



***Trajektorie osvajania obcości –
od Obcego do Innego***
***Trajectories of Domesticating Strangeness –
From the Stranger to the Other***

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: Showing the issue of taming strangeness by introducing the category of the Other into the socio-educational narrative as an implication for intercultural education.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: Perceiving strangeness in the context of the source experience of the Other. The study used the method of desk research and critical interdisciplinary analysis of sources, meta-analysis of concepts and categories constituting the title research problem.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: Building dialogic relations in the meeting space is proposed as a way to understand and tame strangeness. They serve to develop creative life orientations necessary in shaping the attitude of openness, creative understanding and acceptance of the Other.

RESEARCH RESULTS: The concept of the Stranger and strangeness has been presented in terms of various source analyses. The category of the Other was proposed as a link between strangeness and familiarity. It is a fundamental methodological proposal as an activity that is part of the development of creative life orientations.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS, AND RECOMMENDATIONS: Theoretical analysis of the indicated categories lead to pedagogical and educational implications in the context of shaping the meeting space, developing a dialogical attitude and creative understanding of differences in intercultural education.

→ **KEYWORDS:** **STRANGER, OTHER, DIALOGUE, INTERCULTURAL EDUCATION, CREATIVE LIFE ORIENTATION**

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Ukazanie problematyki osvajania obcości przez wprowadzenie do narracji społeczno-wychowawczej kategorii Innego jako implikacji dla edukacji międzykulturowej.

Sugerowane cytowanie: Cudowska, A. (2023). Trajektorie osvajania obcości – od Obcego do Innego. *Horyzonty Wychowania*, 22(61), 11-22. <https://doi.org/10.35765/hw.2023.2160.03>.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Postrzeganie obcości w kontekście źródłowego doświadczenia Innego. W badaniu zastosowano metodę analizy danych zastanych (*desk research*) oraz krytyczną interdyscyplinarną analizę źródeł, dokonano metaanalizy pojęć i kategorii stanowiących tytułowy problem badawczy.

PROCES WYWODU: Jako drogę do zrozumienia i oswojenia obcości proponuje się budowanie dialogicznych relacji w przestrzeni spotkania. Służą one rozwijaniu twórczych orientacji życiowych niezbędnych w kształtowaniu postawy otwartości, twórczego rozumienia i akceptacji Innego.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Pojęcie Obcego i obcości zostało ukazane w ujęciu różnych analiz źródłowych. Kategorię Innego zaproponowano jako łącznik między obcością i swojskością. Stanowi ona zasadniczą propozycję metodyczną jako działanie wpisujące się w rozwijanie twórczych orientacji życiowych.

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: Analizy teoretyczne wskazanych kategorii prowadzą do implikacji pedagogicznych i edukacyjnych w kontekście kształtowania przestrzeni spotkania, rozwijania postawy dialogicznej i twórczego rozumienia odmienności w edukacji międzykulturowej.

→ **SŁOWA KLUCZOWE: OBCY, INNY, DIALOG, EDUKACJA MIĘDZYKULTUROWA, TWÓRCZA ORIENTACJA ŻYCIOWA**

Wstęp

Analiza problematyki osvajania obcości i jej pedagogicznych implikacji toczy się wokół rozumienia obcego i obcości jako swoistych archetypów odmienności w rozumieniu ontycznym i etycznym, społecznym i kulturowym. Refleksja nad różnymi ujęciami odmienności ukazuje możliwą zmianę w spostrzeganiu obcości i przejście od Obcego do Innego, które zdejmuje z niego odium niechęci i arbitralnego zdystansowania. Przedstawiono relację z Innym jako aksjologicznie nasyconą dialogiczną więź umożliwiającą odkrywanie Innego w sobie i wzbogacanie własnego spojrzenia na świat dzięki spotkaniu z Innym pochodzącym z odmiennej przestrzeni społeczno-kulturowej. Przejście od myślenia o Drugim jako Obcym w kierunku widzenia go jako Innego niesie ze sobą możliwość wchodzenia w relację dialogiczną, na której ufundowane jest spotkanie człowieka z człowiekiem stwarzające przestrzeń wydarzania się Dobra w bycie. Nadzieje na przezwyciężanie obcości niesie ze sobą idea i praktyka edukacji międzykulturowej, a także kształtowanie twórczych orientacji życiowych, które otwierają na odmienność, wyzwalają chęć jej poznania i zrozumienia.

Pojęcie obcości w interdyscyplinarnym dyskursie

Kategoria obcego i obcości rozważana jest tu w kontekście otwartości na odmienność, rozumianą nie tylko w wymiarze kulturowym, ale także filozoficznym. Obcy to ktoś

„nienależący do jakiegoś kręgu osób, spraw, rzeczy”, ale także „należący do innego państwa” (*Słownik języka polskiego*, b.d.). Pierwotne znaczenie figury obcego odnosi się zatem do „cudzoziemca” – *der Fremde* (Simmel, 1975), obcokrajowca, kogoś, kto pochodzi z innego kraju, z innej, odmiennej kulturowo geograficznej przestrzeni życiowej. Źródłową formą doświadczenia obcego jest paradoksalna „dostępność czegoś, co jest niedostępne źródło” (Husserl, 1982, s. 160). Jednak uchwycenie istoty obcości nie może ograniczać się tylko do rozumienia jej w kategoriach dystansu psychokulturowego, który prowadzi do rozróżnienia na „swój”, „swojskie” i „obce”. Ludzkie życie przebiega w wielu przestrzeniach swojskości i obcości, których doświadczenie wpływa na sposób interpretowania świata (Schütz, 2008). Dlatego właśnie w autorefleksji, w próbach samookreślenia i poszukiwania własnego miejsca w społeczeństwie człowiek przeżywa niejednokrotnie wyobcowanie, a jednocześnie czyni innych ludzi obcymi, nie akceptując ich odmienności. „Problem obcości ufundowany jest na pewnej nieredukowalnej aporetyczności, ujawniającej się przy każdej próbie określenia pojęciowego” (Jedliński i Witczak, 2017, s. 19).

Globalizacja i procesy migracyjne, które nasiliły się jeszcze w ostatnich latach nie tylko ze względów politycznych i ekonomicznych, ale także klimatycznych, z całą ostrością wydobywają problem obcego i obcości. Niemal półmiliardowa rzesza migrantów poszukujących przyjaznego miejsca do życia, przybywająca z innego kręgu kulturowego, stawia przed wspólnotami nowe wyzwania. Ich istotą wydaje się konieczność przecięcia tak naturalnej, ale jednocześnie redukującej wizji świata, opartej na dualistycznym dzieleniu na wewnętrzne, swojskie, i na zewnętrzne, nieznanne, dziwne.

Stukamy podobieństw, redukujemy inne do tego, co znane, a jeśli nie da się tego zrobić, inność pojmujemy jako wrogię przeciwieństwo lub niedorzeczną sprzeczność. Różnica budzi zdziwienie, zgrozę, przerażenie, agresję (Dadlez i Środa, 2019, s. 8).

Emancypacyjne dążenia różnych grup społecznych ujawniają także nieadekwatność takiego postępowania w ramach tej samej wspólnoty, najbliższego kręgu psychospołecznego i kulturowego. Do głosu dochodzą bowiem narracje grup wykluczanych na ogół z dyskursów antropologicznych: kobiet, dawnych niewolników, osób o różnych orientacjach seksualnych i in. Można więc skonstatować, że obcy są wszędzie, także w nas, gdyż każdy może być obcy dla Innego.

Obcość przyjmuje różną postać, obcość mnie samego zaczyna się już w tym, co własne, we własnym ciele, własnym domu, własnym kraju. Taką formę obcości Bernard Waldenfels nazywa obcością ekstatyczną, przenika ona to, co własne, sprawia, że ja sam jestem poza sobą. Tej obcości towarzyszy zawsze obcość duplikatywna, czyli obcość Innego, który jest poza mną, ale towarzyszy mi zawsze jak cień. Obcość innego porządku natomiast nadaje określoną postać naszemu poznaniu i działaniu, „jawi nam się jako nie-zwyczajne w sensie dosłownym” (Waldenfels, 2019, s. 20). Ten rodzaj obcości Waldenfels określa jako obcość ekstraordinaryjną, czyli taką, w której pewien porządek wykracza poza swoje własne granice (2019). Uprzedzenia i wrogość wobec odmienności są również przejawem braku akceptacji siebie, niezrozumieniem własnego wyobcowania wobec Innego. W relacji „Ja” z „Ty” zawsze pojawia się bowiem

ten „Trzeci”, a dialog stanowi naturalną formę kontaktowania się człowieka ze światem, jest *conditio sine qua non* wszelkiej ludzkiej aktywności. Człowiek nieustannie staje się w dialogu, który urzeczywistnia się w spotkaniu (Buber, 1992). Jego najważniejszym fenomenem jest doświadczenie obcego, „które poprzedza poznanie, ocenę, rozumienie, a także uznanie obcego. [...] dotyka nas zanim zdążymy przyjąć wobec niego postawę poszukującą, akceptującą albo negującą” (Waldenfels, 2019, s. 19). To doświadczenie jest emocjonalnie nasycone, jest afektywne, zakłóca zwyczajny bieg rzeczy i sprawia, że odczuwamy niemożność zbliżenia,

[...] dał w najbliższym pobliżu tak jak niesamowitość u Freuda albo aura w Benjaminowskim sensie. Tylko wtedy, gdy opuścimy obszar doświadczenia, mierząc doświadczenie ideałem spełnionej terażniejszości, doświadczenie obcego jawi się jako pewna forma wyobcowania (Waldenfels, 2019, s. 19).

W kontakcie z Obcym czujemy zagrożenie i dyskomfort związany z naszym dobrotanem, gdy spostrzemy konflikt wartości, postaw i stylów życia. Poziom otwartości danej społeczności na odmienne zachowania i wartości wpływa na stopień ich akceptacji. Negacja i odrzucenie odmienności w skrajnych okolicznościach może prowadzić do wrogości, która w innym widzi dzikiego i barbarzyńcę (Ziemińska-Witek, 2018). Wroga odróżnia się jednak od przeciwnika, wrogość dotyka samego Innego, zaś relacja z przeciwnikiem polega na rzeczowym konflikcie i dotyczy tego, co Inny mówi i czyni. „Widok innego wypierany jest przez to, co sami w nim widzimy, jego słowa przez to, co sami o nim mówimy. Wróg okazuje się tu istotą bez twarzy, pozbawioną własnego spojrzenia i słowa” (Waldenfels, 2019, s. 24). Dochodzi do znamienych podziałów, gdzie rozum przeciwstawia się przemocy, wierzącym niewierzącym, cywilizowanym dzikim, itd. „Totalizacja świata [opartego na schemacie] przyjaciel–wróg nie pozostawia innemu żadnego schronienia” (Waldenfels, 2019, s. 25).

Obcość przenika wszelkie porządki i obszary kulturowe, obcy to nie tylko cudzoziemiec czy imigrant, to także pacjent postrzegany jako przypadek chorobowy, sprawca przemocy i jej ofiara jako kazus prawny, jednostka jako konsument w rynkowej retoryce popytu i podaży. Obce można uchwycić tylko pośrednio jako coś, co przekracza normalne oczekiwania, gdzie hiperfenomeny, takie jak dar, podarunek, wybaczenie, ale również ekscesy nienawiści i przemocy czy ból i traumatyzacja spotykają nas pomiędzy tym, co związane z pewnym porządkiem, a tym, co przychodzi spoza tego porządku (Waldenfels, 2019). Obcość jest zawsze wartościowana ujemnie, co może prowadzić do postrzegania obcego jako wroga, tego, który reprezentuje inny system wartości. „To, co jest rozpoznane jako inne, odmienne i doświadczane jako «obce», staje się „przedmiotem negatywnej dążności społecznej” (Znaniński, 1931/1990, s. 321). Doświadczanie obcości dokonuje się w jakiejś przestrzeni, w której dochodzi do styczności społecznej na podłożu rozdzielnych układów wartości (Znaniński, 1931/1990). Obcość jest zatem określana nie tylko przez styczność, ale także przez sytuację, kontekst, w którym spotykają się różne, opozycyjne systemy wartości i norm społecznych. Prowadzi to do odróżnienia „swoich” i „obcych” jako antagonistycznych układów odniesienia.

Inny jako łącznik między obcością i swojskością

Pozytywny wymiar doświadczania obcości uwarunkowanego spotkaniem z Innym ekspozowany przez Georga Simmela (1975), zawiera się w dostrzeganiu możliwości ubogacenia świata przez obcych, którzy się w nim zjawili i przestali być „obcymi”, stali się zaś „swoimi”. Inspiruje to do pedagogicznej refleksji nad figurą obcego postrzeganą w kategoriach Innego, co zdejmuje z niej niejako odium pejoratywnych konotacji znaczeniowych.

Między tym, co swojskie a obce, rozciąga się dziedzina inności. Inność jest pomostem łączącym swojskość i obcość. Pomost ten czasami wprost prowadzi do obcości i z nią się spotyka albo czasami tylko o obcość się ociera, tak że z obcością nie ma nic ostatecznie do czynienia lub bardzo niewiele (Grabias, 2013, s. 3-4).

Kiedy Inność sprowadza się jedynie do stwierdzenia różnic, które postrzegamy jako zrozumiałe, nie wywołuje negatywnych reakcji. Jednak te same różnice w odmiennym kontekście i przez kogoś innego mogą być traktowane jako zagrażające, a negatywne emocje i zachowania prowadzą do utożsamiania inności z obcością, zaś Innego z obcym, który staje się nieprzyjacielem. Jego obecność narusza poczucie bezpieczeństwa, wzbudza reakcje obronne, niepokój i opór przeciwko negatywnie wartościowanej inności (Szwed, 2003). Obojętność wobec inności, a także pozytywne jej wartościowanie zabezpiecza niejako przed postrzeganiem jej w kategoriach obcości, bowiem tolerowanie czy akceptowanie inności może doprowadzić do włączenia jej w obszar swojskości (Grabias, 2013).

Problematyzacja pedagogicznej narracji inności *versus* obcości zasada się w pewnej mierze na ogólnym podejściu do stosowania reguł oraz otwartości na to, co nie mieści się w tych regułach, odnoszących się zarówno do obywateli danego kraju, jak i do cudzoziemców. Postrzeganie odmienności jako obcości w jej wymiarze społecznym, kulturowym, a także politycznym zaczyna się we własnym domu (Waldenfels, 2019). Osławanie obcości jest jednym z najważniejszych zadań wychowania, szczególnie istotnym wobec złożoności, dynamiki, nieprzewidywalności współczesnego świata naznaczonego wieloma konfliktami, także zbrojnymi. Obliguje to pedagogów do włączenia się w dyskurs obcości, odmienności, wspólnotowości i swojskości. Dyskurs, który toczy się w wielu różnych dyscyplinach naukowych i bierze pod uwagę obcość we wszystkich obszarach sfery publicznej. Złożoność refleksji nad znaczeniem i fenomenem obcości i obcego skazuje podjętą tutaj próbę analizy na swoiste ograniczenia, redukuje ją do określonego ujęcia. Odnosi się przede wszystkim do dialogicznego ujęcia wychowania i w aksjologicznej przestrzeni spotkania poszukuje możliwości realizacji wskazanego zadania.

Nic tu jednak nie jest pewne ani dane, samo wydarzenie się spotkania w relacji wychowawczej nie jest oczywiste, choć wydaje się możliwe, a z pewnością jest pożądane. Prawdziwe spotkanie, które pozwala doświadczyć „tragiczności przenikającej wszystkie sposoby bycia Drugiego” (Tischner, 2011, s. 533) zdarza się niezwykle rzadko (Gadacz, 2002). Spotkanie tworzy warunki do wejścia człowieka w świat wartości i rozpoznania siebie jako wartości (Walczak, 2007). Doświadczenie Innego nie dotyczy tu jedynie odmienności kulturowej, ale różnicy między Ja a Ty, każdej odmienności osobowej,

Inny jest tu postrzegany jako „nie Ja”. Jednak różnica i nietożsamość osób nie wyczerpuje istoty spotkania z odmiennością w sensie wychowawczym. Pedagogiczny sens spotkania mieści się bowiem w dostrzeganiu podobieństw mimo różnic, w kreowaniu przestrzeni wspólnych doświadczeń, w świadomym wchodzeniu w relacje dialogiczne z tak rozumianym Innym. Uwrażliwianie na obecność odmienności w świecie życia oraz obecność Innego w przestrzeni doświadczenia jest powinnością wychowawcy, nauczyciela, pedagoga. Jego działania powinny umożliwiać wydarzenie się spotkania w wielogłosowej, polifonicznej przestrzeni społecznej jako obszarze użytkowanym i kształtowanym przez daną zbiorowość (Wallis, 1990).

Oswajanie obcości w wychowaniu

Spotkanie z człowiekiem oznacza wykraczanie w jego stronę, dostrzeżenie jego twarzy, która objawia nam się w swej nagości, szczerości, ubóstwie jako prawda o Innym (Tischner, 1990). „Wychowanie zaczyna się od tego, że przed wszystkim innym pozwala się drugiemu być” (Tischner, 1975, s. 92). Postrzeganie tego procesu jako relacji dialogicznej w całej jej złożoności i aksjologicznym nasyceniu oznacza akceptację i afirmację drugiej osoby, wspólne wędrowanie, przeżywanie, współuczestnictwo i partnerstwo, pomocniczość, wolność i odpowiedzialność (Michałowski, 1999). Oswajanie obcości w edukacji wymaga budowania przestrzeni spotkania, w której zachodzi relacja podmiotowa między osobą zaangażowaną w odkrywanie, urzeczywistnianie, współtworzenie wartości a osobą wychowawcy, nauczyciela, mentora, mistrza. Dialogiczna wzajemność wychowawcy i wychowanka w codziennym trudzie stawania się człowiekiem wolnym i dobrym umożliwia otwarcie na perspektywę Innego. W dialogicznym ujęciu relacji wychowawczej proponowanym przez Martina Bubera, Jacques’a Maritaina, Henri Bergsona, Józefa Tischnera, Tadeusza Gadacza, Franciszka Adamskiego, Witolda Komara czy Mariana Śnieżyńskiego uwidacznia się aksjologiczny wymiar egzystencji, bowiem „Człowiek doświadcza siebie najgłębiej, gdy czuje, że jest jakąś, nawet dla samego siebie, tajemniczą wartością” (Tischner, 2000, s. 140). Tak rozumiane wychowanie jawi się jako horyzont nadziei, odsłaniający perspektywę Drugiego, która wiąże się z jego doświadczeniem i przeżyciem towarzyszących temu wartości (Tischner, 2001). Postawa wspaniałomyślności prowadzi do afirmacji wartości pozytywnych, akceptacji wartości ze względu na nie same i do bezinteresownego pragnienia ich realizacji. Szacunek dla człowieka wynika tu po prostu z tego, że jest on człowiekiem, wspaniałomyślność jest bowiem wolna od użyteczności, pozwala bytom być, jest ona pełna pomocy, cierpliwości i wyraża się w opiekuńczości. Jest w niej coś z „miłującej dobroci”, otwiera człowieka na prawdę, w przeciwieństwie do szyderstwa, które prowadzi do absurdu (Tischner, 2000).

Postawa wspaniałomyślności wydaje się warunkiem koniecznym w takim wychowaniu, które wiodłoby do osvajania obcości, do zmiany perspektywy w postrzeganiu Drugiego nie jako Obcego, ale jako Innego, a odmienności nie jako wrogiej, ale jako

ciekawej, godnej poznania i próby zrozumienia, wzbogacającej własną narrację świata. Niestety, w rzeczywistości społeczno-kulturowej osiągnięcie takiej wspaniałomyślności w postaci czystej, która jest idealną perspektywą pełnej wolności, tak jak radykalne sztyderstwo jest jej negacją, jest właściwie niemożliwe. Człowiek, żyjąc w świecie, będąc uwikłanym w różne sytuacje, wiąże na ogół postawę wspaniałomyślności z jakimiś korzyściami, ale nadzieja umożliwia mu realizację pozytywnych wartości dzięki osobistej twórczości (Tischner, 2000). Człowiek jako byt w ciągłym procesie stawania się jest ze swej istoty kreatywny, jego twórczość przejawia się szczególnie w podejmowaniu odpowiedzialności, poświęcaniu się w miłości czy odwadze wobec zagrożenia (Tischner, 2000). Nadzieja, otwierając człowieka na wartości, wskazuje jednocześnie na możliwość ocalenia, jaką te wartości niosą, ponieważ człowiek służąc wartościom, jednocześnie korzysta z ich ochronnej mocy (Tischner, 2001).

Aksjologiczny sens wychowania analizowanego w perspektywie dialogicznej sytuacji Innego w przestrzeni etycznej, która jest pierwotna wobec ontologii, umiejscawia go poza horyzontem poznawczym ego, gdzie każdy ruch wobec Niego jest znaczący (Lévinas, 2002). Nieobojętność wobec niego oznacza przyjęcie postawy wspaniałomyślności, która kieruje się odpowiedzialnością, wolnością, sprawiedliwością, solidarnością i zorientowana jest na czynienie dobra wzbogacającego przestrzeń wychowania. Dialogiczne relacje z Innym w tej przestrzeni wymagają odsunięcia, zawieszenia dogmatycznej wiedzy i przesądów, każda wiedza ma bowiem redukcyjny charakter. Inność nigdy się nie prezentuje, objawia się jedynie pod postacią Twarzy, mowy, relacji, byty nie dają się sprowadzić do jednej płaszczyzny, są od siebie odseparowane (Włodarczyk, 2009). Osławianie obcości w wychowaniu wydaje się możliwe tylko wtedy, gdy perspektywa „Ja” nie przeważa, nie dominuje nad perspektywą „Ty”, potrzebna jest między nimi równowaga, która wynika z poczucia odpowiedzialności. „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, s. 134). Jest ona możliwa dzięki wolności „Ja” i wolności Innego, czyli możliwości podejmowania decyzji oraz uprawnienia do mówienia i działania. Wolność osoby jest warunkowana szacunkiem wobec Innego, uznaniem jego prawa do godności i prawa do wolności.

W przestrzeni wychowania ujmowanego w perspektywie dialogicznej szczególną troską jest zachowanie transcendencji Innego, aby zapewnić rozwój jego podmiotowości. Transcendencja jako idea przekraczająca myśl, która o niej myśli (Lévinas, 2002), odzwierciedla bowiem relację jednostki ze światem i stanowi o możliwości wydarzenia się spotkania. Zachowanie transcendencji Innego jest konieczne dla możliwości wydarzenia się dobra w bycie. W wielowymiarowych procesach wychowania Inny może być Mistrzem dla Ja i Ja może wejść w rolę Mistrza wobec Innego. Oba podmioty relacji dialogicznej są odpowiedzialne za siebie nawzajem i oba podlegają swoistej przemianie, zmienia się bowiem nie tylko potencjał społeczno-kulturowy wychowanka, ale także i zaplecze pedagogiczne wychowawcy. W pojedynczych spotkaniach i relacjach rozgrywa się współtworzenie świata, w którym konieczna jest solidarność z Innymi, ze spotykającym ich cierpieniem. Aksjologiczne i etyczne nasylenie dialogu z Innym, także z Innym

w sobie otwiera przestrzeń, w której może urzeczywistnić się spotkanie jako relacja wychowawcza. Powinna być ona fundowana na nocie odpowiedzialności poprzedzającej wolność i sprawiedliwość, które umożliwiają wydarzenie się pozaegoistycznego dobra (Włodarczyk, 2009). Nawet zło zataczające szerokie kręgi nie unieważnia pojedynczych aktów odpowiedzialności i sprawiedliwości. Odpowiedzialność dotyczy także tego, co Inny czyni wobec Innego, czyli wobec Trzeciego.

Pomyślność relacji dialogicznej zależy od gotowości dawania pierwszeństwa Innemu przed Ja, otwarcia na Innego, na życie społeczne. Taka postawa wymaga wiedzy umożliwiającej wypełnianie obowiązków, podejmowanie działań, sąsiedzenie, formułowanie opinii. „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, muszą porównywać, muszą ważyć i oceniać. Muszą myśleć. Konieczne jest przeto, bym stał się świadomy” (Lévinas, 2008, s. 220-221). Świadomość własnej obecności w świecie zamieszkiwanym przez Innych, czyli świadomość siebie w relacji z Innym prowadzi do twórczego rozumienia 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 (Czaplejewicz i Kasperski, 1983). To rozumienie nie zarzeka się siebie, swojego miejsca w czasie, swojej kultury i niczego nie zapomina, ale wymaga także dystansowania, swoistej „niewspółobecności” poznającego w stosunku do tego, co pragnie on pojąć. Empatyczne wczuwanie się w sytuację Innego nie prowadzi do twórczego zrozumienia, ponieważ przyjęcie jego perspektywy w oglądzie świata uniemożliwi dostrzeżenie tych obszarów, które są dla niego niewidoczne. Zaangażowana „niewspółobecność” w relacji dialogicznej umożliwia transgresyjne doświadczenie odmienności, jej zrozumienie i lepsze poznanie siebie. Zachowanie w dialogu własnej perspektywy poznawczej zabezpiecza przed jednością w rozumieniu rzeczywistości, która potwierdza jedynie znane już znaczenia (Bachtin, 1986). Tymczasem w procesie osvajania odmienności chodzi o zmianę, reinterpretację własnych założeń światopoglądowych, o zdobycie samowiedzy (Cudowska, 2003).

Wnioski – ku edukacji międzykulturowej i twórczej orientacji życiowej

Twórcze rozumienie otwiera na nowe odczytania rzeczywistości, inspiruje do patrzenia inaczej, żeby zobaczyć więcej, inicjuje proces porozumienia. Osvajanie obcości w procesie wychowania wymaga twórczego rozumienia odmienności, uwrażliwienia na wartości i uświadamiania ich znaczenia. Jednak samo aksjologiczne nasycenie nie jest wystarczające, konieczne jest także przekazywanie wiedzy o warunkach, które muszą być spełnione, aby mogła urzeczywistnić się odpowiedzialność, wolność i sprawiedliwość w codziennym doświadczeniu człowieka. Wzbogacanie aksjologicznej przestrzeni wychowania poprzez doświadczenie Innego wydaje się jednym z najważniejszych zadań i jednocześnie wyzwani stojących przed współczesną edukacją.

Wychowanie jest dziś bardziej niż kiedykolwiek wcześniej przesycone wieloma dylematami i trudnościami. Rynkowa, neoliberalna narracja społeczeństwa konsumpcyjnego, w którym życie obfituje w różnorodne ryzyka, nie sprzyja dialogicznemu wyjściu indywiduum poza granice samego siebie ku Innemu, a zarazem ku czemuś uniwersalnemu. Coraz trudniej o zaangażowanie, zrozumienie i twórczą współobecność w dialogicznej relacji, w której wychowawca byłby gotowy do budowania aksjologicznie nasyconej przestrzeni spotkania z Innym, miałby chęć przezwycięzania w wychowanku poczucia lęku, osamotnienia czy wykluczenia. Tym ważniejsze jest dowartościowanie spotkania w procesie wychowawczym jako wydarzenia o szczególnym znaczeniu dla rozwoju osobowości podmiotów edukacji (Ryk, 2006).

Potrzeba uwrażliwiania na obecność Innego, na naszą ontyczną wzajemną zależność, na konieczność wzięcia odpowiedzialności za siebie i za Drugiego zawiera się *a priori* w przesłaniu edukacji międzykulturowej. Pobudzanie do refleksji nad swoim miejscem w świecie i relacjami z ludźmi, budowanie poczucia wspólnoty jest dzisiaj szczególnie ważne wobec niestabilności świata, migracji, konfliktów zbrojnych, wojny na Ukrainie, zmian klimatycznych, kryzysów gospodarczych i innych zjawisk społecznych. Akceptacja Innego wymaga rozwijania w wychowankach szczególnej wrażliwości międzykulturowej, która umożliwia kształtowanie otwartej tożsamości i twórczych orientacji życiowych młodych ludzi, sprzyjających dialogicznemu współistnieniu z Innym, rozumieniu i poszanowaniu odmienności bez zataczania własnej perspektywy kulturowej. Kształtowanie postawy szacunku wobec odmienności kulturowej, wzajemnego uznania wartości, czyli kreowania postawy tolerancji wymaga jednocześnie ochrony „świata zakorzenienia” jednostki poprzez zachowanie pamięci o przodkach i bliskich oraz łączenia jej z teraźniejszością i przyszłością. Konieczne jest zatem poszukiwanie możliwości pokojowego współistnienia kultur i prowadzenia dialogu kultury lokalno-regionalnej z kontynentalno-planetaryną, ponieważ zrozumienie Innego, jego odmienności może dokonać się tylko przez akceptację i zrozumienie własnej kultury (Nikitorowicz, 2005).

W edukacji międzykulturowej możemy upatrywać przestrzeni osławania obcości dokonującej się w ustawicznym procesie dialogu kultur, w którym „Ja” i „Ty”, a także ten Trzeci chcą poznać się i zrozumieć, zbliżyć się emocjonalnie, współdziałać i wspierać się. Ta chęć jest pierwotnym aktem inicjującym relację dialogiczną, oznacza gotowość, otwartość, ciekawość i dobrą wolę. Jej wzbudzenie bywa największym wyzwaniem wychowawczym, a jednocześnie podstawą budowania tożsamości międzykulturowej, która łączy indywidualne i społeczne, rodzinne, lokalne oraz globalne i uniwersalne elementy autoidentyfikacji. Samookreślenie dokonuje się tu w procesie identyfikowania się z określonymi wartościami rdzennej grupy oraz z wartościami kolejnych grup przynależności. Szacunek dla własnego dziedzictwa kulturowego, zaakceptowanie go i ustawiczne wzbogacanie jest warunkiem nawiązania dialogicznych relacji z przedstawicielami innych kultur. Niezbędne jest też uświadamianie istnienia uniwersaliów wspólnych dla wszystkich ludzi, takich jak potrzeby biologiczne, socjalno-bytowe, psychiczne i społeczne, podobne dla każdego człowieka, niezależnie od kultury, w której się wychował. Sprzyja to kształtowaniu szacunku wobec wartości uniwersalnych, postawy otwartości

i wrażliwości na Innego oraz uczy troski o dobro drugiego człowieka, którego odmienność nie jest zagrożeniem, ale szansą na zdobycie nowych doświadczeń, wzbogacenie siebie i twórcze przeżywanie codzienności. Oswajanie obcości w przestrzeni kreowanej przez edukację międzykulturową wymaga uwzględniania w narracjach wychowawczych kultur różnych grup i regionów bez ich oceniania i kategoryzowania. Bardzo istotne jest także łączenie w procesie kształcenia elementów kultury rodzinnej, regionalnej z elementami kultury narodowej, europejskiej i światowej. Refleksyjność i samoświadomość połączona z wiedzą na temat historii, tradycji i wartości swojej grupy oraz innych grup kulturowych sprzyja oswajaniu odmienności i rozumieniu perspektywy Innego. Służy temu nabywanie kompetencji komunikowania się w rodzimym języku i w języku innej, sąsiedniej grupy kulturowej, a także różnorodność kontaktów społecznych (Nikitorowicz, 2005).

Gotowość wchodzenia w relacje wielokulturowe, z życzliwością dla Innego, chęcią jego poznania i zrozumienia jest charakterystyczna dla twórczej orientacji życiowej (Cudowska, 2004). Jej istotą jest bowiem otwartość na odmienność, ciekawość poznawcza i życzliwość wobec świata. Wyraża się ona w zaangażowanym sposobie pełnienia codziennych obowiązków w życiu, a kształtuje się w relacji człowieka ze światem, w procesie zdobywania podmiotowości i wolności, w dialogu z Innym. Osoba o twórczym stosunku do życia postrzega rzeczywistość w perspektywie fenomenologicznej, gdzie zwykła rzecz przedstawia się jako fenomen. Zdolność widzenia inaczej należy bowiem do istoty twórczego podmiotu. Osoby o takiej preferencji cechuje świadomość i celowość własnych działań, zdolność i chęć podejmowania nowych zadań, poczucie sprawstwa i kontroli sytuacji zewnętrznych, podejmowanie nowych wyzwań, wypróbowywanie różnych sposobów radzenia sobie w sytuacjach trudnych, świadoma działalność na rzecz samorozwoju, wzbogacanie własnej osobowości, nabywanie nowych doświadczeń i umiejętności, refleksyjność i poczucie odpowiedzialności za wspólne dobro (Cudowska, 2017). Codzienna twórczość jako akt podmiotowej kreacji umożliwia jednostce postrzeganie siebie jako części większej całości, a uważne doświadczanie codzienności otwiera na nowe zdarzenia i postrzeganie rzeczywistość z wielu różnych perspektyw. Sprzyja więc oswajaniu obcości, podejmowaniu wysiłku poznania Innego, wchodzenia z nim w relacje dialogiczne, świadomemu kreowaniu przestrzeni spotkania i dążeniu do twórczego rozumienia odmienności.

BIBLIOGRAFIA

- Bachtin, M. (1986). *Estetyka twórczości słownej* (D. Ulicka, tłum.). Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Buber, M. (1992). *Ja i Ty: wybór pism filozoficznych* (J. Doktor, tłum.). Instytut Wydawniczy PAX.
- Cudowska, A. (2003). Postawa „niewspółobecności” antropologii filozoficznej M. Bachtina w dialogu międzykulturowym. W: J. Nikitorowicz, J. Halicki i J. Muszyński (red.), *Międzygeneracyjna transmisja dziedzictwa kulturowego. Globalizm versus regionalizm* (s. 127-135). Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.

- Cudowska, A. (2004). *Kształtowanie twórczych orientacji życiowych w procesie edukacji*. Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Cudowska, A. (2017). *Twórcze orientacje życiowe. Zdrowie i dobrostan*. Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Czaplejewicz, E. i Kasperski, E. (red.). (1983). *Bachtin. Dialog – język – literatura*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Dadlez, J. i Środa, M. (2019). Wstęp. Obcy, inny, wykluczony. *Etyka*, 1(58), 7-14. <https://doi.org/10.14394/etyka.1249>
- Gadacz, T. (2002). *O umiejętności życia*. Wydawnictwo Znak.
- Grabias, S. (2013). Analityczne kategorie obcości. *Studia Socjologiczne*, 1. https://www.studiasocjologiczne.pl/img_upl/slawomir_grabias_analityczne_kategorie_obcosci.pdf
- Husserl, E. (1982). *Medytacje kartezjańskie* (A. Wajs, tłum.). Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Jedliński, M. i Witzczak, K. (2017). *Obcości. Szkice z filozofii i literatury*. Oficyna Wydawnicza Epigram.
- Lévinas, E. (1994). *O Bogu, który nawiedza myśl* (M. Kowalska, tłum.). Wydawnictwo Znak.
- Lévinas, E. (2002). *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrzności* (M. Kowalska, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lévinas, E. (2008). *Bóg, śmierć i czas* (J. Margański, tłum.). Wydawnictwo Znak.
- Michałowski, S.C. (1999). *Spotkanie jako metoda bycia w pedagogice personalistycznej*. W: F. Adamski (red.), *Wychowanie na rozdrożu. Personalistyczna filozofia wychowania* (s. 129-140). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Nikitorowicz, J. (2005). *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Ryk, A. (2006). *(Po)nowoczesny podmiot w doświadczeniu spotkania. Antropologiczne aspekty pedagogiki spotkania*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Schütz, A. (2008). *O wielości światów* (B. Jabłońska, tłum.). Zakład Wydawniczy «Nomos».
- Simmel, G. (1975). Obcy. W: G. Simmel, *Socjologia* (M. Łukasiewicz, tłum.) (s. 504-512). Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Słownik języka polskiego*. (b.d.). Obcy. W: *Słownik języka polskiego*. Pobrano 15.10.2022 z <https://sjp.pwn.pl/slowniki/obcy.html>
- Szwed, R. (2003). *Tożsamość a obcość kulturowa. Studium empiryczne na temat związków pomiędzy tożsamością społeczno-kulturową a stosunkiem do obcych*. Wydawnictwo KUL.
- Tischner, J. (1975). Praca nad nadzieją bliźniego. *Znak*, 1(247), 11-23.
- Tischner, J. (1990). *Filozofia dramatu*. Éditions du Dialogue.
- Tischner, J. (2000). *Świat ludzkiej nadziei*. Wydawnictwo Znak.
- Tischner, J. (2001). Etyka wartości i nadziei. W: J.A. Kłoczowski i J. Tischner, *Wobec wartości* (s. 31-43). Wydawnictwo w Drodze.
- Tischner, J. (2011). *Myślenie według wartości*. Wydawnictwo Znak.
- Walczak, P. (2007). *Wychowanie jako spotkanie. Józefa Tischnera filozofia człowieka jako źródło inspiracji pedagogicznych*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Waldenfels, B. (2019). Myśleć obce (F. Borek, tłum.). *Etyka*, 1(58), 15-26. <https://doi.org/10.14394/etyka.1250>
- Wallis, A. (1990). *Socjologia przestrzeni*. Niezależna Oficyna Wydawnicza.
- Włodarczyk, R. (2009). *Lévinas. W stronę pedagogiki azylu*. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Ziemińska-Witek, A. (2018). Rozumienie Obcego i Innego w perspektywie wybranych dyscyplin naukowych. W: M. Karwatowska, R. Litwiński i A. Siwiec (red.), *Obcy Inny. Propozycje aplikacji pojęciowych* (s. 23-28). Wydawnictwo UMCS.

Znanięcki, F. (1990). Studia nad antagonizmem do obcych. W: F. Znanięcki, *Współczesne narody* (Z. Dulczewski, tłum.; s. 265-404). Państwowe Wydawnictwo Naukowe. (Wydanie oryginalne 1931).

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License
<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>