

 <http://orcid.org/0000-0001-5180-6344>

Katarzyna Smoter

Instytut Pedagogiki
Uniwersytet Jagielloński

Inny i inność a obszar „nowej etyki”. Refleksje na pograniczu filozofii i edukacji międzykulturowej

Abstract

Other and otherness and the area of “new ethics”. **Reflections on the border of philosophy and intercultural education**

The aim of the article is to show the possibilities of using the philosophical thought of P. Ricoeur, J. Tischner and E. Levinas in the theory and practice of intercultural education. The approaches existing on the basis of philosophy can be useful to show the issues significant in pedagogical work in a culturally diverse environment. This has implications for the area of ethics. It becomes important here, among others capturing a human being in a dialogical space with the Other, which creates constitutive meanings for the development of the identity of the “Me” and the Other and gives a chance to return to a deeply humanistic understanding of interpersonal relations. It requires an attempt to come closer and an authentic encounter that gives the opportunity to grasp the Other’s personal pain, his “inner twist”. These issues are manifested in the work of teachers who strengthen the sensitivity to differences between pupils, overcoming mutual negative attitudes that make it possible to discover otherness, counteract enslavement, which in turn allows for the implementation of common goals.

Keywords: otherness, “new ethics”, intercultural education, philosophy

Słowa kluczowe: inność, „nowa etyka”, edukacja międzykulturowa, filozofia

Wstęp

Otoczający współcześnie żyjących ludzi świat wyróżnia odchodzenie od monolitycznego ładu społecznego na rzecz nowego porządku, sygnowanego funkcjonowaniem i eksponowaniem wielu form odmienności i różnorodności (Ziółkowski, 2005, s. 184; Mariański, 2010, s. 37). Podejmując się opisu tych pojęć, wykorzystujemy najczęściej określenia *inny* i *inność*¹. Te pozornie tylko nieskomplikowane znaczeniowo kategorie wymagają dalszego dookreślenia. Warto zauważyć, że z ujmowaniem pojęcia *Inny* w ramy interpretacyjne mamy do czynienia od XIV wieku. Określenie *Iny*, poszerzone w późniejszym czasie przez przyrostek *-ny*, definiowane było jako: ‘nie ten (taki sam)’, ‘nie ten wymieniony’, ‘pozostały’, rzadziej – ‘jeden jedyny’ (Dziewięcka-Bokun i Śledzińska-Simon, 2010; Boryś, 2005, s. 199). Od XV wieku popularyzowano rozumienie *Innego*, definiowanego jako: *nie taki sam, drugi, dalszy, pozostały, różny czy odmienny* (rzeczownik *inny* rozumiano jako „jeden z kilku, któryś, jakiś”) (Boryś, 2005, s. 199). Uwzględniająca ten sposób rozumienia wielowymiarowość znaczeniowa pojęć *Inny* i *inność* uobecnia się w naukach humanistycznych i społecznych. Określenia te pojawiają się zarówno na gruncie psychologii, pedagogiki, socjologii, jak i antropologii społecznej czy filozofii.

W kontekście treści tego artykułu istotne stanie się ukazanie interpretacji pojęć *Inny* i *inność* w perspektywie filozofii. W dalszej części tekstu przybliże ich rozumienia obecne w myśli filozoficznej Paula Ricoeura, Józefa Tischnera oraz Emmanuela Levinasa, ze szczególnym uwzględnieniem refleksji dwóch ostatnich z wymienionych tu filozofów. Autorzy ci opisywali *Innego* między innymi w kontekście filozofii dialogu i filozofii spotkania. Warto w tym miejscu przypomnieć, że refleksja na temat pojęć *Inny* i *inność* to stały motyw humanistyki pozostającej pod wpływem fenomenologii. Kierunek ten uwrażliwia na problematykę drugiego człowieka ze względu na fakt, iż znosi podział na świat zewnętrzny i wewnętrzną świadomość. Na jego gruncie uświadamia się także, jaka rola jest odgrywana przez człowieka w stosunku do drugiego; przypisuje się tu istotną rolę stosunkom międzyludzkim, a zwłaszcza możliwości nawiązania i prowadzenia dialogu (Kulas, 2010 s. 22–23). Poza wymienionymi tu odniesieniami określenia „dialog” i „spotkanie”, a także „inny” i „inność” są wpisane również w refleksję i praktykę rozwijaną na gruncie pedagogiki międzykulturowej i edukacji międzykulturowej. Ze względu na niedostateczną obecność tych zagadnień w literaturze warto poddać refleksji fakt, w jaki

¹ Ukazane w tym tekście wątki oparte są na zmodyfikowanej w dużym stopniu treści rozdziału umieszczonego w pracy doktorskiej „Uwarunkowania stosunku gimnazjalistów do Innych”, Kraków 2016, napisanej przeze mnie pod kierunkiem dr hab. Z.J. Danilewskiej.

sposób istniejące na gruncie filozofii ujęcia mogą być przydatne do ukazania kwestii znaczących w pracy pedagogicznej w środowisku zróżnicowanym kulturowo, którego *inność* jest cechą definicyjną. Celem tego artykułu stanie się prezentacja możliwości wykorzystania myśli filozoficznej wyżej wymienionych autorów w teorii i praktyce wybranych subdyscyplin pedagogiki, koncentrujących się na zagadnieniach wielokulturowości i międzykulturowości. Przyjmuję tu tezę, iż dostrzeżenie tych wątków niesie ze sobą konsekwencje dla obszaru etyki, skłaniając do zadawania pytań i poszukiwania (nie zawsze łatwych) na nie odpowiedzi oraz podejmowania poświęconych temu złożonemu zagadnieniu działań.

Miejsce *inności* i *Innego* w refleksji pedagogiki międzykulturowej i edukacji międzykulturowej

Rozpatrując ujęte w tym tekście zagadnienia, zasadne staje się odniesienie do pojęć „pedagogika międzykulturowa” i „edukacja międzykulturowa”. Pierwsza z wymienianych jest ujmowana jako subdyscyplina pedagogiki i stawia przed sobą „(...) zadanie wypracowania wizji polityczno-społeczno-oświatowego działania przygotowującego wszystkich bez wyjątku członków społeczeństwa – niezależnie od pochodzenia i kultury, jaką reprezentują – do życia i współżycia w postnowoczesnym świecie” (Szymański, 1995, s. 100). Odnosi się ona zatem do problemów edukacyjnych społeczeństw zróżnicowanych kulturowo (głównie wewnętrznie), oparta zaś jest na relatywistycznej epistemologii, w której istnieje świadomość wielości perspektyw i kontekstualności przedmiotu poznania (Grzybowski, 2008, s. 17). Z kolei edukacja międzykulturowa ma na celu „wykroczenie poza bierne współistnienie i ukształtowanie trwałego modelu wspólnego życia w wielokulturowym społeczeństwie. Środkiem realizacji tego zamierzenia jest pogłębianie zrozumienia, szacunku i dialogu pomiędzy różnymi grupami kulturowymi” (Neuner, 2014, s. 23). Za fundamentalną kategorię operacyjną edukacji międzykulturowej uznaje się przypisywaną postmodernizmowi „nieredukowalną różnicę” wiążącą się z odmiennościami istniejącymi pomiędzy przedstawicielami grup większościowych i mniejszościowych oraz między poszczególnymi jednostkami (Grzybowski, 2008, s. 60). Jak podkreśla się tu dalej, w pojęciu „międzykulturowy” akcentowana jest możliwość „bycia razem pomimo różnic” (to ostatnie jest traktowane jako fundament równości, a nie przyczyna marginalizacji). Punktem wyjścia do różnorodnych działań podejmowanych na gruncie edukacji międzykulturowej powinno być

uchwycenie w obrębie sytuacji wychowawczej *inności* i *Innego*. Na jej gruncie realizowane powinny być procesy dające możliwość odkrywania obustronnych związków i redukcowania barier dotyczących kontaktów z odmiennością.

W odniesieniu do opisywanych tu subdyscyplin pojęcia *Innego* i *inności* wydają się ważne, a nawet konstytutywne. Warto zauważyć, że w definicji edukacji międzykulturowej znaczącą rolę odgrywa opis relacji rodzących się między ja i *Innym*. Jak zauważa Jerzy Nikitorowicz, edukacja międzykulturowa promuje heterologię jako ideę, zasadę i postawę przejawiającą się także w poglądach wielu pedagogów i filozofów dialogu. Przedstawiciele tego nurtu polem swoich zainteresowań objęli przede wszystkim człowieka w relacji z *Innym*, drugim człowiekiem, podkreślając, że każda osoba stanowi wartość samą w sobie (Nikitorowicz, 2018). W celu pogłębienia ukazanych tu wątków nieodzowne wydaje się zatem sięgnięcie po refleksję filozoficzną. W tym względzie należy wspomnieć, że zagadnienie *inności* i *Innego* rozwijane było przez E. Levinasa, J. Tischnera i P. Ricoeura, interpretacje tych autorów pojawiają się również nieincydentalnie w literaturze przedmiotu z zakresu pedagogiki międzykulturowej oraz edukacji międzykulturowej (zob. np. Cudowska, 2011; Nikitorowicz, 2018; Samoraj, 2017; Lanas, 2014). Nie dziwi fakt, że sama pedagogika międzykulturowa bywa określana jako subdyscyplina łącząca refleksję filozoficzną i pedagogiczną (Grzybowski, 2003). Kontynuując wątki istotne dla treści tego artykułu, warto odnieść się do kwestii obecności pojęć *Inny* i *inność* na gruncie filozofii.

Inny i *inność* w refleksji filozoficznej

Jak zauważa Robert Bernasconi (1998, s. 381), określenia *Inny* i *inność* na gruncie filozofii pierwotnie wykorzystywane były do opisu odmienności i różnorodności istot ludzkich. Nieco później pojawiła się odmienna perspektywa widzenia *inności*: postrzeganej w odniesieniu do opisu problemu *innych* umysłów (tego rodzaju rozważania pojawiają się u Johna Stuarta Milla w pracy *Analiza filozofii Williama Hamiltona*; pewne zapowiedzi takiego ujęcia odnaleźć można także u René Descartesa). Zagadnienie *inności* podjęte zostało ponownie w latach 30. XX wieku przez Edmunda Husserla w treści *Medytacji kartezjańskich* (pisząc o *Innym*, filozof ten zauważa, że „cudze Ja jest moim”, ale też dla *Innego* „moje Ja stanowi jego”) (Husserl, 1982; Bednarek S. [b.d.]). W tym czasie historycznym myśliciele europejscy wykorzystywali pojęcie *inności* również w szerszym jego rozumieniu – w odniesieniu do opisu śmierci, szaleństwa czy nieświadomości (Bernasconi, 1998, s. 381).

Nieco inne podejście dotyczące rozumienia tego pojęcia przyniosły filozofii interpretacje Paula Ricoeura. Filozof ten postawił (podobnie jak wcześniej Georg Wilhelm Hegel czy Zygmunt Freud) tezę o występowaniu ścisłego związku między jednostkową podmiotowością a *innością* (Ricoeur, 2003, s. 23–24). *Inność* w ujęciu tego autora to „inny” bądź „inni”, będący naprzeciwko jednostkowego „ja”, w obliczu których „ja” tworzy swoją tożsamość. Ricoeur uznawał *inność* za nieodłączny i niezbędny element jednostkowej tożsamości: postrzegał ją jako zmienność konstytuującą jednostkowe „ja” od wewnątrz (Milerski, 2013, s. 38–39). W tej interpretacji być sobą oznacza nie tylko odnosić się do tego, co inne, ale owo inne w pewien sposób w sobie obejmować jako „własny dialektyczny moment” (Kowalska, 2003, s. XXIII). Filozof ten podkreślał także, że tylko związek tego-który-jest-sobą z *innym* człowiekiem daje podstawę do tego, by być sobą: możliwość działania i zapośredniczoną przez działanie refleksyjność (Ricoeur, 2003; Kowalska, 2003, s. XXV). Dla tego filozofa konstytutywna dla bycia *inność* posiada wiele możliwych do poznania sensów, które są wzajemnie do siebie nieredukowalne. *Inny* człowiek to ten, który mnie wzywa, co sprawia, że staję się adresatem czyichś oczekiwań. Przyjmuje się, że warunkiem przyjęcia podmiotowości *Innego* jest rozpoznanie będące aktem wdzięczności za jego uobecnioną podmiotowość, która dzięki swojej *inności* konstytuuje tożsamość poznającego podmiotu (Stępniewska-Gębik, 2013, s. 515). Uznanie definiowane w kontekście społecznym odnosi się z kolei do poważania, które nie polega na przyznaniu równości w interakcji, ale przede wszystkim na docenieniu wartości kogoś. Proces ujmowany jako rozpoznanie – uznanie ma istotne znaczenie dla samego *Innego*, bo zwrotnie pozwala mu określić siebie jako kogoś w danej relacji (ibidem). Ostatecznie w przyjętej przez Ricoeura perspektywie etycznej znamienne okazuje się dążenie do osiągnięcia prawdziwego życia z *innym* i dla *Innego* w sprawiedliwych instytucjach (Ricoeur, 2003, s. 298).

Zbliżone do przedstawionej perspektywy jest ujęcie *Innego* obecne u Emanuela Levinasa. W rozważaniach tego autora świat społeczny opisywany jest jako „świat licznych innych” (Bauman, 2000, s. 70); jego spojrzenie nazywane bywa filozofią „radikalnej *inności*”. *Inny* to określenie relatywne, oznaczające to samo co ‘odmienny’ czy ‘różniący się’; pojęcie *inny* nie występuje w języku samodzielnie – zawsze wskazuje bowiem na stosunek, różnicę w stosunku do czegoś i kogoś. Poza pojęciem *Inny*, to właśnie różnicę należy uznać za motyw przewodni filozofii Levinasa (Ricoeur, 2003, s. 221). Konsekwencją takiego stanu rzeczy jest podzielenie przez niego wraz z Ricoeurem tezy o występowaniu ścisłego związku między jednostkową podmiotowością a różnorodnie rozumianą *innością* (Kowalska, 2003; Gara, 2008, s. 38). Każdy człowiek napotkany na drodze przez jednostkę zostanie odebrany jako *inność*, bo zawsze

można rozpatrywać go jako to, czym ja nie jestem. W interpretacji Levinasa to, co inne, jest zawsze zewnętrzne, niezależne, stawia opór, nie mieszcząc się w umysłowo narzuconych, uproszczonych schematach „tego samego” (Skarga, 1982, s. 50). *Inny* pozostaje poza wszelką kategoryzacją rozumu, jest transcendencją, to znaczy przekracza wyobrażenia i zdolności rozumowania człowieka, adekwatność jego odczuć i intuicji. Jest rozpatrywany jako radykalnie odrębny ode mnie (tak jak ja jestem radykalnie odrębny od *Innego*) (Gadacz, 2013, s. 55). Z drugiej strony autor ten zwraca uwagę na wspólność łączącą *Innego* i *Tego Samego*; to „coś pierwotniejszego”, co funkcjonuje w człowieku jeszcze przed świadomością i sensem, i określane jest przez tego filozofa jako bliskość *Innego* (Skarga, 2009, s. 149–142). „*Inny* zjawia się początkowo w ten sam sposób, w jaki występuje wszelkie znaczenie” (może być pojmowany jako metafizyka i transcendencja) (Bauman, 2000, s. 142). Jest on heterogeniczny, niepojmowalny ze względu na to, że zewnętrzny – *inny innością* „faktyczną, a nie formalną” (Levinas, 2002, s. 26). Jak zwraca uwagę interpretujący Levinasa Harvie Ferguson: „*Inny* nie jest ani odróżniającym się fragmentem (lub projekcją) tego, co uprzednio istniało w świadomości, ani nie może zostać w żaden sposób przez nią zasymilowany; zawsze pozostaje poza podmiotem (...)” (Bauman, 2007 s. 73; Ferguson, 2006, s. 73). Uobecnia się w pewnej kulturowej całości, jest oświetlony przez tę całość jak tekst przez swój kontekst, manifestacja zaś owej całości zapewnia – jak się tutaj wskazuje – „zarówno tę obecność, jak i to, co uobecnianie” (Levinas, 1991a, s. 220).

Inny i *inność* a obszar „nowej etyki” w świetle myśli filozoficznej Emmanuela Levinasa i Józefa Tischnera

Kontynuując podjęte tu wątki, warto zauważyć, że znaczącym punktem filozofii Levinasa jest analiza pozycji *Innego* w nawiązanym z innym podmiotem stosunku. Relacja ta ma swoje specyficzne składowe i charakterystyki. Autor wskazuje szczególnie na fakt każdorazowego braku symetrii ujawniającej się w relacji Ja – *Inny* ze względu na uwidaczniające się między nimi różnice. *Inny* jest na przykład „kimś słabym (...), podczas gdy ja jestem potężny” (Levinas, 1999, s. 93). Opisywana tu relacja nie może być równorzędna także dlatego, że każdy podmiot wchodzi w relację z *Innym* na swój własny sposób – tym samym styczność ta nigdy nie będzie symetrycznym odbiciem wybranego przez drugiego sposobu bycia (Stępniewska-Gębik, 2013, s. 514). Nie może być taką również ze względu na fakt, że *Inny* jest obcym – radykalnie odmiennym, a spotkanie z nim „twarzą w twarz” staje się relacją istotnościowo jednostron-

ną (Buczyńska-Garewicz, 2003, s. 217). Rdzeniem ludzkiego doświadczenia jest dla tego filozofa spotkanie z drugim, określane jako „jedność w różnicy” (Skarga, 1982, s. 60; Skarga, 2009, s. 142). Jest ono wyjątkowym moralnym wydarzeniem, na które ja i *Inny* przybywają ogołoceni ze strojów i ozdób społecznych, ze społecznych stanowisk, ról, przywilejów i upośledzeń (Bauman, 2000, s. 70). Podczas spotkania *Inny* – drugi wzywa mnie, „żąda mojej reakcji”, a także pokazuje nieprzewidywane perspektywy (Bernasconi, 1998, s. 381). *Inny* jest transcendentny wobec mojego świata, jego wezwanie zaś powinno być odczytane jako stawiane jednostce zobowiązanie. W tym kontekście podmiotom biorącym udział w spotkaniu ukazywana jest nowa perspektywa widzenia tej relacji. *Inny* i ja nie znajdujemy się w jednej płaszczyźnie; on przemawia jakby z wysokości, jest tym, który „ma absolutną przewagę” (Skarga, 2002; Levinas, 2002, s. 103).

Transcendencja *Innego*, którą można uznać za jego wyniesienie i wysokość, obejmuje w swoim konkretnym sensie nędzę, opuszczenie i obcość *Innego*. Jak zauważał Levinas, staje się on spojrzeniem obcego (cudzoziemca, który nie jest „stąd”), wdowy (pozbawionej ochrony) i sieroty (nieposiadającej dostatecznej opieki), spojrzeniem, którego nie mogę, „mając wolność odmawiania i dawania, uznać inaczej, niż właśnie odmawiając albo dając” (Levinas, 2002, s. 98). Warunkiem uznania *Innego* za bliźniego staje się świadomość, że jest on „Ja myślącym i czującym”, cierpiącym w podobny do mnie sposób, a więc należy mu się moja miłość i moje współczucie (Gara, 2008, s. 149). *Inny* traktowany jest tu z jednej strony jako ktoś potrzebujący mojej pomocy, z drugiej jako mistrz – ktoś, kto mnie naucza i wzywa. Nigdy jednak nie pozwala pozostać obojętnym, jest kimś, kto budzi sumienie, roznieca i pobudza odpowiedzialność. Można powiedzieć, że *Inny* poddaje Toż-samego wymogowi moralnemu: „nakazuje on mi się wznieść ponad siebie, gdyż takim wzniesieniem jest wyzbycie się samolubstwa i samozadowolenia, przyjęcie i zrozumienie odpowiedzialności” (Skarga, 2002, s. 31; Levinas, 2002, s. 98; Gara, 2008, s. 87). To spotkanie będzie określane jako początek czegoś nowego – swoistego rodzaju „narodziny”, podczas których „rozdarciu ulega ciągłość naszego bytowania” (Gara, 2008, s. 179). To pierwotne doświadczenie, możliwe do zaistnienia dzięki funkcjonującej między mną a *Innym* więzi, jest aktem, z którego rodzi się wszystko: rozum, mowa, wiedza, społeczność (ibidem, s. 148). *Inny* ukazuje tu także obszar etyki (Bernasconi, 1998). Relację z *innością* możemy nazwać czynnikiem „otwierającym” człowieczeństwo w jednostce – *Inny* staje się nakazem „etyki heroicznej”, etyki samozaparcia, wręcz nieludzkiej, bo przeciążającej ludzką słabość i typowe dla człowieka zamykanie się we własnym świecie (Skarga, 2002, s. XX–XXI).

W kontekście kontaktu z *Innym* Levinas rozpatruje jego obecność jako tego, który objawia się w postaci epifanii „twarzy”. Twarz może być uznana za czynnik decydujący o radykalnym rozróżnieniu na świat ludzi i świat rzeczy – odsłaniający ją ludzie mogą zaświadczyć o swojej niepowtarzalnej identyczności (Jędraszewski, 1990, s. 137). W swoim ukazaniu się twarz nie może być pojęta i nie można jej posiadać. Płynie z niej etyczny nakaz: „nie zabijaj” – twarz stawia pytanie, prosi, oczekuje, a także zakazuje (Tischner, 2002, s. 188). Jest ona w swej nagości i odsłonięciu zagrożona, jakby z jednej strony zapraszała nas do przemocy, a z drugiej – jej zabraniała (Levinas, 1991a, s. 98). Każda twarz jest jedyna w swoim rodzaju: odmienność *Innego* „zawsze zostanie jego odmiennością, jest nieredukowalna” i równoznaczna z jego wyjątkowością (Bauman, 2007, s. 22). Wiąże się to z uwzględnieniem tezy, że wobec *Innego* mam obowiązki i jestem wezwany do odpowiedzialności za niego (Maj, 2006, s. 80) (w rozumieniu: oto jestem dla *innych* i za *innych*). Może się to wiązać z substytucją, tłumaczoną dosłownie jako zastępowanie łączące się z wyręcaniem kogoś z czegoś, co jemu przynależne, lub z niesieniem pomocy w różnych sytuacjach (Bauman, 2000).

Na płaszczyźnie spotkania z *Innym* mogą się ujawniać problemy, które wiążą się z faktem, że *inność* rani myśl ludzką, budzi lęk określany jako „alergia nie do pokonania” (Bauman, 2000). Zawsze odbierana była jako zagrożenie, stąd właśnie brała się i wciąż bierze presja „wchłonięcia” *Innego* przez „tego samego”, włączenia go w obręb tego, co własne i znane (Skarga, 1982, s. 58). Fakt ten podkreślał Levinas szczególnie w dziele *Totalité et Infini*, gdzie oskarżył dotychczas funkcjonujące koncepcje o to, że redukują *Innych* do obiektów świadomości, w ten sposób nie zachowując nic z ich *inności*. W przypadku systematyzującej próby uniformizacji *Innego* jego odmienność doznaje gwałtu, dekonstruowania i redukowania do jednowymiarowej całości (Skarga, 1982). Cytowany filozof zwraca uwagę na to, że do drugiego człowieka można się zbliżyć, spotkać go czy nawiązać z nim kontakt, pamiętając jednak, że przychodzi jako ktoś spoza systemu – transcendentny, niepodlegający żadnym formom totalności i nieredukowalny do żadnej całości (Levinas, 2002, s. 22).

Zbieżne do Levinasowskiej perspektywy staje się ujęcie *Innego* w myśli Józefa Tischnera. Filozof ten koncentrował się w swych rozważaniach na ukazaniu dwoistości pozycji *Innego*. Z jednej strony uznawał, że jest on kimś obcym dla umysłu i serca, wartościuje bowiem zastaną rzeczywistość w sposób być może dalece odmienny od naszego. Z drugiej – *Inny* jest bliźnim, człowiekiem, którego spotykam w codziennym życiu. W tym względzie jego *inność* należy uznać za oswojoną. *Inny* człowiek może jednak pojawić się na mojej drodze dopiero wtedy, gdy „(...) stanie przede mną jako uczestnik mojego dramatu (...)”. Tischner podkreślał istotną rolę spotkania, które jest umiejscawiane

przez tego filozofa „na początku wszelkiego doświadczenia świata” (Tischner, 2003, s. 129). „Zetknięcie się” z *Innym* opisywał jako kluczowe wydarzenie, dzięki któremu człowiek stawiany jest „w poszukiwaniu innej, nowej płaszczyzny bycia (...)” (Tischner, 1978, s. 75–76). Jak zauważa cytowany filozof, *Inny* staje przed jednostką, przedstawiając jej swoiste roszczenie, następstwem zaś tego spotkania jest wytworzenie się poczucia jakiegoś zobowiązania (Tischner, 2003). *Inny* z jednej strony posiada głębię, bogactwo, z którego można czerpać; z drugiej – jest naznaczony bólem (Tischner, 1998, s. 245). Poznać *Innego* jako *innego* i zarazem *nie-innego* znaczy uchwycić go w jego cierpieniu, indywidualnym, „wewnętrzny skręcić”, określającym jego niepowtarzalny sposób przeżywania życia (Tischner, 1998, s. 21–22). Spotkanie z *Innym* wiąże się z wydobywaniem na jaw kategorii dramatycznych: litości, współczucia, przebaczenia i bliskości. To kategorie zbliżenia, które zakładają możliwość substytucji, „zamiany miejsc” umożliwiającej przeżywanie tego, czego doświadcza inny, w taki sposób, jakbym ja sam to przeżywał. Spotkanie z *Innym* „wydaje się” na płaszczyźnie dialogicznej, związanej z byciem dla siebie nawzajem; może tu dojść do sytuacji, w której „Ja stoję na twoim miejscu, aby nieść twój ciężar” (Tischner, 1998, s. 248). W tym względzie Tischner zwraca także uwagę na zagrożenia stojące przed możliwością zrozumienia i porozumienia się z *Innym*. Wynikają one z różnych poziomów egzystencji, którym towarzyszy „ucieczka człowieka od człowieka” (składają się na nią: bezpośrednia izolacja fizyczna, stronienie od widoku drugiego oraz zerwanie więzów dialogu wynikające z przeświadczenia, że bliźni nosi w sobie zło i jest źródłem zagrożenia) (Kędzior, 2010). Każde z wymienionych działań znacząco utrudnia lub unie możliwia podjęcie próby komunikacji z *Innym*.

Odkrywać *Innego*, przeciwdziałać zniewoleniu, realizować wspólne cele...

Jak wynika z podjętych wyżej wątków, zagadnienie *Innego* wiązane bywa na gruncie filozofii z otwarciem nowego obszaru etyki oraz tworzeniem znaczeń konstytutywnych dla rozwoju tożsamości zarówno Ja, jak i *Innego*. Jego twarz ukazuje się bowiem w wymiarze etycznym, nie fenomenologicznym (Pluta, 1998). Kluczowe staje się tutaj przyjęcie braku obojętności wobec *Innego* i wiążącej się z tym faktem odpowiedzialności. Te elementy tworzą znaczenia istotne dla tożsamości zarówno Ja, jak i *Innego*; jej budowanie staje się możliwe dzięki wzmacnianej gotowości do podejmowania wzajemnego dialogu i działań wspólnotowych opierających się na wprowadzeniu zasad równorzędności

i wzajemności. Ich celem może i powinno stać się dążenie do powstania jakiegoś rodzaju całości opartej na zasadach współuczestnictwa demokratycznego (wiąże się to z obecnością szacunku wobec różnorodności kulturowej, przestrzeganiem praw człowieka i wspieraniem osób defaworyzowanych w realizacji ich potrzeb) (*Narodowa Strategia Integracji Społecznej dla Polski*, s. 24). Wstępnym warunkiem takiego podejścia jest uświadomienie sobie przez jednostki faktu, iż otaczająca je rzeczywistość jest tworzona przez wielość, a nie jedność (Skarga, 1982, s. 58). Tischner wskazywał tu z kolei na wagę etyki solidarności, rozumianej nie tylko jako postawa przejawiana wobec bliźniego, ale też jako więź z nim (Tischner, 1992). Pluralizm nakazujący w każdym człowieku uznawać w pełni jego niezależność, godność i prawo do sprawiedliwości i wolności może stać się orężem przeciwko tendencjom totalitarystycznym (Skarga, 1982, s. 155–156)².

Ukazane wyżej zagadnienia stanowią punkt wyjścia działań podejmowanych na gruncie pedagogiki międzykulturowej i edukacji międzykulturowej. W jej ramach zakłada się, że żyć wspólnie to: *odkrywać Innego* (co wiąże się z dokonywaniem taksonomii Ja i *inności* postrzeganej w jej wymiarze kulturowym, rozwojowym, społecznym, zdrowotnym i innych aspektach, wyjaśnianiem mechanizmów odpowiedzialnych za samopoznanie i poznanie *Innego* oraz uwarunkowań reakcji na *inność*), *przeciwdziałać zniewoleniu* (co zakłada podejmowanie próby poszukiwania form przeciwdziałania temu zjawisku, wyjaśniania źródeł, mechanizmów i postaw przejawianych wobec zniewalania oraz bycia zniewolonym), *realizować wspólne cele* (co uwzględnia przełamywanie stereotypów i negatywnych nastawień, ustalanie granic tolerancji, uzgadnianie celów, wartości i reguł postępowania, objaśnianie mechanizmów stojących u podstaw wpływu społecznego) (Zaniewska, 2005, s. 18). Przyjęcie tego rodzaju nastawień i idących za nimi aktywności wymaga wysiłku, zaangażowania i wiary w sens podejmowania tego typu praktyk. Wcielanie w życie opisywanych działań jest złożonym i długotrwałym zadaniem edukacyjnym, któremu wciąż nie poświęca się wystarczającej uwagi na gruncie formalnej edukacji. Tymczasem podjęcie nawet najdrobniejszych działań o charakterze wspólnotowym, w których pojawia się uważność i wrażliwość na potrzeby zaangażowanych podmiotów, jest czynnikiem sprzyjającym tworzeniu przestrzeni wzajemności i pokojowego dialogu. Daje również szansę na między-

² Ich egzemplifikacją stają się pojawiające się praktyki dehumanizujące (do których należą również wypowiedzi o charakterze dyskryminacyjnym tzw. osób publicznych) wobec grup mniejszościowych. Brak odpowiednich reakcji chociażby na wykorzystywany podczas wyrażania tych opinii język, za pomocą którego naruszane są prawa jednostki, rodzi wątpliwości dotyczące rozumienia istotności zadania dotyczącego przygotowania do „bycia z *Innymi*” w coraz bardziej różnicującym się świecie.

kulturowe uczenie się, które może być rozumiane jako pojednanie, zgoda i zrozumienie pomimo funkcjonujących odmienności, wspólne życie i codzienną pracę oraz rozwijanie i osiąganie kompetencji międzykulturowych (*Kompas...*, 2002). Kwestie te wymagają obecnie pogłębionej analizy, bo jak zauważa Krystyna D. Rzedzicka (2005, s. 104), to między innymi od tego, jak będziemy sobie radzili z *innością* w różnych obszarach życia, zależy będzie nasze funkcjonowanie w gwałtownie zmieniającym się świecie późnej nowoczesności.

Konkluzje

Ukazane w tym tekście filozoficzne interpretacje mogą być aplikowane do teorii i praktyki pedagogicznej w perspektywie międzykulturowości, w której postuluje się wzajemne wzmacnianie wrażliwości na różnice występujące między wychowankami³. Znaczące staje się tutaj podjęcie próby zbliżenia się i autentycznego spotkania dającego możliwość – jak zauważa Józef Tischner (1998, s. 21–22) – uchwycenia jego/jej osobistego bólu, „wewnętrznego skrętu”, ukazującego odmienny od nas sposób przeżywania życia. Ten „inny świat” nie jest przecież gorszy czy „ułomny”, a jedynie wyposażony w znaczenia, które być może trudno nam w danym momencie objąć i zrozumieć. Nie znaczy to jednak, że nie możemy i nie powinniśmy poszukiwać w sobie przestrzeni i gotowości do realizacji takich prób. Można je odnaleźć w przestrzeni dialogicznej z *Innym* („pomimo różnic”), dającej szansę na powrót do głęboko humanistycznego rozumienia tych spotkań, na gruncie których, jak zauważa Albert Schweitzer (1974, s. 41): „Człowiek należy do człowieka (...)”, przy przyjęciu rozumienia, że „Etyka poszanowania życia wymaga, abyśmy wszyscy w jakiś sposób i w czymkolwiek byli dla ludzi ludźmi”. Ten swoisty „powrót” do rdzenia człowieczeństwa staje się dziś niezwykle istotny. Aktualnie, w dobie odradzania się różnorodnych fundamentalizmów i rosnącej potrzeby szacun-

³ Przyjmując założenia stojące u podstaw pedagogiki i edukacji międzykulturowej, warto przyjrzeć się w tym względzie na przykład indywidualnej i częstokroć skomplikowanej sytuacji ucznia/uczennicy z doświadczeniem uchodźczym lub migranckim, który/a ze względu na tę cechę „prawnie chronioną” jest „zagrożony” wykluczeniem i może być postrzegany przez otoczenie jako „zagrożający” innym. Ci podopieczni zmagają się z różnorodnymi wyzwaniem, przeżywając problemy tożsamościowe, edukacyjne i relacyjne w nie zawsze akceptującym i wspierającym środowisku. Mogą pojawić się tutaj następujące pytania: czy podejmujemy wysiłki, by dostrzec przeżywane przez nich trudności, spojrzeć z „czułością” obserwatora i przewodnika, który stara się patrzeć dalej i głębiej, czy uczy się na nie reagować, z poszanowaniem praw dziecka i praw człowieka? W jaki sposób „umiejscawiamy” *innych* podopiecznych w naszym świecie, w jakim stopniu „pozwalamy” im na decyzyjność i autentyczność?

ku i ochrony godności członków grup mniejszościowych, o ten rodzaj postaw trzeba nam szczególnie walczyć i zabiegać.

Bibliografia

- Bauman Z. (2000). *Ponowoczesność jako źródło cierpień*. Warszawa: Wydawnictwo Sic!
- Bauman Z. (2007). *Szanse etyki w zglobalizowanym świecie*. Kraków: Znak.
- Bednarek S. (b.d.). *Wprowadzenie do semantyki „inności”*. Pobrane z: <http://www.khg.uni.wroc.pl/files/bednarekt.pdf> (data dostępu: 12.12.2019).
- Bernasconi R. (1998). [Hasło:] *inność*. W: T. Honderich (red.), *Encyklopedia filozofii*, t. I. Poznań: Zysk i S-ka.
- Boryś W. (2005). [Hasło:] *inny*. W: *Słownik etymologiczny języka polskiego*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Neuner G. (2014). *Edukacja międzykulturowa i jej wymiary*. W: F. Brotto i in., *Kompetencje międzykulturowe dla wszystkich. Przygotowanie do życia w różnorodnym świecie*. Warszawa: Rada Europy, Ośrodek Rozwoju Edukacji. Pobrane z: http://www.bc.ore.edu.pl/Content/711/Kompetencje_wer_ostateczna+na+strone.pdf (data dostępu: 13.12.2020).
- Buczyńska-Garewicz H. (2003). *Międzyludzkie*. W: H. Buczyńska-Garewicz (red.), *Milczenie i mowa filozofii*. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Cudowska A. (2011). *Dialog w edukacji międzykulturowej – kształtowanie przestrzeni spotkania z Innym*. „Pogranicze. Studia Społeczne”, t. 17, cz. 1, s. 69–83.
- Dziewięcka-Bokun L., Ślodzińska-Simon A. (red.) (2010). *Społeczeństwo wobec Innego. Kategoria Innego w naukach społecznych i życiu publicznym*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Ferguson H. (2006). *Phenomenological Sociology: Experience and Insight in Modern Society*. London: Sage Publications Ltd.
- Gadacz T. (2013). *O zmienności życia*. Warszawa: Iskry.
- Gara J. (2008). *Pedagogiczne implikacje filozofii dialogu*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Gogacz M. (1987). *Etyka niepełnosprawnych*. „Wiara i Odpowiedzialność”, nr 9, s. 34–37.
- Grzybowski P.P. (2003). *Pedagogika międzykulturowa – wspólny „kawałek podłogi” pedagogów i filozofów*. „Colloquia Communia”, nr 2, s. 62–70.
- Grzybowski P.P. (2008). *Edukacja międzykulturowa – przewodnik. Pojęcia – literatura – adresy*. Kraków: Impuls.
- Husserl E. (1982). *Medytacje kartezjańskie z dodaniem Uwag krytycznych Romana Ingardena*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

- Jędraszewski M. (1990). *Wobec Innego. Relacje międzypodmiotowe w filozofii Emmanuela Levinasa*. Poznań: Księgarnia św. Wojciecha.
- Kapuściński R. (2006). *Ten inny*. Kraków: Znak.
- Kędzior J. (2010). *Wstęp*. W: L. Dziewięcka-Bokun, A. Śledzińska-Simon (red.), *Spółeczeństwo wobec Innego. Kategoria Innego w naukach społecznych i życiu publicznym*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kompas – Edukacja o prawach człowieka w pracy z młodzieżą*. Council of Europe, maj 2002. Pobrane z: <http://eycb.coe.int/compass/en/contents.html> (data dostępu: 11.07.2020).
- Kowalska M. (2003). *Wstęp. Dialektyka bycia sobą*. W: P. Ricoeur, *O sobie samym jako Innym*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kulas P. (2010). *Wobec Innego – pomiędzy indywidualną podmiotowością a wspólnotą*. W: L. Dziewięcka-Bokun, A. Śledzińska-Simon (red.), *Spółeczeństwo wobec Innego. Kategoria Innego w naukach społecznych i życiu publicznym*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kusio U. (2007). *Współczesne media wobec edukacji międzykulturowej*. W: M. Sokołowski (red.), *(Kon)teksty kultury medialnej. Analizy i interpretacje*, t. II. Olsztyn: Algraf.
- Lanas M. (2014). *Failing Intercultural Education? ‘Thoughtfulness’ in Intercultural Education for Student Teachers*. „European Journal of Teacher Education”, vol. 37, no. 2. Pobrane z: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02619768.2014.882310?casa_token=2ZFY-DFSEoUAAAAA%3AhhQ9DhDz6rZjlo2DFwzeUMOEAIQT-qeoPIKDC2bQXNH0Ff-cz2d9csmCMIqQWoxToCRW0Xe4sqE (data dostępu: 11.07.2020).
- Levinas E. (1991a). *Etyka i Nieskończony. Rozmowy z Philippe'em Nemo*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe PAT.
- Levinas E. (1991b). *Ślad innego*. W: B. Baran, *Filozofia dialogu*. Kraków: Znak.
- Levinas E. (1999). *Czas i to, co inne*. Kraków: Wydawnictwo KR.
- Levinas E. (2002). *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrżności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lewowicki T. (2002). *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej*. W: E. Malewska, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic*. Białystok: Trans Humana.
- Maj J. (2006). *Emmanuela Levinasa paideia innego jako propozycja dla pedagogiki ponowoczesnej*. W: W. Jakubowski (red.), „Dzisiejsze czasy” – edukacja wobec przemian w kulturze współczesnej. Kraków: Impuls.
- Milerski B. (2013). *Innowierca jako wyzwanie pedagogiczne*. W: I. Chrzanowska, B. Jachimczak, K. Pawełczak (red.) (2013), *Miejsce Innego we współczesnych naukach o wychowaniu. W poszukiwaniu pozytywów*. Poznań: Wydawnictwo UAM.

- Narodowa Strategia Integracji Społecznej dla Polski. Pobrane z: <http://www.fundusze-strukturalne.gov.pl/informator/npr2/dokumenty%20strategiczne/Narodowa%20Strategia%20Integracji%20Społecznej.pdf> (data dostępu: 11.07.2020).
- Nikitorowicz J. (2018). *Edukacja międzykulturowa w procesie wspierania rozwoju tożsamości w warunkach wielokulturowości*. „Kultura i Edukacja”, nr 3 (121), s. 55–68. Pobrane z: <https://czasopisma.marszalek.com.pl/images/pliki/kie/121/kie12104.pdf> (data dostępu: 11.07.2020).
- Pakiet edukacyjny „Wszyscy równi – wszyscy różni”. Kompas. *Edukacja o prawach człowieka w pracy z młodzieżą* (2005). Warszawa: Stowarzyszenie dla Dzieci i Młodzieży SZANSA.
- Pluta M. (1998). *Emmanuela Lévinasa etyka odpowiedzialności*. „Łódzkie Studia Teologiczne”, nr 7, s. 133–148.
- Ricoeur P. (2003). *O sobie samym jako Innym*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Rzedzicka K.D. (2005). *Uczenie się drogą (ku) normalizacji relacji z Innym*. W: Cz. Kosakowski, A. Krause (red.), *Normalizacja środowisk życia osób niepełnosprawnych*. Olsztyn: Wydawnictwo UWM.
- Samoraj M. (2017). *Edukacja międzykulturowa dla przyszłości – na przykładzie zajęć akademickich, „intercultural dialogue” i programu Erasmus*. „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, t. XXXVI, z. 3, s. 209–224.
- Schweitzer A. (1974). *Życie*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Skarga B. (1982). *Filozofia różnicy*. „Przegląd Filozoficzny”, nr 1.
- Skarga B. (2002). *Wstęp*. W: E. Levinas, *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrznosci*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Skarga B. (2009). *Tożsamość i różnica*. Kraków: Znak.
- Stępniewska-Gębik H. (2013). *Emigrant jako Inny. Sposób funkcjonowania emigrantów wobec dominujących narracji*. W: I. Chrzanowska, B. Jachimczak, K. Pawełczak (red.), *Miejsce Innego we współczesnych naukach o wychowaniu. W poszukiwaniu pozytywów*. Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Szymański M.S. (1995). *Od pedagogiki dla cudzoziemców do pedagogiki międzykulturowej w Republice Federalnej Niemiec, czyli modernizm i postmodernizm*. W: J. Nikitorowicz (red.), *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*. Białystok: Trans Humana.
- Tischner J. (1978). *Fenomenologia spotkania*. „Analecta Cracoviensia”, t. X, s. 73–98.
- Tischner J. (1992). *Etyka solidarności oraz Homo sovieticus*. Kraków: Znak.
- Tischner J. (1998). *Spór o istnienie człowieka*. Kraków: Znak.
- Tischner J. (2002). *Myślenie według wartości*. Kraków: Znak.
- Tischner J. (2003). *Spotkanie*. Z ks. Józefem Tischnerem rozmawia Anna Karoń-Ostrowska. Kraków: Znak.
- Włodarczyk R. (2009). *Lévinas. W stronę pedagogiki azylu*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego. Pobrane z: <https://www.wuw.pl/data/include/cms/>

Levinas_W_strone_pedagogiki_azylu_Wlodarczyk_Rafal_2009.pdf (data dostępu: 11.07.2020).

Zaniewska T. (2005). *Wstęp*. W: T. Zaniewska (red.), *Edukacja międzykulturowa jako wyzwanie XXI wieku*. Białystok: Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna.