

Katarzyna Olbrycht

Edukacja kulturowa a wychowanie do szacunku dla praw narodowych

Człowiek w Kulturze 8, 115-124

1996

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.

Katarzyna Olbrycht

Edukacja kulturowa a wychowanie do szacunku dla praw narodowych

5 października 1995 roku w siedzibie ONZ w Nowym Jorku Papież Jan Paweł II zaapelował do Zgromadzenia Ogólnego ONZ o przyjęcie międzynarodowej umowy, analogicznej do Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, a dotyczącej praw narodów. Wypowiedzi Papieża, niezależnie od Jego oficjalnego nauczania, są dziś w całym świecie traktowane jako niezwykle znaczące dla ludzkości końca XX wieku. Dla pedagoga - niezależnie od jego światopoglądu - niosą one sygnały o newralgicznych wychowawczo punktach naszej cywilizacji, sugestie konstruktywnego działania na rzecz człowieka i ludzkiej wspólnoty. Również w tym przemówieniu Jan Paweł II podjął jeden z najbardziej palących problemów życia społecznego - a więc i programów edukacyjnych - problem stosunku do człowieka widzianego przez pryzmat jego narodu, w którym się rozwija, a tym samym stosunku do narodów ziemi, jako przestrzeni kształtowania się człowieczeństwa jednostek, odniesienia dla ich tożsamości. Dlatego też, po tym jak społeczność międzynarodowa uznała szacunek dla praw człowieka za jedno z głównych kryteriów oceny państw i społeczeństw, a więc niejako uzgodniła wspólny kierunek wychowania, potrzebne jest przyjęcie kolejnego, dopełniającego tenże, celu - kształtowania szacunku dla praw narodów.

Jedną z najszerzej przyjmowanych definicji narodu jest ta, zgodnie z którą naród jest zbiorowością o wspólnej kulturze¹. Nie można więc mówić

O narodzie i jego prawach poza jego kulturą. Stąd podstawowym wymiarem do szacunku dla praw narodów wydaje się edukacja kulturowa.

Problem wychowawczego przygotowania młodego pokolenia do kontaktu z odmiennością, innością, obecnością jest podejmowany przez różne ideologie, teorie i programy pedagogiczne prawie od początku naszego wieku.

W latach 30-tych znana reprezentanta ruchu Nowego Wychowania włoska lekarka Maria Montessori postuluje „wychowanie kosmiczne” jako podstawę współczesnych działań wychowawczych, rozumiejąc przez nie uniwersalny plan nauczania, „który może harmonijnie zjednoczyć rozsądek i sumienia wszystkich ludzi”². Miałyby się to dokonywać m.in. poprzez akcentowanie interkulturowych treści w różnych przedmiotach nauczania (np. ukazywanie znaczenia różnych rodzajów pisma czy systemów liczbowych dla poszczególnych kultur). Koncepcją M. Montessori, charakterystyczną dla tego kierunku poszukiwań programów edukacyjnych, przygotowujących człowieka do życia w kontekście sytuacji polikulturowych, jest koncepcja wyeksponowania edukacji ekologicznej, łączącej w sposób naturalny wszystkich ludzi, oraz dążenie do ukształtowania nowej moralności, do etosu uniwersalnego dla całej ludzkości.

Inne warianty tego sposobu myślenia widoczne są w praktyce i teorii wychowawczej wielu krajów. Podobną próbą, choć o innych przesłankach i ambicjach, jest próba zamerykanizowania świata poprzez narzucaną przez środki masowego przekazu masową, popularną, w swej inwencji wspólną dla całej wielokulturowej Ameryki - kulturę Coca-coli i filmów Disneya. Częściej dążenie do uniwersalizacji oznacza wybór kultury dominującej. Przykładem są konserwatywne i neokonserwatywne projekty edukacji amerykańskiej, broniące centralnej pozycji kanonu kultury europejskiej, i to kultury wysokiej, (por. wypowiedzi E.D.Hirscha i A.Blooma).

Kluczową kategorią kultury ponowoczesnej jest różnica. W duchu eksponowania jej roli pojawiły się również w teoriach pedagogicznych programy obrony „inności” i walki z jej dyskryminacją.

Ruchy walczące o prawa mniejszości rasowych w USA doprowadziły w latach 60-tych do powstania programów edukacji szkół dla mniejszości etnicznych (pod groźbą cofnięcia publicznych środków finansowych - 1964 r.), poprzez odpowiednie kształcenie na-

uczycieli, opracowywanie podręczników, wprowadzanie edukacji dwujęzycznej, poprzez uzyskanie w 1972r. zalecenia Kongresu o obowiązku studiowania kultur mniejszościowych, doprowadziły do sformułowania w 1975 roku przez American Association of Colleges for Teacher Education deklaracji celów kształcenia wielokulturowego, którego celem miało być „stworzenie całkowicie tolerancyjnego społeczeństwa pluralistycznego”³. Drogi realizacji tego celu przewidywały: „- kształcenie do wartości, które wspierają kulturową różnorodność i indywidualną niepowtarzalność, - wspieranie jakościowego rozwoju istniejących kultur etnicznych oraz włączanie ich w główny nurt amerykańskiego życia społeczno-gospodarczego i politycznego, - wspieranie badań nad alternatywnymi i nowo pojawiającymi się stylami życia, - wspieranie „wielokulturowości, wielojęzyczności i wielo-dialektyczności”⁴.

Interesująca praca T. Szkudlarka o pedagogice amerykańskiego postmodernizmu prezentuje szeroką panoramę współczesnych amerykańskich programów edukacji wielokulturowej. Rozciągają się one od poznawania różnych kultur i kształcenia tolerancji odrębności, przez budzenie zainteresowań innością poszczególnych kultur poprzez urządzenie okazjonalnych imprez folklorystycznych (obie te koncepcje są - zdaniem H. Girouxa, jednego z głównych „pedagogów różnicy” - pełnym dobrych intencji neokolonializmem), aż do koncepcji podkreślających bogactwo różnych kultur, potrzebę poszerzania programowych alternatyw kulturowych, grup mieszanych kulturowo i programowego wprowadzania nauczycieli pochodzących z różnych kultur.

Walka z segregacją rasową w szkolnictwie RPA, pamiętne trudności francuskich władz z uczennicami algierskimi, demonstracyjnie broniącymi tradycyjnego stroju, (niezależnie od narastających w świecie konfliktów etnicznych na skalę masową), ujawniają nowe problemy edukacyjne wymagające pilnych rozwiązań, a równocześnie słabość dotychczasowych prób.

Powszechnie dziś przyjęta wykładnia znaczenia pojęcia „kultura” sprowadza ją do podzielanego sposobu myślenia i życia. Przykładem może być definicja R. Lintona: „Kultura jest konfiguracją wyuczonych zachowań i ich rezultatów, których elementy są dzielane (wspólne) i przekazywane przez członków danego społeczeństwa”⁶. Taka interpretacja oddala nas od źródeł tego pojęcia - od przetwarzania natury,

wprowadzania w nią celowego, ładu, budowania w sobie i własnej wspólnocie coraz dojrzsłego człowieczeństwa. Tendencja ta nie jest przypadkowa. Wynika ze świadomego porzucania jednego paradygmatu kultury, na rzecz innego. Stwierdził to m.in. Z. Bauman. W wykładzie wygłoszonym w Uniwersytecie Poznańskim w 1994 roku skrytykował tradycyjną kulturę jako „wytwórnę ładu” miejscowego i ogólnospołecznego, o hierarchicznej strukturze, a najwyższymi wartościami na szczycie. Jedną z form „wytwórnicy ładu” jest szkoła. Metaforą nowego paradygmatu kultury jest, zdaniem autora, spółdzielnia spożywców, której funkcją jest wytwarzanie konsumentów. W tej konsumenckiej wspólnocie spółdzielczy charakter zapewnia szczególną swobodę wyboru.

Sytuacja kultury jest więc sytuacją wolności i zależności jednocześnie, klątką i kluczem do klątki, a „Wolność twórcza nie przeżyje znieszczenia nadziei”. Choć proponowany rodzaj metafor brzmi zaskakująco, sposób myślenia jest w pełni uzasadniony przyjętymi przez autora założeniami. Istotną kulturę „hierarchicznej”, czyli - jak byśmy powiedzieli - wartościującej, jest tu coraz doskonalsze zaspokajanie potrzeb. To założenie prowadzi logicznie do wspólnoty konsumentów. Wynika ono jednak z wcześniejszej odpowiedzi na pytanie o prawdę o człowieku, który tworzy kulturę i jest przez nią tworzony. Bez tej odpowiedzi trudno zrozumieć cały wywód i tak wyraźnie wartościujące sformułowanie, jak: „coraz doskonalsze /!?!/ zaspokajanie potrzeb”. Trzeba się zgodzić z Papieżem, gdy mówi: „Prawda o człowieku to niezmiennie kryterium, wedle którego zostają osądzone wszystkie kultury”. Mówiąc o edukacji kulturowej, traktowałabym więc kulturę jako doskonalenie siebie i świata w kierunku osiągnięcia pełniejszego człowieczeństwa i bardziej ludzkiego wymiaru cywilizacji, doskonalenie rozpoczynające się od stawiania pytań o sens własnego istnienia, o swoje relacje z innymi i światem, o ich osobowy wymiar. Natomiast sposób /sposoby/ życia, związane z nimi środki i wytwory uważałabym za cywilizację.

Dotychczasowe próby edukowania do sytuacji kontaktu z odmiennością kulturową proponowane przez teoretyków i realizowane w praktyce zasadzają się jednak na szerokiej, antropologicznej interpretacji kultury, unikającej wartościowania. Wysiłki w tym kierunku składają się na kilka wyraźnych strategii edukacyjnych.

Ważniejsze spośród nich, to: - zapoznawanie ze sposobami życia społeczności odmiennych kulturowo, zmierzające głównie do rozbudzenia zainteresowań (eksponuje się tu barwną, tajemniczą egzotykę danej kultury, rzadko wnikając w jej historię, obraz świata jej przedstawicieli, uznawane hierarchiczne wartości; metody i formy mają najczęściej charakter turystyczny); - aranżowanie w miarę autentycznych doświadczeń (degustacje potraw narodowych, nauka tańców, udział w obrzędach); - eliminowanie stereotypów (organizowanie różnego typu kontaktów interkulturowych, szczególnie nieformalnych); - edukacja językowa przygotowująca do prostej komunikacji związanej z codziennymi sytuacjami życiowymi oraz prowadzeniem interesów; - kształcenie do tolerancji negatywnej, jako dobrowolnego znoszenia nawet uciążliwej odmienności, by zażegnawać konflikty oraz racjonalnie analizować zyski i straty związane ze zniesioną lub odroczonej reakcją; - kształcenie do tolerancji pozytywnej (totalnej, bezwarunkowej akceptacji inności oraz niwelowania wszelkiej dominacji, co w praktyce prowadzi do rezygnacji z jakiegokolwiek działania edukacyjnego adresowanego do grup i jednostek odmiennych kulturowo). Życie pokazało, że strategie te, choć wprowadzane w dobrej wierze i uzyskujące w pojedynczych przypadkach pozytywne efekty, w szerszym wymiarze nie spełniają pokładanych w nich nadziei.

Wydaje się, że główną przyczyną ich porażki jest brak jasnej odpowiedzi na takie pytania, jak: być sobą w swojej tożsamości - tzn. być kim? Bronić tożsamości kulturowej innego - tzn. bronić czego?

Czy można uniknąć dramatycznego wyboru - uniwersalizm czy partykularyzm, oraz walki o wyegzekwowanie postawy uznanej za słuszną?

Ojciec Święty Jan Paweł II wpisuje w treść przywoływanego tu przemówienia propozycję właściwej drogi, wytyczanej zgodnie z odpowiedziami na te pytania.

Aby zrozumieć tożsamość człowieka, trzeba przyjąć pełną prawdę o nim, o jego osobowej naturze, o wpisanym w nią uniwersalnym prawie moralnym. Trzeba zaakceptować nieuniknioną napięć między uniwersalnym i partykularnym, która dotyka każdego człowieka. „Napięcie między jednostkowym a uniwersalnym można postrzegać jako cechę immanentną natury ludzkiej. Ludzie, mając tę samą naturę ludzką, czują się automatycznie członkami jednej wielkiej rodziny, co

w istocie jest faktem, jednak w wyniku konkretnych uwarunkowań historycznych są oni w sposób nieunikniony bardziej intensywnie związani z poszczególnymi grupami ludzkimi, poczynając od rodziny, poprzez rozmaite grupy, do których należą, a kończąc na tej całości etnicznej i kulturowej, która nieprzypadkowo nazywa się narodem (ang. nation) - od łacińskiego słowa „naści” - rodzić się. Termin ten, wraz z jeszcze jednym: „patria” - ojczyzna, przywołuje rzeczywistość rodziny. Kondycja ludzka znajduje się więc pomiędzy dwoma biegunami: uniwersalności i jednostkowości. Znajduje się w ożywczym napięciu pomiędzy nimi, napięciu nieuniknionym, ale szczególnie owocnym, jeżeli są one przeżywane w spokojny i wyważony sposób⁹. Droga dochodzenia do akceptacji drugiego, w duchu zrozumienia tego napięcia, z góry wyklucza walkę. Ojciec Święty podkreśla, że niezbędną jest *perswazja*. Ostatnim wskazaniem Papieża, dotyczącym kształtowania szacunku do praw narodów w ich tożsamości kulturowej, jest postulat powrotu do istoty kultury. „... różne kultury nie są w istocie niczym innym jak różnymi sposobami podejścia do pytania o sens istnienia człowieka. Właśnie tutaj możemy znaleźć uzasadnienie dla szacunku, jaki należy się każdej kulturze i każdemu narodowi; każda kultura jest próbą refleksji nad tajemnicą świata, a w szczególności człowieka; jest sposobem wyrażania transcendentnego wymiaru ludzkiego życia. Sercem każdej kultury jest jej stosunek do największej tajemnicy: tajemnicy Boga¹⁰”.

W myśl tych założeń, jednym z głównych celów edukacji kulturowej powinno stać się kształtowanie postawy szacunku wobec innego w jego tożsamości kulturowej, postawy sprzyjającej równocześnie wszelkiej perswazji.

Jeśli przez postawę rozumieć osobowościową strukturę trójkomponentową, wyznaczającą stosunek do danego przedmiotu w sferze intelektualnej, emocjonalno-wolicjonalnej i działaniowej, kompetencje, które miałyby rozwijać edukacja kulturowa w proponowanym tu sensie, powinny obejmować: - znajomość praw człowieka i narodów; - znajomość historii narodów (przede wszystkim własnego, narodów sąsiednich oraz szczególnie w danym momencie znaczących); - znajomość kanonu kultury wysokiej, z równoczesną znajomością głównych kierunków jego krytyki (przede wszystkim w odniesieniu do własnego narodu, narodów sąsiednich oraz kulturowo znaczących), - znajomość

języków umożliwiających dialog międzykulturowy na płaszczyźnie osobowej.

Powyższe kompetencje dotyczyły głównie sfery intelektualnej. W sferze emocjonalnej konieczne byłyby doświadczenia bezpośrednich kontaktów ze znaczącymi dla danej kultury postaciami, miejscami i sytuacjami. Szczególnie istotne, i aktualnie dramatycznie pilne, stało się rozwijanie uczuć wyższych, w tym - uczucia szacunku do drugiego człowieka widzianego przez pryzmat jego wartości osobowych, a więc i do jego kultury.

W sferze działaniowej niezbędna byłaby sprawna, wyrobiona (wyćwiczona) wola, urealnijająca przyjmowane programy życiowe, w tym - program uznawania praw człowieka i narodów, podejmowania możliwych i adekwatnych do sytuacji form pomocy, oraz ich inicjowania.

Przewidziane tak rozumianą edukacją kulturową poznanie kultur musiałoby w pierwszym rzędzie zmierzać do szukania przyjętych za kluczowe przejawów myśli i działań, ich rozumienia, a dopiero potem do budzenia zainteresowań poszczególnymi obiektami, zachowaniami i ich odmiennością. Drugi człowiek, „inny”, musi się pojawić w tej sytuacji najpierw jako osoba z całym swym uposażeniem i uprawnieniami, godna szacunku i miłości, bogata w doświadczenie swojej wspólnoty dążącej do odkrycia sensu, ale jako taka - równocześnie narażona na degradację, regres osobowy na miarę zagrożeń własnej cywilizacji, wpływ antykultury jako działań osłabiających wrażliwość na własne człowieczeństwo i osobowy wymiar drugiego człowieka.

Zasadniczym elementem edukacji kulturowej jest rozpoznawanie wartości i ich hierarchii, realizowanych i uznawanych w danej społeczności i czasie, wyodrębnianie wartości uważanych tam za absolutne i instrumentalne. Wiedza w tym zakresie pozwala poznać funkcjonujący w tejsze społeczności obraz świata i człowieka.

Podstawą uczenia akceptacji napięcia między jednostkowością i uniwersalizmem jest rzetelna edukacja dotycząca własnej kultury, w pełnym, nakreślonym wyżej zakresie. Jedyne osoba o stabilnym poczuciu własnej tożsamości kulturowej, szanująca własną kulturę jako sferę osobotwórczą jej, jej współziomków i przodków, a nie tylko jako "rezerwat" dawnych form - potrafi szanować kulturę innego człowieka. Jeśli ma rozwiniętą świadomość związku kultury i narodu, a wobec tego świadomie podchodzi do drugiego człowieka starając się

go zrozumieć przez pryzmat jego tożsamości kulturowej, przyjmuje postawę szacunku wobec narodu i jego kultury - poczynając od własnego. Uczenie szacunku do własnej kultury w oparciu o pogłębianie świadomości jej istoty, jest dziś zadaniem szczególnie trudnym⁹. Praktyka wychowania moralnego i wychowania do skutecznej komunikacji promuje dostosowanie się do środowiska, otoczenia, grup znaczących, stymuluje lęk przed izolacją. Teoretycznie celem rozwoju i wskaźnikiem dojrzałości jest autonomia człowieka, ale większość teoretyków od razu zaznacza, iż jest to wymóg mało realny, praktycznie nieosiągalny. Jak zawsze krytycznie ironiczny wobec współczesności W. Allan skomentował to zjawisko w filmie *Zelig*. Bohater filmu, obdarzony zdolnością idealnego upodabniania się do otoczenia (np. Chińczyk wśród Chińczyków) sam jest właściwie nikim, jednostką osobowościowo niezdolną do odpowiedzialnego, samodzielnego życia. Komedia o człowieku - osobowościowym kameleonie - w przerysowanej formie ukazała paradoksy współczesnego treningu społecznego.

Zmierzając do konkluzji trzeba stwierdzić, że bez założeń o osobowym traktowaniu kultur i ich przedstawicieli nie można uniknąć niebezpieczeństw myślowych i działania z pozycji kultur dominujących i zmarginalizowanych (z czym próbują walczyć ideolodzy postmodernizmu), potencjalnego rozwoju ksenofobii i szowinizmu, kompleksów grup cywilizacyjnie opóźnionych, podatności na socjotechniczne i psychotechniczne manipulacje, wdrukujące pożądane w ich programach wartości, wzorce i potrzeby.

Nie wydaje się konieczne bliższe określanie metod, form i środków edukacji kulturowej w służbie wychowania do szacunku dla praw narodów, szczególnie, że są one zależne przede wszystkim od osobowo-kulturowej dojrzałości pedagogów, całego społeczeństwa, od wieku edukowanych, od konkretnych sytuacji wychowawczych. Ważne jest jednak podkreślenie, iż samo zwiększanie ilości kontaktów interkulturowych, pozostających „na powierzchni” danej cywilizacji, zarówno kontaktów z ludźmi, jak i ich wytworami - zdecydowanie nie wystarczy, a nawet ma znaczenie drugorzędne. Mordy między sąsiadami w Jugosławii czy w Rwandzie nie wynikały z braku kontaktu, nieznamość obyczajów czy błędnej interpretacji zachowań. To, co przez lata było znane i tolerowane, nie wystarczyło, by zaakceptować dru-

giego w jego najgłębszej tożsamości osobowej i kulturowej. Zapoznanie z kulturą jako jakimkolwiek sposobem życia nie budzi automatycznie szacunku do włączonych w nią jednostek i wspólnot. I nawet nie bardzo wiadomo, dlaczego miałyby budzić. Jeśli mówimy o zachowaniach i ich skuteczności, zawsze można je odrzucić, na rzecz innych - z jakiegoś powodu uznanych za bardziej skuteczne, lub po prostu pod jakimś względem lepsze. Kluczowe jest pytanie: czemu służą, czemu miały i mają służyć, jakie kryteria powinny decydować o szacunku wobec nich. Każda kultura w swej istocie zasługuje na szacunek i na niej powinna się koncentrować edukacja kulturowa. Jednak nie każda cywilizacja eksponuje kulturę. Bywa, iż stymuluje antykulturę.

Podsumujmy radykalnym stwierdzeniem: nie ma szacunku dla narodów i ich praw bez miłości. Kształcenie do tolerancji negatywnej jako znoszenie innych może chronić przed otwartym konfliktem, ale nie służy rozwojowi narodów i ich członków. Intuicyjnie odczuwana i teoretycznie uzasadniona potrzeba poszerzania granic tolerancji prowadzi do psychicznych i społecznych absurdów, do paraliżu i odmowy działania jako jedynej uczciwej formy zachowania wobec „innego”. Trzeba sobie wyraźnie powiedzieć, że jak długo członkowie różnych kultur nie zrezygnują z zabezpieczeń, jaki niesie tolerancja, jak długo nie zaryzykują własnego zaangażowania, nie otworzą się na drugiego w duchu prawdy o człowieku - osobie, tak długo będzie realizowany wychowawczy „program minimum”, skoncentrowany na własnym bezpieczeństwie, na rachunku zysków i strat. Ojciec Święty jest osobą, która w sposób wiarygodny może nawoływać do społeczności międzynarodowej o „program maximum”. Kończył On swoje wystąpienie w ONZ mówiąc: „Musimy pokonać nasz lęk przed przyszłością. Ale nie możemy go do końca pokonać inaczej, jak tylko razem. Odpowiedzią na ten lęk nie jest przymus ani ucisk, ani zarzucanie jedyne „modelu” społecznego całemu światu. Odpowiedzią na lęk, który kładzie się cieniem na ludzkiej egzystencji u końca XX w., jest wspólny trud budowania cywilizacji miłości, wzniesionej na fundamencie uniwersalnych wartości - pokoju, solidarności, sprawiedliwości i wolności. Zaś „duszą” cywilizacji miłości jest kultura wolności: wolności jednostek i narodów, przeżywanej w duchu ofiarnej solidarności i odpowiedzialności”.

Przypisy:

- ¹ A. Kłoskowska, *Kultura narodowa*, w: *Encyklopedia Kultury Polskiej XX wieku*. red. A. Kłoskowska, Wrocław 1991, s. 51.
- ² H. Ludwig, *Wychowanie kosmiczne Marii Montessori - alternatywny program wychowania i kształcenia w epoce postmodernistycznej*, w: *Pedagogika alternatywna*. red. B. Śliwerski, Łódź - Kraków 1995, s.146-161.
- ³ T. Szkundlarek, *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiej*, Kraków 1993, s. 83.
- ⁴ tamże.
- ⁵ Przemówienie Ojca Świętego Jana Pawła II do Zgromadzenia Ogólnego ONZ *Od praw człowieka do praw narodów*, 7.
- ⁶ R. Linton, *Kulturowe podstawy osobowości*, Warszawa 1975, s. 44.
- ⁷ Z. Bauman, *Kultura jako spółdzielnia spóżywców*, w: *Studia kulturoznawcze: Perspektywy refleksji kulturoznawczej*, red. J. Sójka, Poznań 1995.
- ⁸ *Od praw człowieka....* dz. cyt., 8.
- ⁹ tamże, 7.
- ¹⁰ tamże, 9.
- ¹¹ tamże, 18.