, Kraków 2003, s. 21. Często, jeśli nawet nie częściej, mówi się też o zerwaniu lub przeciwstawieniu, zob. Z. Bauman, *Ponowoczesność*, [w:] *Słownik społeczny*, s. 902–904.