

Aneta Rogalska-Marasińska

Kształtowanie trzeciej natury ludzkiej wychowanka poprzez edukację międzykulturową

Rocznik Naukowy Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej w Bydgoszczy.
Transdyscyplinarne Studia o Kulturze (i) Edukacji nr 11, 174-200

2016

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach
dozwolonego użytku.

Aneta Rogalska-Marasińska

UNIwersytet Łódzki

Wydział Nauk o Wychowaniu

KSZTAŁTOWANIE TRZECIEJ NATURY LUDZKIEJ WYCHOWANKA POPRAWIEZ EDUKACJĘ MIĘDZYKULTUROWĄ

WPROWADZENIE

Namysł nad współczesnym światem i kondycją żyjącego w nim człowieka, doprowadza do niepokojących wniosków. Nawet pobieżna diagnoza rzeczywistości wykazuje, że typowy przedstawiciel naszych czasów, tj. masowy i wyznający paradygmat merkantylnego sposobu życia, reprezentant bogatszej części społeczności globalnej zagubił się w swoich potrzebach, pragnieniach i dążeniach. Cele jego aktywności są krótkotrwałe, związane z bezpośrednią korzyścią, pomijają dalszą przyszłość własną i cudzą, nie biorą pod uwagę dobra i bezpieczeństwa innych ludzi. Człowiek cywilizacji zachodniej dokonuje jednostronnych ocen, do wielu sytuacji, osób i zdarzeń podchodzi schematycznie¹. Jednocześnie poszukuje ekstremalnych aktywności i rozrywek. Jest niezadowolony, ulega żądom i popada w skrajności. Dlatego życie, które prowadzi i relacje międzyludzkie, w których uczestniczy coraz bardziej niepokojąco się wypaczają.

Niestety i w Polsce ostatnie dekady, które przyniosły zmianę ustroju politycznego, zmieniły podejście do relacji międzyludzkich. Zbyt szybko i schematycznie, tj. bez należytej refleksji nad kontekstem społeczno-kulturowym Polski i naszą tradycją aksjologiczno-wychowawczą, zaczęto wprowadzać nowy porządek, obejmujący wszystkie sfery ludzkiego życia. Zapanował system neoliberalny. Układ priorytetów jednostkowych i zbiorowych został zmieniony, wyeksponowano inne potrzeby, mające efektywnie wpływać na

¹ Po wielu zagrożeniach i faktycznie przeprowadzonych atakach terrorystycznych, które niestety wpisały się w obraz rzeczywistości społecznej XXI w. należy podkreślić, że jednostronnych i stereotypowych ocen dokonuje dziś także człowiek wychowany w cywilizacji zachodniej, ale utożsamiający się z fundamentalistycznie pojmowanym dziedzictwem islamu.

nasze działanie i jego ocenę. Bez oporów pozwoliliśmy wkroczyć neoliberalnej gospodarce i neoliberalnym stosunkom społecznym. Ponieważ ich wzorce głównie opierają się na sztywnych zestawach praktycznych rozwiązań, dlatego właśnie z bezpośrednimi modelami postępowania i empiryczno-rynkową mierzalnością każdej aktywności człowieka zetknęliśmy się w pierwszej kolejności. A zasady wolnorynkowe, charakterystyczne dla przestrzeni gospodarczej, otrzymały monopol na zaistnienie w pozostałych sferach życia człowieka. Poznaliśmy nowy wymiar takich pojęć, jak zyski – straty, wygrany – przegrany, konkurencja, gra wolnorynkowa i interes własny. Na porządek naszego życia wpłynęły też takie postawy i zachowania, jak dążenie do sukcesu, apoteoza bogactwa materialnego, współzawodnictwo, chwilowy kompromis umożliwiający realizację wspólnego interesu, czy wreszcie niepoohamowana, nieprzemysłana i nieodpowiedzialna konsumpcja towarów i usług prezentowana jako cnota obywatelska, a nie wada. Ostatecznie wtłoczono nam neoliberalną nowomowę (Potulicka 2010, s. 59) (od „zasobów ludzkich” przez „witalność” po „mobilne bankowanie”). W ten sposób nabyliśmy narzędzia, aby diametralnie zrekonstruować rzeczywistość. Wkrótce okazało się, że perspektywa najbliższa – własnego domostwa jest kontynuacją przeobrażeń rozgrywających się w dalszym świecie. Zmiany, którym przyświeca narracja gospodarczego i bezpośredniego zysku dokonały się (i nadal przebiegają) w wielu częściach globu. Są równie niespodziewane i dramatyczne, a często nawet bardziej dynamiczne (Kieżun 2012).

Niewątpliwie znaleźliśmy się w okresie kryzysowym. Obecny kryzys, jak podkreślają obserwatorzy życia społecznego, a w szczególności intelektualni, tym różni się od poprzednich, że ma charakter permanentny. A ponadto: wielowymiarowy, totalny i ogarniający cały świat. Paul Ricoeur (1913–2005), zastanawiając się nad charakterem współczesnego kryzysu po pierwsze wyróżnił wiele kryzysów częściowych, tzw. „regionalnych”. Zdaniem filozofa istotne znaczenie mają takie kryzysy, jak medyczny (dotyczący choroby ciała), psychofizjologiczno-pedagogiczny (związany z kryzysem tożsamości i cyklu życia), polityczny i zarazem kosmopolityczny (rodzący pytania o moralny/niemoralny charakter zgody/niezgody na życie w patologicznym społeczeństwie, a także o kwestie przełomu i rewolucji), kryzys epistemologiczny (stawiający pytanie o postęp – czym jest postęp?, a także o zmianę paradygmatów) oraz kryzys ekonomiczny powodujący kryzys holistyczny (rozumiany jako kryzys gospodarczy, zagrożenie dla hierarchii

wartości, zagrożenie dla panującej ideologii i równowagi we wszystkich dziedzinach życia człowieka) (Ricoeur 2010). Ostatecznie kryzysy „regionalne” układają się w komplementarny kryzys „uogólniony”, czyli społeczny, wskazujący na stan chorobowy całego organizmu społecznego. Alternatywą dla takiej kondycji społeczeństwa – podobnie, jak w przypadku pacjenta – może być albo pogorszenie jego stanu, albo uleczenie. W którą stronę dziś pójdziemy? Jak się ułożą losy współczesnego człowieka? Niestety, niezwykłe trudno jest dziś wyrokować, choć większość stawianych diagnoz przedstawia obraz „chorego” w coraz ciemniejszych barwach. Oczywiście, tak, jak w renomowanych ośrodkach szpitalnych, tak i wiodący myśliciele podejmują wysiłek poprawy zdrowia fizycznego i kondycji psychicznej społeczeństwa, i to od razu w wymiarze globalnym. Poszukiwanie odpowiedzialnej i dojrzałej odpowiedzi na pytanie, jak ludzkość ma dalej żyć, co jest w stanie przyjąć, a z czego zrezygnować lub nawet odrzucić powinno stać się „przedmiotem globalnej rozmowy kultur” (Beck 2012). Jednocześnie, jak podkreśla Ulrich Beck (1944–2015), owa „globalna rozmowa kultur” to nie tylko efekt przymusowej komunikacji ponad podziałami, i zgody na „niedobrowolną demokratyzację” (2012). To nie „partnerstwo” rozumiane, w języku globalnej gospodarki i polityki, jako dominacja jednej ze stron umowy ekonomiczno-handlowej, tylko taki dialog, który przynosi realne korzyści każdej z kultur, gdyż umożliwia im rozwój. Dlatego Jan Paweł II wyjaśnia, że „jeżeli [...] jakaś kultura zamyka się w sobie i przejawia tendencję do utrwalania przestarzałych obyczajów, odrzucając jakąkolwiek wymianę i konfrontację dotyczącą prawdy o człowieku, to grozi jej jałowość i upadek” (2009a, s. 690).

WYPACZONA KULTURA, CZYLI O BRAKU PIĘKNA W ŻYCIU CZŁOWIEKA

O znaczeniu obecności kultury w życiu człowieka, a wręcz jej fundamentalnej roli w istotowym stawaniu się człowiekiem przekonywali już starożytni: filozofowie, jak Platon (427–347 p.n.e.) (2010) i Arystoteles (384–322) (2005) (wykazując wartość śpiewu chóralnego w rozwoju jednostki), podróżnicy/odkrywczy, jak Herodot (282–425 p.n.e.) (2008) czy wreszcie wielkie dzieła mające swe korzenie w mitach i przekazie ludowym, jak staro babiloński *Epos o Gilgameszu* (Stiller 2004) lub grecka *Odyseja* (Homer, 2010). Oczywiście wychowanie wg klasycznej *paidei* i idei rzymskiej *humanitas* również zakładało znaczący udział kultury w kształtowaniu jednostki.

Nowożytna myśl o humanistycznej proveniencji pozostawiła również wiele przykładów wykazujących, że człowiek dopiero staje się prawdziwym człowiekiem obcując z dobrami kultury, jako ich odbiorca, odtwórca i wreszcie sam twórca. Warto tu wspomnieć o dorobku Anthony Ashleya Coopera Shaftesbury'ego (1671–1713), III-go hrabiego Shaftesbury (2007), który głosił koncepcję kultury zharmonizowanej z naturą. Twierdził, iż ludzka działalność tylko wtedy pozostanie w harmonii z przyrodą, jeśli człowiek włączy do niej swoje zdolności estetyczne.

Inną, wartą przywołania postacią, która otwarta była na dalekie kultury i odnosiła się do spotykanych ludzi z szacunkiem i zaciekawieniem był rówieśnik Fryderyka Schillera, Polak Jan hrabia Potocki (1761–1815). Jego rozliczne aktywności (od działalności politycznej, przez publicystyczno-wydawniczą, po literacką – autor słynnej powieści szkatułkowej *Rękopis znaleziony w Saragossie* (1965, 2015) oraz utworów scenicznych *Parady* (1966), których się podejmował, a także wiedza, przygotowanie i humor, które im towarzyszyły, świadczą o tym, że możliwe jest prowadzenie takiego życia i wypełnianie idei człowieczeństwa, o jaką apelował niemiecki filozof. Życie J. Potockiego to ciągłe wędrowanie, przemieszczanie się, poznawanie nowych ludzi, sposobów ich myślenia, form zabawy i stosunku do przyrody. Można zatem powiedzieć, że J. Potocki realizował zarówno ideał starożytnego podróżnika szukającego mądrości, jak i nowoczesnego badacza, otwartego ma różnorodność kulturową, której sam bezpośrednio doświadczał. Wbrew oświeceniowemu racjonalizmowi, dopuszczał wielość rozumowania i odkrywania tego, co w danej kulturze jest istotne. Był przekonany, że nie ma jednej, skutecznej i możliwej do powszechnego zastosowania drogi rozumowego, analitycznego dochodzenia do prawdy. Jest ich wiele, gdyż naturalna różnorodność ludzkich społeczności i form kulturowego w nich zakorzenienia umożliwia odmienne postrzeganie i interpretowanie świata. Pisał: „natura wynalazła trzydzieści zewnętrznych form dla ras człowieka, całkiem odmiennych, a my domagamy się, żeby miała tylko jedną wewnętrzną formę i żeby te same zasady rządzenia służyły wszystkim” (Rosset, Triaire 2006).

Wkrótce na arenę europejskiej nauki, działalności gospodarczej i aktywności polityczno-militarnej wkroczył pozytywizm. Darwinowsko-naturalistyczne odczytywanie świata okazało się bardzo atrakcyjne dla wyznaczania planów i odnoszenia korzyści przez wielu przedstawicieli Zachodu. Promowane poznanie i mechanicystyczno-przedmiotową interpretację uzyskanych

wyników odbierano z aprobatą, widząc w nich jednocześnie dowód na postęp i rozwój cywilizacyjny ludzkości. Paradygmat scjentyzmu, empirycznie weryfikujący uzyskiwane fakty, odrzucił całą sferę ludzkiego *humanum*. Wkrótce, odczuwalny już deficyt relacji humanistycznych spowodował, iż przełom XIX i XX wieku przypominał o konieczności pełnej nauki o człowieku, czyli włączającej nauki o wewnętrznym, duchowym świecie człowieka do zainteresowań badawczych. Wilhelm Dilthey (1833–1911) nazwał je naukami o duchu. Zaś Francuzi: Henri Bergson (1859–1941) i Emanuel Mounier (1905–1950) określali je filozofią ducha. Myśliciele ci, jak wyjaśnia Tadeusz Gadacz, „doświadczenie duchowe uznawali za to, z którego rodzi się wielka kultura, sztuka, doświadczenie wartości, sensów i celów” (dostęp: 4.09.2012).

Współcześnie ponownie doświadczamy silnego kryzysu ducha. Wyraża się on prymatem wartości materialnych nad niematerialnymi (etycznymi, estetycznymi, intelektualnymi). Źródłem takiej niepokojącej kondycji ludzkiego ducha można, bez wątpienia, dopatrywać się w neoliberalizmie jako koncepcji filozoficznej. Wobec wielu kluczowych dla tejże koncepcji pojęć, jak wolność, prawa indywidualne, sprawiedliwość, istota człowieka, wizja społeczeństwa, rola państwa i wreszcie pozycja samej kultury (Potulicka 2010), chciałabym zatrzymać się przy wolności. W neoliberalizmie pojęcie wolności łączy się z nieskrępowaną działalnością gospodarczą jednostki dążącej do tworzenia, a głównie do gromadzenia bogactwa. Taka polityka ekonomiczna krajów o gospodarce rynkowej prowadzi do kumulowania zysków w strukturach ponadnarodowych korporacji i zatrzymywania ich w rękach niewielkiej grupy indywidualnych graczy rynkowych. Wolność postrzegana jest zatem jako wolność ekonomiczna. W tej sytuacji, prawa indywidualne i prawa człowieka sprowadzone się do praw własności. Z takim neoliberalnym porządkiem nie zgadzają się miliony mieszkańców naszego globu, które, nawet w okresie względnego spokoju doświadczają wielu form marginalizacji, odczuwają nasilającą się stratyfikację społeczną (w tym etniczną, religijną i stratyfikację płci) oraz są świadkami degradacji własnych tradycji kulturowych w konfrontacji ze zhomogenizowanym modelem monokulturowym (Postman 1995; Baudrillard 2006; Furedi 2008). Realizację owego modelu najczęściej nazywa się procesem amerykańizacji lub globalizacji kultury. Powszechne są też określenia typu macdonaldyzacja lub nieustająca karnawalizacja życia (Postman 2002; Barber 2008). Pojawiają się też inne sformułowania, dążące do wyeksponowania jakiejś szczególnej

cechy obecnych dziś tendencji kulturowych. Jednym z takich określeń jest *tittytainment*. Termin ten nie zdobył być może spektakularnej popularności, jednak uważam, że wart jest przywołania. *Tittytainment* to połączenie dwóch angielskich słów: *titty* (lub *tits*) – piersi, wulg. cycki, źródło pożywienia, rozkoszy, zmysłowości; oraz *entertainment* – zabawa, rozrywka. *Tittytainment*, zdaniem Zbigniewa Brzezińskiego – pomysłodawcy określenia, ma dotyczyć całego obszaru działań, które będą w lekki i ogłupiający sposób dostarczały taniej rozrywki, niczym tandetnej paszy. Jednocześnie ma ona być jedynym dla całych rzesz ludzi sensem i przedmiotem zaangażowania, pozbawionych innych rodzajów aktywności, w tym po pierwsze godnej i sensownej pracy. Masowe, marketowe i *fast-foodowe* pożywienie połączone z bezwartościową rozrywką, w której prym wiodzie tematyka i poziom show-biznesu, rozlewającego się i wulgarne seksu, przemocy i zwyrodnienia, gdzie brak granic (a nawet zgody na granice) dobrego smaku i tradycyjnej kultury to filary odurzającej mieszanki, dzięki której można by „sfrustrowaną ludzkość utrzymać w ryzach” (Martin, Schumann 1999, s. 9). Oprócz tego zachęca się człowieka, by uwierzył, iż może jako tzw. postczłowiek z satysfakcją przebywać poza światem realnym nawet w kilku równoległych światach wirtualnych. Ma swoje „awatary” i „alty”, może żyć „w doskonalszej codzienności”, w tzw. *Second Life* (Boellstorff 2012). Wydaje się jednak, że nawet banał ma swoje granice (Ritzer 2009), a masy, którym oferuje się współczesną wersję *panem et circenses* zaczynają, mimo wszystko, zadawać bardziej fundamentalne pytania. Nic więc dziwnego, że każdy może czuć się dezorientowany, zagubiony i nie rozpoznawać, czy treści mu przekazywane to „tylko” pozór, ułuda i kpina z człowieczeństwa, czy planowa zmiana skali wartości, świadome kreowanie nowych potrzeb i systematyczne zmniejszanie umiejętności interpretowania świata.

W świecie realnym, wymagany sposób funkcjonowania człowieka, wzbudza wiele kontrowersji i obaw. Ze względu na zakładaną i pożądaną w praktyce sprawność i efektywność działań jednostki, nie jest też atrakcyjny dla wielu mieszkańców naszego globu. Opiera się na rozwijaniu tylko wybranych umiejętności człowieka, pomijając kwestie, które obecne są w innych, poza ekonomicznym, obszarach jego życia. Z kolei wychowanie nastawione na całościowe kształtowanie osobowości człowieka, m.in. rozwijające jego sferę poznawczą i emocjonalną, poprzez hermeneutyczne doświadczenie tego, co jest poza człowiekiem, a dociera do niego w efekcie znaczącego kontaktu z Innym, jest systematycznie pomijane (Dryden, Vos 2003, s. 284–

–287). Dlatego należy niestety stwierdzić, że „klasyczne” obszary aktywności człowieka, utożsamiane ze znanym mu porządkiem aksjologicznym, tracą swe znaczenie. Dokonuje się ich tak istotna przemiana, że coraz trudniej zrozumieć, co oznaczają i jak należałoby je interpretować, jak można by z nich jeszcze korzystać, i jak i po co je współtworzyć. Carl Friedrich von Weizsaecker podczas spotkania w Castel Gandolfo tak opisywał obserwowaną rzeczywistość:

[...] cztery motywy przewodnie – prawda, dobro, piękno i świętość – nie są już dzisiaj czterema sposobami przejawiania się jedni, stały się sobie obce. Nauka chce abstrahować od wartości, moralność polityczna okazuje się mieszaniną planowania i emocji, sztuka – zabytkiem muzealnym lub desperacką krytyką kultury, religia znalazła się w defensywie. Wskutek wzajemnej izolacji każda z tych dziedzin traci to, co było jej motywem przewodnim. Czysta teoria staje się nieprawdziwa, moralność bez samokrytycyzmu – z gruntu zła, sztuka zredukowana do wartości estetycznej – nieistotna, prywatna i błaha, religia w defensywie traci wiarę i Boga, jest pustym pozorem. Wszystkie cztery dokładają starań, by ukryć przed sobą ten stan rzeczy (2010, s. 159).

Dziś, mimo upływu trzech dekad od przedstawienia tejże diagnozy, dalej wydaje się ona bardzo aktualna. Jedyną zmianę widać w obszarze religii. Dotychczasowy trend ku laicyzacji życia publicznego i indywidualnego, zajmować zaczyna masowy zwrot ku różnym formom kultu Boga, zarówno w krajach wysoko uprzemysłowionych, jak i w innych zakątkach świata. Najbardziej niebezpieczne stają się odłamy fundamentalistyczne, ortodoksyjnie podchodzące do spraw wiary i praktyk religijnych. Mam na myśli i skrajny islam, który domaga się powszechnego respektowania prawa Szariatu, i protestanckie odłamy kościołów zielonoświątkowych w południowo-wschodniej Nigerii (Opętani przez złe moce).

Zainspirowana potrzebą poszukiwania² analogii, a być może i różnic między współczesnością a czasami, które historia uznała już za równie burzliwe, sięgnęłam do *Zmierzchu Zachodu* Oswalda Spenglera (1880–1936) (Spengler 2014; Szacki 2002, s. 696–714). Jest to diagnoza współ-

² Przez kilkanaście lat (1983–1998) w letniej rezydencji Jana Pawła II w Castel Gandolfo odbywały się spotkania wybitnych uczonych (religijnych – różnych wyznań, i niereligijnych – reprezentujących odmienne dyscypliny naukowe, ideologie i wreszcie różne kraje), którzy pochylali się nad ważnymi dla współczesnych czasów zagadnieniami, np. dyskutowali o nauce, kryzysie, kondycji Europy, o społeczeństwie obywatelskim.

czesnej O. Spenglerowi cywilizacji zachodnioeuropejskiej i amerykańskiej, dokonana na tle dziejów innych wielkich cywilizacji światowych. Autor przeprowadza zdecydowaną, wielowątkową, a zarazem jednoznaczną krytykę stanu życia społeczeństwa zachodniego początków XX w. w relacji do dokonań kulturowych i osiągnięć cywilizacyjnych innych wielkich, i mających wpływ na historię ludzkości, cywilizacji. Zamierzeniem O. Spenglera było wykazanie, że każda kultura przechodzi przez trzy zasadnicze stadia rozwoju (niczym dzieciństwo/młodość, wiek dorosły i starość), które kończą się etapem cywilizacji, tj. petryfikacją i zamieraniem dotychczasowego porządku społecznego (2014).

Pierwsze stadium to kulturowy stan duchowości, związany z naturą, środowiskiem, akceptacją pewnego naturalnego porządku. Jest to tzw. stan wiejski. Drugie stadium – to etap rozwoju kultury i budowania wzajemnych relacji – w moim odczytaniu jest to etap międzyludzkiego i międzykulturowego poznawania się i doświadczania odmienności. To tzw. okres miast, czyli nawiązywania bliskich i pozytywnych/uzasadnionych kontaktów w obrębie zrozumiałej przestrzeni życia. To również czas odległych podróży i wielotygodniowych karawan, dzięki którym dochodzi do nowych spotkań i związków (Spengler 2014). Mimo poszerzenia w ten sposób perspektywy fizycznej i czasowej relacje nadal mają charakter adekwatnej do potrzeb wymiany towarowej i jednocześnie budują kontakty między ludźmi świadomymi swojego pochodzenia i swojej tożsamości. Trzecie stadium to już cywilizacja, inaczej: etap metropolii. Tu niewiele centrów miejskich, ogromnych aglomeracji dominuje nad resztą świata. W metropoliach życie nabiera tempa, aż osiąga stan galopującego obłędu, aby wreszcie zastygnąć i zamrzeć. Metropolia funkcjonuje w sposób coraz bardziej oderwany od otaczającej ją rzeczywistości naturalnej i wiejskiej. Tworzy swój własny, sztuczny i sformalizowany świat. Jest wykorzeniona i pozbawiona zaplecza – gardzi wsią, rozumianą już jako cała przestrzeń, która znajduje się poza centrum – i zarazem bezwzględnie nią steruje. W konsekwencji ogromne i *de facto* obce każdemu mieszkańcowi metropolie wymierają. Cywilizacja z symbolizującą ją metropolią jest zatem organiczno-logicznym następstwem kultury, jest jej dopełnieniem, zakończeniem, najbardziej skrajnym i sztucznym stanem. Jest wreszcie jej nieuniknionym losem (Spengler 2014). W tej sytuacji typowy reprezentant każdej cywilizacji to „nowy nomada, pasożyt, mieszkaniowiec wielkiego miasta, [...] wyzbyty tradycji, występujący w bezkształtnej płynnej masie człowiek czystych faktów, irreligijny, nieplodny, czujący głęboką niechęć do chłopstwa (z jego najwyższą formą:

ziemiaństwem)” (Spengler 2014, s. 45). W swoim zachowaniu, w sprawach płci i relacji między ludźmi nawiązuje do pierwotnych instynktów, służy najwyższej potędze cywilizacji: pieniądzwowi.

Obrazowym przykładem takiego sposobu zachowania była kultura amerykańskich *Yuppies* z lat 80. XX w., która do Polski przeniosła się w latach 90. XX w. wraz z przemianami ustrojowymi³. Charakterystycznymi atrybutami tej grupy społecznej było: zatracenie się w pracy, funkcjonowanie wg reguł brutalnego korporacjonizmu, bezwzględna walka z rywalami i traktowanie innych ludzi i siebie przedmiotowo, czyli bezdusznie i w kategoriach towaru. Takie, jednoznacznie pragmatyczne nawiązywanie relacji z innymi ludźmi miało swoje dotkliwe w skutkach konsekwencje, jak przedwczesne wypalenie zawodowe, zaburzenia psychosomatyczne, wahania emocjonalne, problemy w życiu rodzinnym, a nawet trudności z budowaniem związków przyjacielskich. Jednocześnie, przedstawiciele kultury *Yuppies* łączyli dążenie do kariery, rozumianej jako odnoszenie sukcesu finansowego, z zamiłowaniem do otaczania się kosztownymi, a zarazem zupełnie zbędnymi towarami (Whimster 1992). W ten sposób wykreowany został rynek dla masowego konsumenta towarów luksusowych⁴ (Belk 1986). Jean Baudrillard (1929–2007) charakteryzując *społeczeństwo konsumpcyjne*, zwracał uwagę na fakt, iż „przymus posiadania i operowania przedmiotami oraz dobrami konsumpcyjnymi, indywidualizuje, atomizuje oraz pozbawia historii” (2006, s. 100). Inaczej mówiąc, odrywa człowieka od jego własnego miejsca urodzenia/pochodzenia, osłabia tożsamość kulturową, rozmazuje/zaciemnia, a nawet odbiera kontekst kulturowy, wg którego człowiek jest w stanie się opisać. W ten sposób jednostka traci szansę na duchowe, kulturowe i podmiotowe określanie siebie. Pozostaje jej tylko charakterystyka poprzez posiadane (kupowane i sprzedawane) przedmioty. Samotny „zakupowicz” z łatwością zwodzony jest hasłami o wolności wyboru, o dostosowaniu towarów dokładnie do jego potrzeb i do tego, „o czym zawsze marzył”. J. Baudrillard trafnie zauważa, że przymus: „w zakresie procesów konsumpcji [...] będzie z coraz większym natężeniem sławiony jako królestwo wolności” (2006, s. 99).

³ *Yuppies* to skrót od ang. *Young Urban Professional* – „młody, miejski zawodowiec” lub ang. *Young Upwardly Mobile Professionals* – „młodzi, pnący się w górę profesjonaliści”.

⁴ Z tego powodu mówi się o masowym konsumencie nie w „błękitnym”, ale w „białym kołnierzyku”.

W wymiarze humanistycznym jednak nie o taką przecież wolność chodzi. Przedmiotowy charakter zależności między ludźmi, prymat rzeczy nad człowiekiem (Jan Paweł II 2009b, s. 159), łatwość w manipulowaniu przekonaniem, opiniami i postawami ludzkimi stanowią przeszkodę w prawdziwym, humanistycznym wzroście człowieka, który, zapomina o właściwej hierarchii wartości. Zapomina, gdyż coraz rzadziej jej doświadcza i coraz mniej się też od niego jej oczekuje. Natomiast, jak dostrzegął Jan Paweł II:

[...] ludzie posługują się sobą nawzajem i, w sposób coraz bardziej wyrefinowany zaspokajając swoje partykularne i drugorzędne potrzeby, stają się głusi na potrzeby podstawowe i autentyczne, które również powinny określać sposoby zaspokajania innych potrzeb (2009a, s. 677).

Czy w tak skomplikowanej sytuacji wzajemnych relacji społecznych, w których z premedytacją odrzucono zaufanie i wartość ludzkiego słowa, na rzecz przepisów, norm i sztywnych zarządzeń administracyjnych można mieć jeszcze nadzieję na przełom i humanistyczną zmianę? Czy polaryzację w życiu dzisiejszego człowieka wyrażającą się zachowaniami z obszaru *tittytainment* połączonego z niepohamowaną konsumpcją oraz służbowym podporządkowaniem z przestrzeni bezdusznych zależności biurokratyczno-korporacyjnych można złagodzić, zmienić i godnie „uczłowiczyć”?

KSZTAŁTOWANIE CZŁOWIECZEŃSTWA W CZŁOWIEKU, CZYLI O JEGO TRZECH NATURACH

Kultura jest tym środowiskiem życia człowieka, które umożliwia mu wielostronny rozwój. Jak przekonuje Józef Tischner (1931–2000) „samo pojęcie ‘człowieka jednowymiarowego’ traktujemy jak jakiś policzek wymierzony poczuciu własnej godności. Myślimy: jeśli w pojęciu tym jest zawarta prawda o nas, to znaczy, że znajdujemy się w stanie jakiegoś upadku. W gruncie rzeczy nikt z nas nie chce być człowiekiem jednego wymiaru” (1993, s. 510). Zatem podejmując pracę nad własną wielowymiarowością, człowiek może sięgać do sztuki i szeroko rozumianego przekazu artystycznego. Takie działanie pobudza do namysłu nad sobą, innymi ludźmi i również wielowymiarowym, otaczającym człowieka światem. Dlatego doświadczenie kulturowe powinno być bodźcem do stawiania pytań o charakter egzystencji człowieka i mieć wpływ na kształtowanie sfer jego osobowości. Powinno też inspirować go do poszukiwania i odkrywania stałych prawd, i zachęcać do mierzenia się z nimi w nowych warunkach społecznych wydarzeń. Szczególnie

dotyczy to kolejnych, młodych pokoleń, które stają w obliczu zmienionych kontekstów społeczno-kulturowych, politycznych i ekonomicznych. Jan Paweł II myśląc właśnie o młodzieży i szansach na rzeczywiste włączanie kulturowo osadzonego systemu wartości we współczesne życie wyraża następujące przekonanie:

Prawdą jest, że młodzież kontestuje dziedzictwo przekazywanych jej wartości. Kontestuje, to niekoniecznie znaczy, że niszczy je czy z góry odrzuca, lecz raczej poddaje je próbie we własnym życiu i przez tego rodzaju egzystencjalną weryfikację ożywia te wartości, nadaje im aktualność i charakter personalny, rozróżniając to, co w tradycji jest wartościowe, od fałszu i błędów oraz przestarzałych form, które można zastąpić innymi, lepiej dostosowanymi do czasów (2009a, s. 689–690).

Należy zatem poszukiwać nowych możliwości interpretacji stałych fundamentów własnej kultury i uczyć się je postrzegać w perspektywie ogólnoludzkiej, a zatem i międzykulturowej. Wysiłek związany z formułowaniem pytań, a następnie z szukaniem i dochodzeniem do trafnych, ciekawych lub nowatorskich rozwiązań, oraz z wprowadzaniem wybranych pomysłów w życie, wymagają od jednostki właściwej wiedzy, chęci do szerokiego myślenia i zgody na otwartość. Efektywne połączenie tylu elementów będzie można nazwać sztuką, gdy dołączymy do niej emocje twórcy oraz bardzo osobistą, czasem ulotną i niepowtarzalną inspirację. Wtedy można tworzyć dzieła i wznosić się na wyżyny sztuki. Oczywiście, jak w każdym twórczym działaniu, człowiek musi mądrze wykorzystywać swoje predyspozycje i talenty, oraz systematycznie pracować nad tym, co już osiągnął. W *Liście do artystów* Jan Paweł II wyrażał przekonanie, że „każda autentyczna forma sztuki jest swoistą drogą dostępu do głębszej rzeczywistości człowieka i świata” (2005, s. 17).

Poszukując tego właśnie klucza do pełniejszej, wielowymiarowej i niepowtarzalnej rzeczywistości człowieka, czyli ani nie tylko przyziemnej, ani nie wymyślonej (dziś byśmy powiedzieli – wirtualnej), a stanowiącej splot różnych elementów realnych, duchowych i intuicyjnych Fryderyk Schiller (1759–1805) zaproponował namysł nad złożonością natury ludzkiej. Wykazywał znaczenie wartości estetycznych w rozwijaniu „człowieczeństwa w człowieku”. Tym samym przedstawiał szanse na wykorzystanie relacji człowiek–świat piękna i sztuki w humanistycznym stawianiu się niepowtarzalną jednostką. Dla mnie propozycja filozofa jest niezwykle wartościowym pomysłem. Nie tylko bowiem jest ważna w kwestii wychowania

człowieka w każdej epoce historycznej, ale dziś, w sytuacji rzeczywistości społecznej złożonej kulturowo, religijnie i tożsamościowo stawanie się człowiekiem w sposób możliwie najpełniej wielowymiarowy zasługuje na szczególne uznanie. Poza tym dotychczasowa narracja skoncentrowana na promowaniu neoliberalnego, osamotnionego i zdanego na swoje decyzje konsumentki usługobiorcy sprawiła, że jego życie kulturalne nie tylko stało się poprzerywane i niespójne, ale jest wręcz rozszarpywane przez sprzeczne tendencje. Posiadanie nawet wielu tożsamości, które ja raczej odbieram jako zdolność posługiwania się wieloma twarzami/maskami (Turner 1998; Goffman 1981), nie umożliwi współtworzenia wielokulturowego społeczeństwa. W obliczu różnych wizji kultury, które przekazują określony i charakterystyczny dla siebie zbiór wartości, a jednocześnie mają ze sobą koegzystować, tworząc wspólnotę podlegającą jednemu dla wszystkich prawu, lepiej, słuszniej i bezpieczniej będzie, gdy kultury te będą reprezentować osoby o szerokich horyzontach, otwarte na odmienność i chętne do współpracy. Budowanie dobrych relacji z Innymi wynikające z partnerskiego dialogu, czyli odbywającego się między takimi samymi choć różnymi ludźmi niesie nadzieję na stworzenie społeczeństwa, którego członkowie będą się szanować i nie będą czynić sobie krzywdy. W kształtowaniu takiej postawy niezbędna jest obecność wartości estetycznych w życiu każdej jednostki i w funkcjonowaniu całej społeczności.

Właśnie o znaczeniu wartości estetycznych w rozwijaniu „człowieczeństwa w człowieku” pisał Fryderyk Schiller. W słynnym dziele *Listy o estetycznym wychowaniu człowieka* (1972) ukazał podmiot swoich rozważań jako istotę kształtowaną przez dwie podstawowe natury: „stan” i „osobę”. Oba pierwiastki to przeciwstawne, ale i wzajemnie na siebie oddziałujące, obustronnie podporządkowane siły (popędy).

„Stan” związany jest z popędem zmysłowym, uczuciem, zmysłowością, posługiwaniem się przez człowieka zmysłami. Odnosi się do realnego bytowania człowieka w czasie (inaczej człowiek byłby jedynie możliwością, Kantowską istotą zjawiskową). A zatem „stan” odpowiada za to, co ulega zmianie. Łączy się więc z przymusem fizycznym, gdyż wypływa z fizycznej egzystencji człowieka. Dlatego niejednokrotnie odwołuje się do ludzkich instynktów. „Stan” gwarantuje więc życie.

„Osoba” z kolei odpowiada za to, co w człowieku trwałe, co moglibyśmy nazwać elementem tożsamości absolutnej w wiecznotrwałej jaźni (Kantowska rzecz sama w sobie). „Osoba” związana jest z rozumem i myśleniem.

W ten sposób wpływa na kształtowanie się ludzkiej osobowości. Wynika to z faktu człowiek podlega tu przymusowi moralnemu. „Osoba” odpowiada więc za formę, czyli kształt, jaki możemy sobie nadać. Łączy się z popędem formalnym. Ten element natury ludzkiej dąży do sformalizowania naszych działań, zapanowania nad przyziemnymi instynktami, zniesienia czasu i zbliżenia się do „jedności idealnej”.

Zdaniem F. Schillera korzystne dla człowieka współistnienie obu popędów może się odbywać tylko dzięki kulturze, którą nazywa kształceniem władzy uczucia i władzy rozumu. A zatem wartościowe, niezbędne, wręcz fundamentalne dla człowieka jest rozwijanie w sobie trzeciego, pośredniego stanu, jakim ma być „stan estetyczny”. Stąd filozof przekonywał, że: „aby człowieka zmysłowego uczynić człowiekiem rozumnym, nie ma innego sposobu, jak tylko uczynić go człowiekiem estetycznym” (za: Beuys 2005, s. 134).

W „stanie estetycznym” człowiek **ulega popędowi gry**. Przedmiotem i celem popędu gry jest „żywy kształt”, czyli jednostka moralnie ukształtowana, ale jednocześnie o ciekawej i własnej, niepowtarzalnej osobowości, wrażliwa i otwarta na doznania i bodźce płynące ze świata, starająca się pięknie rozgrywać własne życie. Właśnie piękno jest istotą stanu estetycznego. Piękno bowiem wprowadza człowieka w stan uniesienia, zachwytu, daje też siłę do wielkich czynów. Piękno umożliwia dostrzeżenie tego, co wcześniej było „zakryte” lub niedostępne ludzkim oczom. Jan Paweł II, kierując do artystów słowa uznania za ich pracę, którą dzielą się z innymi wyrażał pragnienie:

Oby piękno, które będziecie przekazywać pokoleniom przyszłości, miało moc wzbudzania w nich zachwytu! W obliczu świętości życia i człowieka, w obliczu cudów wszechświata zachwyty jest jedyną adekwatną postawą. Właśnie zachwyty może stać się źródłem owego entuzjazmu „do pracy” [...]. Tego entuzjazmu potrzebują ludzie współcześni i jutrzejsi, ażeby podejmować i przezwyciężać wielkie wyzwania jawiące się już na widnokręgu. [...] Piękno jest kluczem tajemnicy i wezwaniem transcendencji. Zachęca człowieka, aby poznał smak życia i umiał marzyć o przyszłości (2005, s. 39).

Ludzkie działania powinny charakteryzować się pięknem, a nie brzydotą. Powinniśmy być z nich dumni i dzielić się nimi z innymi, a nie się ich wstydić. Dla F. Schillera właśnie w pięknie i estetycznej grze, jaką jest nasze życie, zawarte jest najwyższe wypełnianie się człowieczeństwa. W szczerą grę bawią się nieliczni, choć bez wątpienia każdy ma na nią szansę. Filozof przekonywał, że: „człowiek bawi się tylko tam, gdzie w całym znaczeniu

tego słowa jest człowiekiem, i tam tylko jest pełnym człowiekiem, gdzie się bawi” (za: Beuys 2005, s. 104).

W tej grze manifestuje się też ludzka wolność, ale taka, która ma swoje granice, określone przez wymagania stanu estetycznego (Siemek 1970; Dankowska 2003; Marasiński 2009). Obcowanie z kulturą i pięknem nie jest zatem zarezerwowane dla czasu odświętnego w życiu człowieka. Powinno być codziennością, naturalnym wyrażaniem siebie. Przyjmując tę perspektywę można więc uznać, że zbliżanie się do skrajnych natur człowieka sprawdza się czy jest uzasadnione tylko w wyjątkowych sytuacjach i powinno mieć charakter krótkotrwały (np. szaleństwa Nocy Sylwestrowej, karnawał w Rio de Janeiro lub wykonywanie sformalizowanej procedury w przypadku zagrożenia bezpieczeństwa ludzkiego). Inaczej dochodzi do wielu nieprawidłowości. F. Schiller przestrzegają:

Ludzie, przestraszeni wolnością, która w swych pierwszych próbach zawsze wydaje się nieprzyjaciółką, rzucą się w objęcia wygodnej niewoli albo też, doprowadzeni do rozpaczki poprzez pedantyczną opiekę, cofną się na nowo do dzikiej rozwiązłości stanu natury. Uzurpacja powoływać się będzie na słabość natury ludzkiej, bunt zaś na jej godność, aż na koniec potężna pani wszystkich rzeczy ludzkich, ślepa przemoc, wtrąci się do sprawy i rozstrzygnie tę rzekomą walkę zasad jak zwykłą bijatykę (1972, s. 67–68).

Dziś, w obliczu tak wielu aktów przemocy i terroru, do których dochodzi niemalże każdego dnia na ulicach europejskich miast, gdy przedstawiciele jednych kultur wyładowują swą agresję na innych osobach tylko z powodu ich przynależności do odmiennych kultur warto szukać powodów i źródeł tam, gdzie się ich bezpośrednio nie dostrzega. Spolaryzowane zachowania, czyli oddanie się człowieka we władanie tylko jednej z natur, np. gorące i porywczkie zatakanie się w silnie emocjonalnych, a wręcz zdziczałych aktach lub skalkulowane na zimno, wyrachowane i bezduszne działania wykonywane zgodnie z instrukcją po prostu degradują jednostkę ludzką i odbierają jej człowieczeństwo. Ani morderstwo w afekcie, ani zamordowanie zgodnie z precyzyjnie obmyśloną planem swojej ofiary nie tłumaczą nieludzkiego czynu. Sprawca działał jednowymiarowo, zabrakło mu tej „estetycznej gry”, która wprowadza człowieka w świat piękna, oczekuje od niego poszukiwania dobrych rozwiązań, uczy otwierać się na piękno i zbliżać się do niego, a odwracać się od brzydoty i zła, i pracować nad tym, aby się przed nimi chronić. W związku z tym F. Schiller stwierdzał, że „tam, gdzie charakter [człowieka – dop. ARM] staje się surowy i zatwardziały, widzimy, że na-

uka ściśle pilnuje swych granic, a sztuka tkwi w okowach prawideł; tam zaś, gdzie charakter gnuśniej i mięknie, nauka chce się podobać, sztuka zaś – sprawiać przyjemność” (1972, s. 71). Taka polaryzacja nie przynosi ani pożytku w obszarze kształcenia, ani wychowania. Każda z opcji jest zachowawcza, przewidywalna i nietwórcza. Jednostka nie znajdzie w nich inspiracji dla swych działań. Dlatego Jan Paweł II wyjaśniał, że „każda autentyczna inspiracja artystyczna wykracza [...] poza to, co postrzegają zmysły, i przenikając rzeczywistość stara się wyjaśnić jej ukrytą tajemnicę. Ma swoje źródło w głębi ludzkiej duszy – tam, gdzie pragnienie nadania sensu własnemu życiu łączy się z nieuchwytnym doznaniem piękna i tajemniczej jedności rzeczy” (2005, s. 15).

Konkludując, F. Schiller wykazywał, że: „wszelkie oświecenie rozumu o tyle tylko na szacunek zasługuje, o ile jest w stanie wpłynąć na charakter człowieka; wywodzi się ono także niejako z charakteru, ponieważ droga do głowy musi wieść przez serce. Wykształcenie zdolności odczuwania jest tedy palącą potrzebą naszej epoki, nie tylko dlatego, że staje się środkiem, który uaktywnia lepsze poznanie życia, lecz także dlatego, że prowadzi do ulepszenia poznania” (1972, s. 70). Rozum i uczucie połączone w estetycznej grze mogą dokonywać wielkich rzeczy. Człowiek nie boi się sięgać wysoko i marzyć o rozwiązaniach, które z jednostronnej perspektywy, gdyż ukazywanej przez jedną naturę wydawały się nieosiągalne. Dlatego papież z nadzieją przekonuje, że sztuka to „poszukiwanie prawdy” i „owoc wyobraźni wykraczającej poza codzienność” (2005, s. 27), poza Gadamerowską „krzątanicę” (Gadamer 1993, s. 56). Sztuka zatem to takie życie, w którym prowadzi się estetyczną grę i dzięki niej buduje relacje z innymi oparte na pięknie.

EDUKACJA MIĘDZYKULTUROWA W DOBIE POLARYZACJI ZACHWAŃ, CZYLI PROPOZYCJE KSZTAŁTOWANIA TRZECIEJ NATURY LUDZKIEJ WYCHOWANKA

Edukacja międzykulturowa nabiera dziś szczególnego znaczenia. Żyjemy bowiem w dobie globalizacji, wielkich ruchów migracyjnych i obierania nowych terenów na swoje domostwo z przymusu lub wyboru. Edukacja międzykulturowa proponuje paradygmat współistnienia, który w obliczu skali i szybkości narastającej wielokulturowości europejskiej, a także napięć i niepokojów rozładowywanych przy użyciu siły i przemocy, należy od-

czytywać w kategoriach imperatywu przetrwania. Paradygmat ów zakłada rozwój dzięki prowadzonemu dialogowi, negocjacom, uczeniu się o Innych i dzięki temu, co chyba najważniejsze – poznawaniu samego siebie. Sytuacją wyjściową dla aktywności międzykulturowej jest możliwość koegzystowania różnych kultur, czyli rzeczywistego lub symbolicznego przebywania obok siebie (czynnik przestrzeni może być tu różnie rozumiany). Mówi się wtedy o wielokulturowości. Jak podaje Jerzy Nikitorowicz:

Wielokulturowość wyzwala porównywanie, uświadamianie różnic, odpowiedź na pytania: kim jestem? kim chcę być? kim powinienem być? jakie wartości są dopuszczane w kontekście uznawanego kanonu kulturowego? jaką mam hierarchię potrzeb w tym zakresie? jakie autorytety wspierają mnie w kształtowaniu tożsamości kulturowej? jak łączę wartości rdzenne – podstawowe z uniwersalnymi, globalnymi? (2003, s. 937).

Wzajemne poznawanie pobudza do zastanowienia się nad sobą, do auto-refleksji, do poszukiwania własnych korzeni. Stajemy się też ciekawi Innych. Okazuje się, że to, co wydawało nam się oczywiste może nas zaskoczyć, natomiast odmienność przy bliższym poznaniu już nie jest taka daleka, a inne smaki, zapachy, kolory stają się zupełnie przyjemne.

Do takiego „odczytania” siebie i przedstawicieli odmiennych kultur potrzeba wielu sprawności. Jeśli jednak w obecnych rozważaniach odwołuję się do koncepcji F. Schillera, to w pierwszej kolejności powinnam nawiązać do obu wyjściowych natur człowieka i poprzeć je właściwymi przykładami. Zatem naturę „osoby” będzie reprezentować „myślenie”, a naturę „stanu” – „otwartość”.

W moim odczuciu współczesny człowiek zatracił umiejętność i potrzebę ludzkiego myślenia. J. Tischner rozróżnia myślenie o czymś, które ma charakter intencjonalny i myślenie z kimś, któremu przypisany jest charakter dialogiczny (1993, s. 202–206). Jeśli zgadzamy się, że najwyższą wartością jest człowiek, to rozmowa z kimś staje się szczególną zdolnością. Dialog z drugą osobą powoduje, że nie tylko **myślimy z kimś**, ale też podejmujemy trud myślenia **dla kogoś**, a **nie przeciw komuś**. Myślenie dialogiczne buduje partnerstwo, dąży do wspólnoty i tym samym osłabia postawę egoistyczną. Daje szansę na dostrzeżenie drugiego człowieka, a dzięki niemu – odczytanie na nowo siebie samego. „Kto myśli, ocala siebie” (Tischner 1993, s. 206), ocala też całą otaczającą nas rzeczywistość, gdyż „o tym [...] jak myślimy o świecie przedmiotów, decyduje to, z kim myślimy” (Tischner 1993, s. 202). Stąd różne mogą być propozycje wyjścia z obecnego kryzysu i poszukiwania bezpiecznej

równowagi. Myśleniu sprzyja dyskusja. Kulturalne prowadzenie dialogu, niezależne spieranie się, merytoryczne bronienie swojego stanowiska i umiejętne łagodzenie rodzących się napięć to sprawności, które przede wszystkim wynikają z naszego przygotowania i wykształcenia. Rozmawiając z drugą osobą, tzn. sensownie dyskutując, a nie plotkując, bazujemy na własnym myśleniu, na które przede wszystkim składają się: myślenie dyskursywne i intuicyjne.

Myślenie dyskursywne jest to wywód oparty na przechodzeniu od jednego ogniwa do drugiego, dokonujący się dzięki logicznej argumentacji (Okoń 2007, s. 90). Poszczególne kroki myślowe: „stanowią [...] jakby łańcuch, którego składniki są wyraźnie wyodrębnione, chociaż są i ze sobą połączone” (Duraj-Nowakowa 2006, s. 20). Posługując się myśleniem dyskursywnym w rozmowie staramy się, aby nasze myśli stanowiły sensowną całość i tym samym – nie pozostawały odseparowanymi jednostkami. Jednocześnie myślenie dyskursywne jest myśleniem analitycznym. Z pewnej pierwotnej całości, pod wpływem treściowej analizy wyodrębnia się poszczególne elementy, które w toku dyskusji, dodawania lub odrzucania składników, nabierają innych znaczeń i budują między sobą nowe logiczne związki. Dzięki takiemu rozumowaniu uzyskujemy świeżą całość myślową, która stanowi wiedzę pochodną do tej wyjściowej (Duraj-Nowakowa 2006, s. 21). Z kolei myślenie intuicyjne „polega na operacjach opartych na bezpośredniej percepcji całości problemu, bez uświadomienia sobie procesu dochodzenia do odpowiedzi” (Okoń 2007, s. 156). Nadaje się mu cechę „nagłości”, stąd określane bywa też myśleniem bezpośrednim. W świadomości pojawia się jako kompletna, złożona treść, dlatego utożsamia się ją z olśnieniem, natchnieniem, nagłym pomysłem. Krystyna Duraj-Nowakowa nawiązując do stanowiska K. Sośnickiego zwraca uwagę, że: „obraz treściowy tego myślenia jest jakby zamglony, brak mu jasności i wyrazistości, występuje jak gdyby w zarysie, wymaga więc opracowania w drodze myślenia dyskursywnego” (Duraj-Nowakowa 2006, s. 23). Oba rodzaje myślenia powinny się wzajemnie uzupełniać a wtedy pełne i aktywne myślenie identyfikowane jest jako własne. Dlatego w procesie kształcenia szczególnie dużo miejsca powinno przeznaczać się na rozwijanie samodzielności w myśleniu w wielu jego wariantach i w oparciu o różnorodną problematykę. Obecność/wariantowość zagadnień z obszarów odmiennych kulturowo stanowi w tej sytuacji bardzo wartościowy materiał źródłowy.

Z kolei otwartość to postawa, która niesie ze sobą duży ładunek emocjonalny. Wiąże się z zaufaniem, szczerością i zaciekawieniem Innym. Oczeku-

je dopełnienia się wzajemnością i współodpowiedzialnością. Dlatego można ją traktować jako barierę, a wręcz zaporę przed ruchami ekstremistycznymi, fundamentalistycznymi i ideologiami totalitarnymi. Ktoś, kto jest otwarty, poszukuje spotkania z drugim człowiekiem. A spotkanie jest „czymś więcej niż zwyczajnym ‘zatknięciem się’ z drugim, widzeniem czy słyszeniem drugiego. Spotkanie to Wydarzenie” (Tischner 1993, s. 512). Co w takim razie składa się na takie wydarzenie? Bez wątplenia zawiera się w nim doświadczenie jakiegoś źródłowego dobra lub zła, a zatem jego bezpośrednie przeżycie. Spotkanie nie jest więc obojętne, ani puste. Zawsze przynosi coś nowego i wnosi w nasze życie doświadczenie prowadzące do zmiany. W tym sensie otwartość i oczekiwanie na spotkanie zabezpieczają nas przed stereotypowym postrzeganiem rzeczywistości, skostniałą interpretacją faktów i schematycznymi reakcjami wobec innych ludzi i ich potrzeb.

W kontekście wyzwania wielokulturowości i edukacji międzykulturowej można sformułować szeroką gamę problemów wartą namysłu. Wśród interesujących mnie zagadnień Jerzy Nikitorowicz wymienia następujące:

1. Jak dostrzegać w innych kulturach to, co wartościowe, mimo że doświadczenia, jakie umożliwiają, są inne i często odległe od naszych?
2. Jak przygotować do odbioru i uznania innych kultur, mając odmienne nawyki i przyzwyczajenia, a do tego przekonanie, że inność kulturowa jest co najmniej dziwna i trudna do zrozumienia? (2005, s. 201).

Chcąc rzetelnie odpowiedzieć na powyższe zagadnienia problemowe lub chociaż zbliżyć się do rozległej problematyki, która się za nimi kryje interlokutor niewątpliwie musi rozpocząć wielowątkowe poszukiwania i doświadczyć odmienności w zetknięciu z własnym horyzontem poznawczym. Jeśli zrobi to uczciwie, tj. przyjmując postawę otwartości i przewidując możliwość wystąpienia nieznanego mu faktów i sytuacji, z pewnością podejmie estetyczną grę, o którą apelował F. Schiller. Ta gra to m.in. zabawa znaczeniami, niuansami kulturowymi i innymi elementami, które dopiero możemy poznać wchodząc w nawarstwiający się wymiary kulturowe. Dostrzegając nici wzajemnych powiązań lub obszarów od siebie dalekich, budując nowe przestrzenie, gdzie odmienne kultury mogą się ze sobą spotykać, „bawiąc” się w „wymyślanie” wspólnych wydarzeń człowiek ma szansę stawać się po Schillerowsku człowiekiem.

Niestety, choć wielokulturowość „puka do naszych drzwi” (Lewowicki, Suchodolska 2012), a w Europie Zachodniej i innych miejscach na świecie stanowi znaczący i aktywny element rzeczywistości społecznej, to wszędzie

jeszcze edukacja międzykulturowa musi domagać się uznania i faktycznej, a nie pozornej realizacji. Inaczej mówiąc – rzeczywistego włączenia jej w proces kształcenia. Niestety w Polsce: „standardy kształcenia i przewidziany czas przygotowania do zawodu nauczycielskiego są zbyt skromne, żeby rzeczywiście można było absolwenta studiów wyższych wyposażyć w wiedzę i umiejętności wystarczające do pracy z dziećmi i młodzieżą” (Lewowicki 2008, s. 16). Taka niepokojąca i niespójna sytuacja – nasilającej się wielokulturowości i jednocześnie pomijania, niedostrzegania i braku systemowych rozwiązań oświatowych w sprawie kształtowania i wychowywania międzykulturowego społeczeństwa sprawia, że zaczynają odradzać się niebezpieczne tendencje separatystyczne. Niechęć, podejrzliwość, nieufność i ostatecznie – wrogość i przemoc są ich pokłosiem. Nowe mury zaczynają zastępować niedawno przzerzucone mosty, bowiem: „nie powstały mechanizmy kreujące społeczeństwa wielokulturowe, a ukazały się istotne indywidualne i grupowe problemy kulturowe, ekonomiczne, prawne, psychiczne, moralne i inne, które są wyzwaniem dla międzykulturowości ukierunkowanej na wzajemne relacje, otwarcie, negocjacje i ustawiczny dialog” (Nikitorowicz 2012, s. 48). Niesie to ze sobą poważne konsekwencje dla edukacji szczególnie edukacji europejskiej. Jak ją realizować, kiedy, jak zauważa J. Nikitorowicz:

Lęk przed islamem i muzułmanami spowodował poważne kontestowanie idei poprawności politycznej, relatywizmu kulturowego, tolerancji w ujęciu humanistycznym. Stąd coraz częściej wskazuje się co możemy tolerować i wymienia się między innymi kuchnię, tańce, muzykę, stroje, folklor odmienny i inne uznawane elementy kultury, ale coraz częściej zauważa się takie, które są „nieprzystawalne” do kultury europejskiej i kultury gospodarzy, co uniemożliwia zrozumienie, porozumienie, tolerancję i akceptację. Podkreśla się coraz wyraźniej, że dziedzictwo europejskie, między innymi równość, demokracja, prawa człowieka, uniwersalizm, są ważniejsze niż kiedykolwiek i konieczne jest stworzenie agresywnego dyskursu europejskiej emancypacji, tak agresywnego jak islam (2012, s. 53).

Trafny i wielowątkowy komentarz autora sprzed kilku lat wyprzedził niestety wydarzenia ostatnich kilku miesięcy, a nawet dni. Na europejskich ulicach ścierają się odmienne systemy wartości. Kultury Wschodu i Zachodu stanęły naprzeciw siebie. Narastają antagonizmy. Obie strony konfliktu zajęły emocjonalnie rozhuśtane „natury stanu”. Brakuje równoważących „osób”, a proponowane racjonalne rozwiązania unikają odniesienia się do faktycznych źródeł napięć i stąd mijają się z realnymi potrzebami i oczeki-

waniami. Nie ma estetycznej gry. Jej miejsce zajęła brzydka walka, w której naprawdę giną ludzie.

Sprzeciwiając się takim realiom społecznym i uznając wartość edukacji międzykulturowej staram się ją podejmować w pracy ze studentami. Szczególnie ważną grupą są dla mnie ci młodzi ludzie, którzy przygotowują się do pracy pedagogicznej i społecznej oraz pragną zostać nauczycielami na różnych etapach kształcenia. Jednym z tematów, które im proponuję jest spotkanie ze źródłową i odległą kulturą Bahrajnu za pośrednictwem tekstu literackiego i muzycznego. Tekst stanowiący podstawę międzykulturowego spotkania stanowi opis jednodniowej wyprawy na połów pereł z dna Zatoki Perskiej u wybrzeży wyspy Bahrajn. Uzupełniają go wybrane przeze mnie fragmenty *Koranu* oraz *Eposu o Gilgameszu*, a dla poszerzenia kontekstu i dostarczenia tła dla opisywanych wydarzeń poławiania pereł proponuję studentom własny, oddzielny tekst na temat historycznego Królestwa Dilmun oraz współczesnego państwa Bahrajn (Rogalska-Marasińska 2010, s. 147–156). Muzyka poławiaczy pereł to drugi rodzaj tekstu kulturowego, z którym zapoznają się studenci. Jest to absolutnie niezwykle rodzaj twórczości artystycznej i jednocześnie element niezbędny w praktyce nurkowania w głębiny. To nie jest „tylko” muzyka, ale układy melodyczno-rytmiczne, które swoimi korzeniami sięgają 6000 lat p.n.e. i sprawiają, że tradycja muzyczna Bahrajnu jest jedną z najbardziej unikalnych na świecie (Bahrein et Shardja 1984).

Poniżej przedstawiam wybrane wypowiedzi studentów Wydziału Filologicznego UŁ, którzy „spotkali się” z kulturą Bahrajnu. Estetyczna gra, którą podjęli nie była od razu łatwa. Przeciwnie, doświadczenie tak dalekiej kultury i estetyki muzycznej dla niektórych było nawet nieprzyjemne. Starali się od niespodziewanego świata dźwięków odseparować. Inni szybciej reagowali na rytm i tą „furtką” zbliżali się do źródeł. Z kolei poznanie podstaw i historii takiej drogi rozwoju kultury, zrozumienie charakteru życia i pracy poławiaczy pereł oraz systemu wartości, według których żyje cała ich społeczność sprawiły, że ostateczny, całościowy odbiór zaprezentowanej studentom kultury był bardzo optymistyczny. Potwierdza, że edukacja międzykulturowa jest nie tylko uzasadniona z powodu racji społecznych i polityczno-gospodarczych, ale przede wszystkim, że daje każdemu szansę na humanistyczny rozwój i wielowymiarowe kształtowanie swojego człowieczeństwa.

Efektom rozwijania trzeciej natury studentów („łagodzenia” wyostrożonych doznań dźwiękowych wiedzą) były następujące wypowiedzi:

- wieczorny opis łodzi rybackiej umożliwia wyobrażenie sobie całej sytuacji i zinterpretowanie jej jako miejsca ze snów lub baśni,
- poławianie perł jest swego rodzaju ceremonią – potrzebuje własnej, rytualnej muzyki,
- muzyka ta ma rozweselić rybaków i przynieść im szczęście w połowach,
- śpiew pomaga poławiaczom być bardziej efektywnymi,
- te dziwne pieśni pomagają wyrazić wewnętrzne emocje,
- śpiew odgania złe duchy,
- ta muzyka kojarzy nam się z okresem godowym morsów – muzyka jest tajemnicza i pełna dziwnej, nieznannej pasji,
- muzyka zmienia się – na początku jest pełna wolnych i niskich pomruków, później staje się bardziej dynamiczna, głosom akompaniują instrumenty. U niektórych z nas (słuchaczy) muzyka ta wzbudza agresję, ja czuję smutek.

„Stan estetyczny” studentów w efekcie prowadzenia i przeżywania estetycznej gry pomiędzy ich własnym życiem i tym, o którym się dowiedzieli, wyraził się w następujących przemyśleniach:

- ciężka praca nurków i wyciągaczy, pełna wyrzeczeń (ograniczone racje żywności) i niebezpieczeństw (zasolenie wody w Zatoce Perskiej, rekiny, parzące meduzy) jest źródłem dużego szacunku,
- cały proces poławiania jest częścią kultury Bahrajnu, która sprawia silne wrażenie na obserwatorze/czytelniku,
- każdy z nas wie, jak wyglądają perły, ale nigdy nie zastanawialiśmy się, jak się je zbiera,
- nurek naraża swoje życie, aby zaspokoić puste zachcianki bogatych ludzi,
- pogłębiliśmy naszą wiedzę o innej kulturze,
- dowiedzieliśmy się, jak bardzo ludzie mogą być twardzi i wytrzymali w swojej pracy, o której kompletnie nic nie wiedzieliśmy – możemy podziwiać ostateczny „produkt” ich ciężkiej pracy w sklepach jubilerskich,
- poznaliśmy nowe znaczenie słowa „czas”. Dla nas dwie minuty to tylko chwila – dla nurków to walka o życie,
- czytelnik zostaje postawiony wobec odmiennych emocji: widzimy kruchość istnienia, odnosimy walkę poławiaczy perł do naszego życia. Każdy z nas jest takim poławiaczem perł: każdego dnia wypływamy na wody oceanu życia. Wykonując nasze zadania życiowe, przypominamy tych poławiaczy. Każda „perła”, którą zbierzemy wnosi do naszego życia szczęście i radość, jeśli nadamy jej głębszy sens.

Wartościowe spotkanie z inną kulturą zaowocowało pytaniami, które przenoszą to konkretne doświadczenie na poziom większego uogólnienia. Międzykulturowe spotkanie stało się wydarzeniem, które „wciąga” studenta w dalszą grę znaczeń. Schillerowska trzecia natura określiła się następującymi przemyśleniami:

- *Dlaczego autor używa wody/oceanu jako metafory ludzkiej natury? Czy tworzy analogię między sposobem coraz głębszego schodzenia na dno Zatoki a zanurzania się w czyjąś duszę?*
- *Jakie obszary życia Europejczyka można połączyć z tymi ukazanymi w tekście?*
- *Kiedy jesteśmy kapitanami naszych okrętów, a kiedy jesteśmy częścią załogi? Jak interpretujemy samych siebie, gdy wypełniamy odmienne role społeczne?*
- *Jaka jest rola obserwacji i interpretacji elementów naszego życia? Czy są źródłem większego doświadczenia niż działalność praktyczna?*

PODSUMOWANIE

Edukacja, będąc swoistym ekranem kultury (Śliwerski 2003) nie uniknie obecności problematyki międzykulturowej w swoich treściach. Najbliższa nam wielokulturowa rzeczywistość europejska zaczyna się domagać opracowania w nowy i poszerzony sposób wielu zagadnień obecnych w dotychczasowym dyskursie pedagogicznym, i tych najświeższych, które wynikają ze współczesnych uwarunkowań. Odkrywanie świata i jego mieszkańców wymaga posiadania szerokiej wiedzy o własnej kulturze i kulturach innych ludzi. Jednocześnie warunkiem *sine que non* jest wyrażanie postawy otwartości wobec wielokulturowych zmian i wyzwań. Faktyczna obecność kultury w codziennych działaniach chroni nas przed życiem w jednowymiarowym świecie o słabych więzach społecznych. Jeśli pragniemy żyć jako wolne i odpowiedzialne za swoje myśli i czyny jednostki (Wojtyła 1985) powinniśmy dokładać wszelkich starań, aby rozwijać „stan estetyczny” naszej natury. Schillerowska koncepcja edukacji estetycznej, powinna być ponownie eksplorowana przez współczesne koncepcje wychowawcze i praktyki edukacyjne. Inaczej, możliwości i chęci wzajemnego rozumienia się ludzi na świecie pozostaną jedynie w sferze nigdy nie zrealizowanych postulatów. A przecież dziś wychowawcom i wszystkim ludziom o humanistycznej naturze powinno zależeć na tym, by Inny będąc coraz bliżej nas, stawał się coraz bardziej Kimś.

LITERATURA

- Arystoteles, *Polityka*, przekł. L. Piotrowicz, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław, cop. 2005, podstawa przekładu 1953.
- Bahrein et Shardja, *Pecheurs de Perles et Musiciens du Golf Pesique*, płyta analogowa, Ocora, Paris 1984.
- Barber B.R., *Skonsumowani. Jak rynek psuje dzieci, infantylizuje dorosłych i polityka obywateli*, przekł. H. Jankowska, Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA SA, Warszawa 2008.
- Baudrillard J., *Spółczesność konsumpcyjna. Jego mity i struktury*, tłum. Sławomir Królak, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2006.
- Beck U., *Spółczesność światowego ryzyka. W poszukiwaniu utraconego bezpieczeństwa*, przekł. B. Baran, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2012.
- Belk R.W., *Yuppies as Arbiters of the Emerging consumption style*, [w:] R.J. Lutz (red.), *Advances in Consumer Research*, Vol. 13, Issue 1, Provo, UT 1986.
- Beuys J., *Teksty, komentarze, wywiady*, Akademia Ruchu/Centrum Sztuki Współczesnej, Warszawa 1990.
- Boellstorff T., *Dojrzewanie w Second Life. Antropologia człowieka wirtualnego*, przekł. A. Sadza, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.
- Dankowska J., *Aksjologiczne aspekty edukacji muzycznej*, [w:] Z. Konaszkiewicz (red.), *Trwałe wartości edukacji muzycznej w zmieniającym się świecie*, Akademia Muzyczna im. F. Chopina w Warszawie, Warszawa 2003.
- Dryden G., Vos J., *Rewolucja w uczeniu*, tłum. Bożena Józwiak, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2003.
- Duraj-Nowakowa K., *Myslenie dyskursywne a intuicyjne w integrowaniu procesów edukacji*, [w:] K. Duraj-Nowakowa (red.), *Integrowanie komponentów dydaktyki szkoły wyższej i pedeutologii*, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce 2006.
- Dwulatek posadzony o czary żył sam na ulicy*, <http://www.tvn24.pl/wiadomosci-ze-swiatea,2/rodzina-porzucila-malego-chlopca-po-zostal-posadzony-o-czary,619828.html> [dostęp: 17.02.2016].
- Furedi F., *Gdzie się podziali wszyscy intelektualiści?*, przekł. K. Makaruk, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2008.
- Gadacz T., *Kryzys europejskiego człowieczeństwa*, www.iumw.pl/kryzys-europejskiego-czlowieczestwa/articles [dostęp: 4.09.2012].
- Gadamer H.G., *Aktualność piękna. Sztuka jako gra, symbol i święto*, przekł. K. Krzemieniowa, Oficyna Naukowa, Warszawa 1993.
- Goffman E., *Człowiek w teatrze życia codziennego*, przekł. H. i P. Śpiewakowie, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1981.

- Herodotus, *Dzieje*, przekł. S. Hammer, Czytelnik, Warszawa 2008.
- Homer, *Odyseja*, przekł. W. Dawidowicz, Oficyna a Wolters Kluwer business, Warszawa 2010.
- Jan Paweł II, *Encyklika Centesimus Annus*, [w:] Jan Paweł II, *Encykliki Ojca Świętego Jana Pawła II*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2009a.
- Jan Paweł II, *Encyklika Laborem exercens*, [w:] Jan Paweł II, *Encykliki Ojca Świętego Jana Pawła II*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2009b.
- Jan Paweł II, *List do artystów*, TUM Wydawnictwo Wrocławskiej Księgarni Archidiecezjalnej, Wrocław 2005.
- Kieżun W., *Patologia transformacji*, Wydawnictwo Poltex, Warszawa 2012.
- Lewowicki T., *O podstawowych warunkach pomyślnej pracy nauczycieli w sytuacji wielokulturowości*, [w:] T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Praca nauczyciela w warunkach wielokulturowości – studia i doświadczenia z pogranicza polsko-czeskiego*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2008.
- Lewowicki T., Suchodolska J. (red.), *Dzieci i młodzież w procesie kształtowania postaw kulturowych. Przewodnik po ścieżkach edukacji regionalnej, wielo- i międzykulturowej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012.
- Marasiński C., *Edukacja estetyczna poglądach Fryderyka Schillera i Josepha Beuysa*, [w:] S. Kunikowski, A. Kryniecka-Piotrak (red.), *Edukacja społeczeństwa XXI wieku, Różnorodność i wolność*, Warszawa 2009.
- Martin H.P., Schumann H., *Pułapka globalizacji. Atak na demokrację i dobrobyt*, tłum. Marek Zybura, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław 1999.
- Nikitorowicz J., *Edukacja międzykulturowa*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t. I, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.
- Nikitorowicz J., *Fenomen wielokulturowości i prognozy rozwoju ku międzykulturowości*, „Edukacja międzykulturowa” 2012, nr 1.
- Nikitorowicz J., *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Okoń W., *Dyskursywne myślenie*, [w:] W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007.
- Opełtani przez złe moce*. Film dokumentalny wyprodukowany na zlecenie brytyjskiej stacji Channel 4. https://www.youtube.com/watch?v=RQBJH9_sm58 [dostęp: 28.04.2014].
- Platon, *Państwo*. Przekł. Władysław Witwicki, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa cop. 2010, podstawa przekładu 1958.
- Postman N., *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*, przekł. A. Tanalska-Dułęba, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1995.

- Postman N., *Zabawić się na śmierć*, przekł. L. Niedzielski, Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA SA, Warszawa 2002.
- Potocki J. hr., *Parady*, przekł. J. Modrzejewski, Czytelnik, Warszawa 1966.
- Potocki J. hr., *Rękopis znaleziony w Saragossie*, przekł. A. Wasilewska, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2015.
- Potocki J. hr., *Rękopis znaleziony w Saragossie*, przekł. E. Chojecki, Czytelnik, Warszawa 1965.
- Potulicka E., *Teoretyczne podstawy neoliberalizmu a jego praktyka*, [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak (red.), *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
- Ricoeur P., *Kryzys – zjawisko swoiście nowoczesne?*, przekł. M. Łukasiewicz, [w:] K. Michalski (red.), *Rozmowy w Castel Gandolfo*, t. I, Centrum Myśli Jana Pawła II – Wydawnictwo Znak, Warszawa–Kraków 2010.
- Ritzer G., *Magiczny świat konsumpcji*, przekł. L. Stawowy, Wydawnictwo Literackie MUZA SA, Warszawa 2009.
- Rogalska-Marasińska A., *Humanizm – dialog – tożsamość. Edukacja europejska na tle wyzwań globalnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010.
- Rosset F., Triaire D., *Jan Potocki. Biografia*, przekł. A. Wasilewska, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2006.
- Schiller F., *Listy o estetycznym wychowaniu człowieka i inne rozprawy*, Czytelnik, Warszawa 1972.
- Shaftesbury A.C., *Listy o entuzjazmie. Moraliści*, przekł. A. Grzebiński, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2007.
- Siemek M.J., *Fryderyk Schiller*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1970.
- Spengler O., *Zmierzch Zachodu. Zarys morfologii historii powszechnej*, przekł. J. Marzęcki, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2014.
- Stiller R., *Gilgamesz: epos babiloński I asyryjski ze szczątków odczytany i uzupełniony także pieśniami szumerskimi*, Vis-à-Vis/Etiuda, Kraków 2004.
- Szacki J., *Historia myśli socjologicznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
- Śliwerski B., *Edukacja*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t. I, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.
- Tischner J., *Myślenie według wartości*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1993.
- Turner J.H., *Socjologia. Koncepcje i ich zastosowanie*, przekł. E. Różalska, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 1998.
- Weizsaecker C.F. von, *O kryzysie*, tłum. A. Wołkowicz, [w:] K. Michalski (red.), *Rozmowy w Castel Gandolfo*, t. I, Centrum Myśli Jana Pawła II – Wydawnictwo Znak, Warszawa–Kraków 2010.

Whimster S., *Yuppies: a Keyword of the 1980s*, [w:] L. Budd, S. Whimster (red.), *Global Finance and Urban Living. A Study of Metropolitan Change*, Routledge, London 1992.

Wojtyła K., *Osoba i czyn*, Polskie Towarzystwo Teologiczne, Kraków 1985.

STRESZCZENIE

Zderzające się koncepcje życia społecznego (od dominującego neoliberalnego konsumpcjonizmu po starający się przetrwać humanizm) i związane z nimi systemy wartości zmuszają do zastanowienia się, jakiego człowieka powinniśmy wychowywać. Radykalizująca się rzeczywistość społeczna domaga się od edukacji jednoznacznych odpowiedzi. Rozwiązania nie są proste, gdyż życie społeczne ulega ciągłej zmianie. W tej sytuacji warto odwoływać się do ujęć całościowych. Aktualną wydaje się być koncepcja wychowania estetycznego F. Schillera. Człowiek wg filozofa, powinien postrzegać swoje życie jako „estetyczną grę”, w której głównymi zawodnikami są dwie podstawowe natury człowieka, a arbitrem symboliczny świat kultury i sztuki. Dziś ów świat zwielokrotnił się. Wielokulturowość stała się znakiem naszych czasów, stąd edukacja międzykulturowa nabiera coraz większego znaczenia. Dlatego uaktualnione kształtowanie „człowieczeństwa w człowieku” i podejmowanie gry „w piękno” powinny czerpać z dorobku kulturowego wielu społeczeństw.

Słowa kluczowe: wychowanie estetyczne wg F. Schillera, piękno, wolność w neoliberalizmie, tittytainment, edukacja międzykulturowa, otwartość, estetyczna gra.

INTERCULTURAL EDUCATION AS A MEANS OF SHAPING THE THIRD HUMAN NATURE

SUMMARY

Clashing ideas of social coexistence (from dominating neoliberal consumerism up to humanism which manages to survive) and its systems of values force to make reflection about the way how we should educate present and future generations. Our social reality which becomes more and more radical, claims for clear and unequivocal answers. But there are no easy educational solutions, as our social life undergoes constant changes. So, it is worth referring to holistic ideas. The F. Schiller's idea of aesthetic education seems to be a very up-to-date one. According to philosopher, a man should treat his life as an "aesthetic game" with two main competitors – two human natures, and one referee – the symbolic world of

art and culture. Today that world has multiplied. Multicultural reality has become the sign of our times, so the intercultural education gains particular importance. Thus the present process of building and shaping the “humanity in human being” by playing the “beauty” game should derive the abundance of cultural attainments from various societies and cultural/ethnic groups.

Key words: E. Schiller’s aesthetic education, beauty, neoliberal freedom, tittytainment, intercultural education, openness, aesthetic game.