

Przemysław Grzybowski

Poznanie i tolerancja

– o sensie międzykulturowych spotkań dzieci i młodzieży

Tolerancja nie domaga się [...] ustępstw, wręcz odwrotnie, domaga się głoszenia prawdy z jednoczesnym dopuszczeniem innych, szacunkiem dla ich odmienności. Innymi słowy kierowanie się zasadą tolerancji ma miejsce wówczas, kiedy świadomie wychodzimy na pogranicza, świadomie zdobywamy się na uznanie doświadczanej inności, która niekiedy może być przykra, ale jednocześnie inspirująca i twórcza.

Jerzy Nikitorowicz

Spomiędzy rozróżnień i podziałów pozwalających człowiekowi na sytuowanie się w świecie największy wpływ na jego relacje społeczne ma dokonywanie różnicowań na płaszczyźnie jednostkowej „Ja-On” oraz grupowej „My-Oni”.

W sferze społecznej dokonanie tych różnicowań odgrywa istotną rolę w kształtowaniu się tożsamości grupowej, pozwalając człowiekowi na ustalenie, kto w środowisku jest członkiem grupy, do której on sam się zalicza (My), a kto przynależy do grupy odrębnej (Oni), do której sam z różnych przyczyn należeć nie może lub nie chce. Opozycja między My a Oni stanowi narzędzie do budowania własnej mapy świata; zasadę klasyfikacji oraz strukturę wyznaczającą poszczególnym osobom miejsce w podzielonym świecie². Zdaniem antropologa Edmunda Leacha przeciwstawienie „My-Oni” zostało poprzedzone przez opozycyjne zestawienie „ludzie-nieludzie”³. Według Zygmunta Baumana

1 J. Nikitorowicz, *Młodzież pogranicza kulturowego Polski, Białorusi i Ukrainy wobec integracji europejskiej*, Białystok 2000, s. 157. Szerzej na ten temat patrz: Idem, *Pogranicze – tożsamość – edukacja międzykulturowa*, Białystok 1995.

2 Patrz: Z. Bauman, *Socjologia*, Poznań 1996, s. 44 i nast.

3 Szerzej na ten temat patrz: W. Burszta, *Antropologia kultury. Tematy, teorie, interpretacje*, Poznań 1998, s. 14 i nast.

natomiast współcześnie w zaimkach „my” i „oni” zawiera się przede wszystkim nie tyle podział ludzi na dwie odrębne grupy, co różnica zdecydowanie odmiennych postaw – uczuciowego związku i antypatii, zaufania i podejrzliwości, pewności siebie i trwogi, gotowości do współpracy i wrogości: „To z takiego wzajemnego antagonizmu wyrastamy «my» i «oni», stąd płynie wzajemne siebie ocenianie...”⁴. Właśnie w trakcie procesu oceniania odkrywa się, poznaje i wartościuje różnice, co pozwala na stwierdzenie odmienności i odrębności poszczególnych osób oraz – między innymi dzięki podejmowaniu prób zrozumienia – na ich kategoryzację i zakwalifikowanie do kręgu swoich czy naszych (zaliczanych do My), lub obcych (znajdujących się poza My). W takim kontekście, opozycja swój-obcy stanowi nie tylko kategorię analityczną, ale również jedną z podstawowych, uniwersalnych kategorii porządkujących pojęciowo świat społeczny i w ogóle całą otaczającą rzeczywistość. Jest także jednym z podstawowych narzędzi wyrażających intelektualny i emocjonalny stosunek do tej rzeczywistości. Są to bowiem kategorie nadające sens uniwersum znaczeniowemu, poprzez wyodrębnienie w nim tego, co jest znane i nieznanne, oswojone i zagrażające, dobre i złe, bliskie i dalekie, rzeczywiste i nierzeczywiste itp. Wyobrażenia o grupie własnej (Swoich), grupach innych, obcych i ich wzajemnych stosunkach oraz związane z tym poczucie swojskości i obcości, bliskości i dystansu stanowią podstawowy element świadomości społecznej i jeden z najważniejszych aspektów życia zbiorowego w każdym społeczeństwie. Ukształtowana koncepcja własnej grupy jest niezbędna dla procesów samookreślania się oraz budowy tożsamości, spójności, solidarności i emocjonalnej stabilności grupowej. Nieuchronnym następstwem tego procesu jest koncepcja osób należących do innych grup. To odniesienie do nich pomaga w stworzeniu wizerunku grupy własnej. Nie można bowiem określić tego, co zwykle, codzienne i normalne, bez przeciwstawienia mu tego, co niezwykle i wyjątkowe. Obecność pierwiastka obcego pozwala więc na określenie siebie samego. O jakiejś grupie można myśleć jako o obcej wtedy i tylko wtedy, gdy inną grupę uważa się za swoją: im silniejszy istnieje związek z grupą uznawaną za własną, tym bardziej odczuwa się obcość innych grup tego samego rzędu. Im wyższe jest poczucie swojskości własnej grupy, tym wyższe jest poczucie obcości tych, co na zewnątrz – tym bardziej obcy są ich członkowie. Podziałów grup społecznych na swoje i obce dokonuje się na podstawie kryteriów biologicznych, ekonomicznych, społecznych, kulturowych, politycznych itp. Przejawy swojskości i obcości mają charakter emocjonalny (uczuciowe nastawienia wobec obcych, uczucia własne i uczucia przypisywane obcej grupie; przekonania i wyobrażenia na jej temat) oraz intelektualny (realnie posiadana wiedza

4 Z. Bauman, op. cit., s. 47-48.

o obcej zbiorowości; pragnienie zdobycia takiej wiedzy)⁵. Jürgen Habermas twierdzi, że „...wszystkie osoby spoza bezpośredniego kręgu znajomych w równym stopniu są nam bliskie i dalekie. Do tych «obcych» stosujemy normalnie kategorię «inny», niezależnie od tego, czy przynależą oni do naszego własnego narodu i czy są naszymi współobywatelami, czy też nie”⁶.

Obszar relacji międzyosobowych, warunkowanych przez postrzeganie różnicy, porządkuje wyodrębnienie kategorii „Inny” i „Obcy”:

○ Inny – osoba będąca nosicielem różnicy, odmienna – ale jednocześnie znana i mimo różnic rozumiana; zaliczać się może zarówno do kręgu My (Inni bliscy – znani i rozumiani, mimo różnic kulturowych), jak i Oni (Inni dalecy – przybywający spoza kręgu My; wprawdzie nieznan, lecz na pierwszy rzut oka, przynajmniej pozornie, rozumiani dzięki dostrzeżonym w trakcie porównania analogiom oraz dotychczasowemu doświadczeniu w kontaktach z osobami tej kategorii);

○ Obcy – osoba zaliczająca się zawsze do kręgu Oni oraz wykraczająca poza kategorię „Inny”; odmienna, znana w niewielkim stopniu, lub wcale – co pociąga za sobą niezrozumienie; charakteryzując się zbyt wieloma niezrozumiałymi różnicami, w kontaktach pośrednich lub bezpośrednich wzbudza większe emocje niż pozostałe osoby oraz obawy.

Wzajemne relacje między Ja, Innymi i Obcymi charakteryzuje Tzvetan Todorov twierdząc, że: „Można odkrywać innych w sobie samym, zdać sobie sprawę z faktu, iż ja sam nie tylko nie jestem substancją jednolitą, ale ponadto zdecydowanie obcą wszystkiemu, co nie jest mną; ja jest kimś innym. Inni jednak są także mną, podmiotami podobnymi do mnie, które tak naprawdę oddziela i odróżnia ode mnie jedynie mój własny punkt widzenia, zgodnie z którym wszyscy są tam, a tylko ja jestem tutaj. Mogę postrzegać tych innych jako abstrakcję, jako pewien element konfiguracji psychicznej właściwej dla każdej jednostki, jako Innego, innego, czy też drugiego dla mnie; albo też jako konkretną grupę społeczną, do której my nie należymy. Ta grupa z kolei może stanowić część społeczeństwa: kobiety wobec mężczyzn, bogaci wobec biednych, szaleńcy wobec „normalnych”. Albo też pozostawać poza nim, a więc tworzyć inną społeczność, bliższą lub dalszą, zależnie od przypadku. Mogą to być istoty bardzo nam bliskie pod względem kulturowym, moralnym czy historycznym

5 Patrz E. Nowicka, *Badanie pogranicza. Kilka propozycji metodologicznych*, [w:] *Pogranicze. Studia społeczne*, red. A. Sadowski, Białystok 1999, t.VIII, s. 15; E. Tarkowska, *Niepewność kulturowa a stosunek do inności*, [w:] *U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego*, red. M. Kempny, A. Kapciak, S. Łodziński, Warszawa 1997, s. 89.

6 J. Habermas, *Obywatelstwo a tożsamość narodowa. Rozważania nad przyszłością Europy*, Warszawa 1993, s. 31.

albo też istoty nieznanne, obce, których języka ani zwyczajów nie rozumiem; na tyle obce, że w końcu mam wątpliwości, czy uznać naszą wspólną przynależność do tego samego gatunku”⁷. Człowiek tworzy więc swoją tożsamość poprzez porównywanie i przeciwstawianie jej tożsamości innych, stanowiących niezbędny obraz przeciwny⁸, jak bowiem zauważa Tomasz Szkudlarek, konstruując siebie człowiek stwarza też puste miejsce, wyposażone w odpowiedni repertuar pojęć, będące negatywem jego tożsamości. Stwarzając obraz Ja wydziela miejsce na jego zaprzeczenie, rezerwuje zestaw kategorii na opisanie potencjalnego nie-Ja: „Ta odwrócona osoba, tożsamość Innego, czeka spokojnie w niszy niewypowiedzenia, w sferze nieświadomości tak długo, jak długo nasza pozytywna tożsamość znajduje ugruntowanie i akceptację w życiu społecznym, jak długo nasze ja prywatne ma szansę uzgodnienia z ja społecznym”⁹. Jean Paul Sartre podkreśla, że człowiek potrzebuje pośrednictwa Innego, by być tym, kim jest; aby uzyskać jakąkolwiek prawdę o sobie samym, musi odnieść się do Innego – Inny jest bowiem niezbędny dla jego istnienia¹⁰.

Należy podkreślić, że symboliczne kryterium, na podstawie którego określa się kogoś „Innym” lub „Obcym”, jest dziś bardzo rozległe i względne. Mogą składać się na nie różnice związane z pochodzeniem, płcią, wiekiem, światopoglądem, miejscem zamieszkania, poglądami politycznymi, wyglądem zewnętrznym... – właściwie każda cecha uzmysławiająca odmienność może być powodem odpowiedniej kategoryzacji i postrzegania drugiej osoby przez pryzmat jej zachowań jako odmiennej kulturowo, etnicznie, a więc Innej, czasem nawet Obcej. Sytuację taką można z jednej strony uważać za atrakcyjną, bowiem daje możliwość częstego dokonywania odkryć w drugim człowieku – przy jednoczesnej perspektywie, że nigdy nie zabraknie przedmiotów poznania. Z drugiej strony jednak, w sytuacji nadmiaru nazbyt odmiennych i obcych bodźców może być przyczyną frustracji i niepokoju¹¹. Do takiej sytuacji dochodzi, jak bowiem twierdzi Grzegorz Francuz: „Współczesna rzeczywistość potęguje

7 T. Todorov, *Podbój Ameryki. Problem innego*, Warszawa 1996, s. 9. Por. E. Tarkowska, op. cit., Warszawa 1997, s. 89-90.

8 Patrz: Z. Bauman, op. cit., s. 49.

9 T. Szkudlarek, *Dialektyka Innego i postkolonialna tożsamość*, [w:] *Edukacja a tożsamość etniczna*, red. M. M. Urlińska, Toruń 1995, s. 29.

10 Za: M. Abdallah-Pretceille, *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris 1996, s. 39. Kategoria różnicy (odmienności) oraz inności odgrywa znaczącą rolę w egzystencjalizmie. Jego główny teoretyk J. P. Sartre podejmuje te kwestie m.in. w pracach: *Huit-Clos*; *L'Être et le Néant*; *L'existentialisme est un humanisme*. Szerzej na ten temat patrz P. Foulquié, *Dictionnaire de la langue philosophique*, Paris 1969, s. 62-63.

11 Szerzej na temat patrz: P. Grzybowski, *Tożsamość globalna – kłopoty z poszukiwaniem siebie*, [w:] *Rocznik Pedagogiczny* 2001, t. 24.

procesy alienacyjne, co bezpośrednio zagraża odejściem człowieka od podstaw jego człowieczeństwa, zapomnieniem i destrukcją konstytutywnych dla bycia człowiekiem elementów. Niepoślednią rolę w przebiegu tych procesów odgrywa wychowanie. Może ono potęgować alienację człowieka, ucząc go mechanicznego przystosowania się do zdehumanizowanych sfer rzeczywistości, do wymogów opanowanego przez technologię rytmu życia, a swoim celem czynić nie emancypację jednostek czy rozwój pełni ich człowieczeństwa, lecz urobienie zgodne z wymogami racjonalności technicznej. Krótko mówiąc, wychowanie może spełniać jedynie rolę adaptacyjną, a może też przekazywać z pokolenia na pokolenie depozyt, którym jest pełnia człowieczeństwa. Wychowanie, edukacja może poszerzać nasze pole partycypacji w bycie lub zawężać; przyczyniać się do wzrastania człowieczeństwa w nas lub też do jego skarlówacenia”¹². Tak więc to wychowanie, czy szerzej – edukacja, stanowi nadzieję na dobre samopoczucie człowieka w heterogenicznym, nieustannie zmieniającym się świecie. Jedyne możliwy (racjonalny, pragmatyczny) w warunkach potęgującego się różnicowania kulturowego model edukacji to edukacja międzykulturowa, której program J. Nikitorowicz dookreśla w sposób następujący:

„– kształtowanie świadomości o równorzędności wszystkich kultur, przygotowanie jednostek, niezależnie od pochodzenia i kultury, do pokojowego życia w społeczeństwie pluralistycznym,

– uwrażliwianie na inność, odmienne korzenie kulturowe, tradycje oraz kształtowanie postaw otwartych i tolerancyjnych, wyrzekających się poczucia wyższości kulturowej na rzecz dialogu, negocjacji i wymiany wartości,

– wdrażanie do dostrzegania inności i postrzegania jej jako wzbogacającej i bodźczącej, ciekawej i absorbującej, a nie zagrażającej i wrogiej,

– uświadamianie własnej tożsamości kulturowej, zwiększanie poczucia własnej wartości, bezpieczeństwa i samoakceptacji,

– kształtowanie umiejętności rozwiązywania problemów związanych z uprzedzeniami, negatywnymi stereotypami itp.”¹³

Nie sposób nie dostrzegać tu ważnej roli organizacji dla dzieci i młodzieży. Ich wpływ na przebieg socjalizacji oraz na rozwój tożsamości jednostek i grup staje się szczególnie istotny – a wręcz niezbędny – gdy rzeczywistość pozwala spotkać Innych dosłownie w każdej chwili, co wywołuje potrzebę zdobywania wiedzy o nich, by dobrze się czuć w różnicowanym środowisku oraz podejmować wyzwanie kontaktu z nimi, bez uciekania się do ukształtowanych –

12 G. Francuz, *O nową integrację wychowania*, Kraków 1999, s. 46-47.

13 J. Nikitorowicz, op. cit., s. 160.

często dawno i w innych okolicznościach – postaw czy stereotypów. Teza o przydatności tego rodzaju organizacji w edukacji, aktywizacji środowisk i profilaktyce społecznej ma więc szerokie uzasadnienie¹⁴.

Poznanie Innych i Obcych, dokonywanie odkryć ich światów i dostrzeganie podobieństw do świata własnego nie tylko zaspokajają potrzebę kontaktów społecznych, lecz kontakty te ułatwia i intensyfikuje. W przypadku dzieci i młodzieży do relacji z Innymi dochodzi szybko i spontanicznie – co jednych cieszy, innych zaś przeraża. Młodym ludziom, w większości nie skażonym stereotypami ich rodziców i dziadków, łatwiej jest otworzyć się na inność – a nawet obcość, zaakceptować ją i tolerować – co czynią tym chętniej, im większa jest ich ciekawość świata¹⁵. Poza tym, Inny/Obcy nie wydaje się tak bardzo odmienny, gdy jest kolegą uczestniczącym w (niekoniecznie nawet z założenia) międzykulturowej kolonii, obozie, akcji dobroczynnej itp., gdy do spotkania z nim przygotował wychowawca lub przewidujący potrzeby dziecka rodzic. Jeśli nawet reakcją na jego odmiennność będzie niepewność, niepokój czy wręcz poczucie zagrożenia, to przecież z pomocą przyść mogą w każdej chwili doświadczeni i przygotowani do tego rodzaju działań opiekunowie. To oni przyjmują na siebie rolę godnych obdarzenia zaufaniem przewodników, którzy Innych/Obcych przedstawiają, pomagając uczynić pierwszy krok do wzajemnego poznania i porozumienia. To oni poprowadzą młodego człowieka przez trudny proces negocjacji znaczeń, wyrażania odmiennych tożsamości i spotkań z różnicą – doświadczanych już nie wirtualnie, lecz w rzeczywistości.

O ile procesu edukacyjnego nie zakłóci gra negatywnych postaw i stereotypów oraz dojdzie do poznania i wzajemnej akceptacji różnic, to kolejnym naturalnym krokiem będzie tolerancja stanowiąca czynnik wspólnego kształtowania międzykulturowego, a więc w miarę możliwości bezkonfliktowego środowiska. Oczywiście program ten z założenia jest idealistyczny, niekiedy wręcz utopijny, bowiem jak twierdzi J. Nikitorowicz: „Trudno mówić o całkowitej, nieograniczonej i bezwzględnej tolerancji, gdyż może się to wiązać z chęcią wyzbycia się odpowiedzialności, tak jak nie można mówić o tolerancji w sytu-

14 Szerzej na ten temat patrz *Se former dans un contexte de rencontres interculturelles*, red. F. Giust-Desprairies, B. Müller, Paris 1997.

15 Szerzej na ten temat patrz B. Grabowska, *Młodzież o problemach mniejszości*, [w:] *Poczucie tożsamości narodowej młodzieży. Studium z pogranicza polsko-czeskiego*, red. T. Lewowicki, Cieszyn 1994, s. 51-61; *Młodzież i tolerancja. Studium z pogranicza polsko-czeskiego*, red. T. Lewowicki, B. Grabowska, Cieszyn 1998; E. Ogrodzka-Mazur, *Tolerancja jako wartość w procesie edukacji wielokulturowej*, [w:] *Młodzież i tolerancja...*, s. 87 i nast.; J. Urban, *O tolerancji i tożsamości*, [w:] *Poczucie...*, s. 96-100; E. Zamojska, *Kulturowa tożsamość młodzieży. Studium empiryczne z badań nad młodzieżą ze szkół średnich*, Poznań-Toruń 1998, s. 70-87.

acji ograniczenia zakresu własnych działań. Właśnie to jest istotą respektowania zasady tolerancji – umiejętność partnerskiego traktowania się, mimo posiadania innych, często sprzecznych potrzeb, wartości i odmiennego ich realizowania”¹⁶.

Idea wielowymiarowej, konstruktywnej tolerancji¹⁷ stanowi więc jeden z fundamentów, na których mogłyby opierać się współczesne działania edukacyjne – fakt ten podkreślano już wielokrotnie wcześniej¹⁸. Tolerancja bowiem, będąc wartością regulującą zasady współżycia jednostek i grup, w efekcie umożliwiającą kształtowanie pełnych postaw, pozwala na systematyczne interakcje, oparte na skutecznej komunikacji oraz stwarza możliwość porównań, odniesień i (przede wszystkim) otwarcia się na inność¹⁹. Tolerancji pojmowanej jako postawa towarzyszą następujące okoliczności:

- uznawanie i szanowanie praw Innych;
- respektowanie odmienności w zakresie poglądów i zachowań;
- sprzyjanie nieskrępowanej wymianie myśli na bazie dialogu;
- rezygnowanie z wywierania wpływu na rzecz współpracy i współdziałania;
- otwieranie się na nowe doświadczenia związane z poznawaniem ludzi i świata²⁰.

Osadzanie w takim kontekście dzieci i młodzieży oraz współprzeżywanie z nimi zachodzących przemian jest procesem wymagającym zaangażowania wielu podmiotów współpracujących w ramach obejmujących całe środowisko strategii edukacyjnych, umożliwiających „kształtowanie odpowiednich kompetencji i postaw kulturowych na poziomie mikro i makro (z jednej strony odbudowywanie i kształtowanie poczucia podmiotowości, własnego sprawstwa,

16 J. Nikitorowicz, op. cit., s. 157.

17 Patrz: *Tożsamość, odmienność, tolerancja a kultura pokoju*, red. J. Kłoczowski, S. Łukasiewicz, Lublin 1998; I. Lazari-Pawłowska, *Trzy pojęcia tolerancji*, [w:] *Studia Filozoficzne* 8/1984; J. Locke, *List o tolerancji*, Warszawa 1963; J. Nikitorowicz, op. cit., s. 152-161; Wolter, *Traktat o tolerancji*, Warszawa 1956; L. Żuk-Łapińska, *Problem tolerancji*, Warszawa 1991.

18 Szerzej na ten temat patrz W. Kamiński, *Wychowanie w duchu tolerancji*, [w:] *Oświata dorosłych* 9/1989; J. Nikitorowicz, *Tolerancja – idea i cel edukacji międzykulturowej*, [w:] *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze* 6/1995; J. Raczkowska, *Inny nie musi być obcy. W kierunku integracji*, [w:] *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze* 7/1995.

19 Patrz J. Nikitorowicz, *Młodzież...*, s. 154-155.

20 Patrz E. Ogrodzka-Mazur, *Młodzież z Pogranicza a problemy tolerancji*, [w:] *Społeczności młodzieżowe na pograniczu*, red. T. Lewowicki, Cieszyń 1995, s. 51; Idem, *Tolerancja jako wartość w procesie edukacji wielokulturowej*, [w:] *Młodzież i tolerancja...*, s. 85.

wolności i odpowiedzialności, z drugiej solidarności i demokratyzacji życia społecznego oraz integracji wobec ogólnoludzkich i ponadczasowych wartości²¹. Istota tych strategii to założenie (stwierdzenie faktu) zróżnicowania kulturowego i etnicznego środowiska i realizacja odpowiedniego programu, umożliwiającego kontakty pomiędzy jego mieszkańcami, których najistotniejsze elementy (warunki, okoliczności) to:

○ miejsce do wspólnej aktywności, umożliwiające spotkanie z Innymi i komunikację z nimi;

○ dynamika relacji grupowych i jednostkowych, pozwalająca dostrzec i zrozumieć różnice;

○ równowaga pomiędzy rytualizacją zachowań, a ich spontanicznością i autentycznością²².

Łatwo zauważyć, że to właśnie tego rodzaju elementy współżycia towarzyszą każdej zbiórce harcerskiej, zlotom skautów czy wymianie międzynarodowej dzieci i młodzieży.

Życie w warunkach na przykład międzynarodowej imprezy – zwłaszcza pod auspicjami wysokich instancji, jakich nie brakuje w perspektywie jednoczącej się Europy – nie zawsze przebiega bez problemów, na co zwracają uwagę sami uczestnicy²³. W przypadku spotkań tego rodzaju, zwykle można wszak mówić o różnych przed założeniach (dotyczących np. polityki międzynarodowej, społecznej, kwestii etnicznych czy lingwistycznych)²⁴, leżących u podstaw intencji ich organizatorów oraz o oczekiwaniach wobec zarówno przebiegu spotkania, zachowań jego uczestników, jak i skutków²⁵. Jednak dzięki bezpośrednim międzykulturowym kontaktom człowiek uzyskuje całą gamę informacji o Innym w jego życiu codziennym – nawet jeśli ich organizatorowi przyświecają szczytne cele, a uczestnicy i tak spontanicznie ograniczają je do najprostszych spraw. Przedmiotem obserwacji, porównań, dostrzegania podobieństw i w rezultacie powstawania więzi mogą być tak zwyczajne czynności,

21 J. Nikitorowicz, *Młodzież...*, op. cit., s. 152.

22 Patrz E. M. Lipiansky, *Pédagogie des rencontres interculturelles*, [w:] *Guide de l'interculturel en formation*, red. J. Demorgon, E. M. Lipiansky, Paris 1999, s. 283-286.

23 M. Cullin, *L'idéologie des rencontres et des centres de vacances*, [w:] *La pédagogie des rencontres interculturelles*, red. L. Colin, B. Müller, Paris 1996, s. 103 i nast.

24 Szerzej na ten temat patrz B. Müller, *Trois perspectives d'une pédagogie de l'échange*, [w:] *La pédagogie...*, s. 187-195.

25 Patrz J. Kraus, „*Le proche et le lointain*” dans les rencontres interculturelles, [w:] *La pédagogie...*, s. 130. Szerzej na ten temat M. Balicki, *Organizacje pozarządowe czynnikiem wspierającym pluralizm kulturowy w społeczeństwie obywatelskim*, [w:] *Edukacja międzykulturowa – w wymiarze instytucjonalnym*, red. J. Nikitorowicz, Białystok 1999.

jak jedzenie, kładzenie się na spoczynek, codzienna toaleta lub nawyki ujawniające się w czasie pracy²⁶. Anna Triantaphyllou zauważa, że bezpośredni i skutkujący więzią oraz wzajemną tolerancją kontakt przedstawicieli różnych kultur może się dokonywać niekoniecznie nawet z wykorzystaniem języka ojczystego komunikujących się. Znajomość języka ojczystego (czy innego znanego komunikującym się stronom języka, pełniącego funkcję kodu pośredniego) ułatwia oczywiście nawiązywanie i podtrzymanie kontaktów, nie bez znaczenia są jednak również sygnały niewerbalne (kontakt fizyczny, gestykulacja, mimika, znaczące spojrzenia itp.) oraz zastępujące słowa parawerbalne (milczenie, westchnięcia, onomatopeje, śmiech), pozwalające niekiedy rozładować napięcie²⁷. Dzieciom i młodzieży te właśnie sygnały bardzo odpowiadają. Często też pojawiają się w płasach, pantomimach czy towarzyszą prezentacjom artystycznym.

Kontakty międzykulturowe wywierają pozytywny wpływ na wszystkie osoby wywodzące się ze środowisk ich uczestników (młodzież, wychowawców, rodziców i in.), każdą bowiem z tych osób – w mniejszym lub większym zakresie – wciągają w stosunki z Innymi/Obcymi, co pociąga za sobą całą gamę reakcji. Pozwalają też na (symboliczne lub faktyczne) wyjście na pogranicza, to jest poza własne centrum, w którym ogląd rzeczywistości na ogół jest ograniczony. Umożliwia to naukę poznawania i rozumienia innych kultur²⁸. Kontakty tego rodzaju mają niewątpliwy walor profilaktyczny, zwłaszcza w środowiskach od dawna dręczonych przez stereotypy, uprzedzenia i negatywne postawy względem Innych i Obcych. W przypadku dzieci i młodzieży (na przykład w rodzinach imigranckich) kontakty międzykulturowe, do których dochodzi poza domem rodzinnym, mogą nieść ze sobą zagrożenie odczucia konfliktu między kulturą pochodzenia, kulturą rodziców i dziadków, a – na przykład – kulturą przyjmującą czy masową kulturą społeczeństwa doby globalizacji, w których Inni i Obcy wręcz zachęcają do nawiązania z nimi kontaktu i poznania, choćby tylko z przyczyn marketingowych. Objęcie działaniami edukacyjnymi całego środowiska dziecka staje się w takiej sytuacji korzystne także

26 P. Dibie, *L'ethnologie dans les échanges franco-allemands: une sensibilisation à l'autre*, [w:] *Ethnosociologie des échanges interculturels*, red. P. Dibie, C. Wulf, Paris 1998, s. 3-9. Patrz także B. Müller, *Expériences de la vie quotidienne et programmes d'échanges internationaux. Qu'est-ce qu'on peut retenir?*, [w:] *La pédagogie...*, s. 167-173.

27 A. Triantaphyllou, *Comment communiquer sans connaître la langue de l'autre: analyse des échanges éducatifs européens*, [w:] *Diagonales de la communication interculturelle*, red. M. Abdallah-Preteceille, Paris 1999, s. 73 i nast.

28 Patrz L. Porcher, M. Abdallah-Preteceille, *Éthique de la diversité et éducation*, Paris 1998, s. 144. Szerzej na ten temat: *Relations et apprentissages interculturels*, red. M. Abdallah-Preteceille, A. Thomas, Paris 1995, s. 145 i nast.

dla najbliższych mu dorosłych. Profilaktyka w tym kontekście przekłada się więc na łagodzenie zadawnionych konfliktów i budowanie więzi opartych na wzajemnej tolerancji – co jeszcze kilkanaście, czy kilkadziesiąt lat temu nie byłoby możliwe wskutek warunkowanych dramatycznymi wspomnieniami niechęci, fobii i celowego zamykania się na zagrażającą (fizycznie lub symbolicznie) inność i obcość. Po wydarzeniach z 11 listopada 2001 roku profilaktyka tego rodzaju wydaje się szczególnie potrzebna. Wystarczy bowiem sięgnąć choćby tylko do podręczników dla najmłodszych klas, by zorientować się, jak mało aktualny, oparty na fałszywych stereotypach i nie przystający do rzeczywistości obraz Innych i Obcych prezentuje się dziecku, utrwalając błędne wyobrażenia kształtowane przez media, epatujące w wydaniach programów informacyjnych czy telenowelach standardowymi schematami osób naznaczonych innością światopoglądową czy polityczną.

Susann Heenen-Wolff zwraca uwagę na fakt, że kontakty, do których dochodzi na płaszczyźnie jednostkowej czy grupowej (spontaniczne, lub zaaranżowane w rozmaitych okolicznościach), choć biorą w nich udział osoby nie związane z kręgami wielkiej polityki lub nie zdające sobie sprawy z ewentualnych następstw spotkań w przyszłości, odgrywają niekiedy bardzo ważną rolę. Początkowe znajomości, przyjaźnie czy choćby przelotne bezpośrednie relacje oparte na wzajemnym zaspokajaniu potrzeb, dokonujące się sferze prywatnej, mogą w przyszłości ułatwić rozwiązywanie problemów pojawiających się na przykład pod wpływem decyzji politycznych na wysokim szczeblu. Żadne, choćby największej wagi akty prawne czy deklaracje nie zastąpią zwyczajnych stosunków międzyludzkich opartych na pozytywnych emocjach i postawach. Na podobnej zasadzie – na przykład – doszło po drugiej wojnie światowej do porozumienia i nawiązania ścisłej współpracy francusko-niemieckiej. Podobne mechanizmy mogą też zadziałać w przypadku innych państw integrującej się Europy²⁹, bowiem – jak zauważa Michel Bernard – niekiedy doświadczenia międzykulturowe dzieci i młodzieży biorących udział choćby tylko w międzynarodowych wymianach wpływają pozytywnie nawet na zmianę opinii, postaw i stereotypów dorosłych³⁰. Głównym dążeniem praktyków stawiających czoła sytuacjom międzykulturowym jest więc „stworzenie pomiędzy nosicielami od-

29 S. Heenen-Wolf, *Contribution des rencontres à la formation en général et à la préparation aux relations internationales et interculturelles en particulier*, [w:] *Ethnosociologie...*, s. 87 i nast. Szerzej na ten temat: J. Demorgon, *Dimensions d'interculturalité de l'eupéanisation et de la mondialisation en cours. Pour une pédagogie de leur exploration dynamique dans les échanges*, [w:] *Ethnosociologie...*, s. 153-166.

30 M. Bernard, *Brève esquisse d'une philosophie des échanges scolaires*, [w:] *La pédagogie...*, s. 47. Szerzej na ten temat patrz: E. Brass, *Les échanges internationaux des jeunes sont ceux de leurs adultes. De la formation aux ignorances attentives*, [w:] *La pédagogie...*, s. 229-292.

miennych systemów kulturowych stosunków pozwalających uniknąć lub naprawić negatywne konsekwencje, do których różnica może doprowadzić”³¹ – względnie już doprowadziła w przeszłości. Dlatego też bez względu na przyjęcie którejkolwiek z dróg osiągania porozumienia stosunki pomiędzy przedstawicielami różniących się między sobą społeczności, wykazującymi wolę bliższych kontaktów, lub do tych kontaktów inspirowanych, powinny opierać się na, między innymi, następujących zasadach przygotowania międzykulturowego:

○ zrozumieniu wewnętrznej logiki każdej kultury (w celu przyznania każdej jednostce, czy grupie jej godności i prawa do odrębności);

○ edukacji ku relatywizmowi (jako czynnikowi osłabiającemu ksenofobię i etnocentryzm);

○ zapobieganiu skostnieniu i sakralizacji kultur oraz subkultur (przyznanie racji bytu dynamizmowi systemów społeczno-kulturowych);

○ wykorzenianiu heterofobii (jako walce ze stereotypami – zwłaszcza negatywnymi i ignorancją);

○ nieunikaniu kontestacji i konfliktów (przyznaniu prawa występowaniu trudności w kontaktach międzyludzkich)³².

Dzieci i młodzież znajdujące się w sferze oddziaływań wspomagających proces ich socjalizacji w warunkach zróżnicowania kulturowego poprzez uczenie strategii komunikowania się, kształtowanie pozytywnych postaw i wykorzenianie przedawnionych stereotypów, uzyskują możliwość wejścia w życie nowej jakości – jakości, która nie była dana ich dorosłym krewnym uwikłanym przez historię w trudne do przezwyciężenia problemy. To właśnie ta nowa jakość leży u podstaw poznania, tolerancji i tak modnej obecnie idei integracji społeczeństw.

Bibliografia

Abdallah-Pretceille M., *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris 1996.

Balicki M., *Organizacje pozarządowe czynnikiem wspierającym pluralizm kulturowy w społeczeństwie obywatelskim*, [w:] *Edukacja międzykulturowa – w wymiarze instytucjonalnym*, red. J. Nikitorowicz, Białystok 1999.

Bauman Z., *Socjologia*, Poznań 1996.

Bernard M., *Brève esquisse d'une philosophie des échanges scolaires*, [w:] *La pédagogie des rencontres interculturelles*, red. L. Colin, B. Müller, Paris 1996.

31 C. Camillieri, *Principes d'une pédagogie interculturelle*, [w:] *Guide...*, s. 209.

32 Szerzej na ten temat ibidem, s. 210 i nast.

- Brass E., *Les échanges internationaux des jeunes sont ceux de leurs adultes. De la formation aux ignorances attentives*, [w:] *La pédagogie des rencontres interculturelles*, red. L. Colin, B. Müller, Paris 1996.
- Burszta W., *Antropologia kultury. Tematy, teorie, interpretacje*, Poznań 1998.
- Camillieri C., *Principes d'une pédagogie interculturelle*, [w:] *Guide l'interculturel en formation*, red. J. Demorgon, E. M. Lipiansky, Paris 1999.
- Cullin M., *L'idéologie des rencontres et des centres de vacances*, [w:] *La pédagogie des rencontres interculturelles*, red. L. Colin, B. Müller, Paris 1996.
- Demorgon J., *Dimensions d'interculturalité de l'eupéanisation et de la mondialisation en cours. Pour une pédagogie de leur exploration dynamique dans les échanges*, [w:] *Ethnosociologie des échanges interculturels*, red. P. Dibie, C. Wulf, Paris 1998.
- Dibie P., *L'ethnologie dans les échanges franco-allemands: une sensibilisation à l'autre*, [w:] *Ethnosociologie des échanges interculturels*, red. P. Dibie, C. Wulf, Paris 1998.
- Foulquié P., *Dictionnaire de la langue philosophique*, Paris 1969.
- Francuz G., *O nową integrację wychowania*, Kraków 1999.
- Grabowska B., *Młodzież o problemach mniejszości*, [w:] *Poczucie tożsamości narodowej młodzieży. Studium z pogranicza polsko-czeskiego*, red. T. Lewowicki, Cieszyń 1994.
- Grzybowski P., *Tożsamość globalna – kłopoty z poszukiwaniem siebie*, [w:] *Rocznik Pedagogiczny* 2001, t. 24.
- Habermas J., *Obywatelstwo a tożsamość narodowa. Rozważania nad przyszłością Europy*, Warszawa 1993.
- Heenen-Wolf S., *Contribution des rencontres à la formation en général et à la préparation aux relations internationales et interculturelles en particulier*, [w:] *Ethnosociologie des échanges interculturels*, red. P. Dibie, C. Wulf, Paris 1998.
- Kamiński W., *Wychowanie w duchu tolerancji*, [w:] *Oświata Dorosłych* 9/1989.
- Kraus J., *„Le proche et le lointain” dans les rencontres interculturelles*, [w:] *La pédagogie des rencontres interculturelles*, red. L. Colin, B. Müller, Paris 1996.
- La pédagogie des rencontres interculturelles*, red. L. Colin, B. Müller, Paris 1996.
- Lazari-Pawłowska I., *Trzy pojęcia tolerancji*, [w:] *Studia Filozoficzne* 8/1984.
- Lipiansky E.M., *Pédagogie des rencontres interculturelles*, [w:] *Guide de l'interculturel en formation*, red. J. Demorgon, E. M. Lipiansky, Paris 1999.
- Locke J., *List o tolerancji*, Warszawa 1963.
- Młodzież i tolerancja. Studium z pogranicza polsko-czeskiego*, red. T. Lewowicki, B. Grabowska, Cieszyń 1998.
- Müller B., *Expériences de la vie quotidienne et programmes d'échanges internationaux. Qu'est-ce qu'on peut retenir?*, [w:] *La Pédagogie des rencontres interculturelles*, red. L. Colin, B. Müller, Paris 1996.
- Müller B., *Trois perspectives d'une pédagogie de l'échange*, [w:] *La pédagogie des rencontres interculturelles*, red. L. Colin, B. Müller, Paris 1996.
- Nikitorowicz J., *Młodzież pogranicza kulturowego Polski, Białorusi i Ukrainy wobec integracji europejskiej*, Białystok 2000.
- Nikitorowicz J., *Pogranicze – tożsamość – edukacja międzykulturowa*, Białystok 1995.
- Nikitorowicz J., *Tolerancja – idea i cel edukacji międzykulturowej*, *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze* 1995, nr 6.
- Nowicka E., *Badanie pogranicza. Kilka propozycji metodologicznych*, [w:] *Pogranicze. Studia społeczne*, red. A. Sadowski, Białystok 1999, t. VIII.

ROLA HARCERSTWA W PROFILAKTYCE SPOŁECZNEJ

- Ogrodzka-Mazur E., *Młodzież z Pogranicza a problemy tolerancji*, [w:] *Spoleczności młodzieżowe na pograniczu*, red. T. Lewowicki, Cieszyn 1995.
- Ogrodzka-Mazur E., *Tolerancja jako wartość w procesie edukacji wielokulturowej*, [w:] *Młodzież i tolerancja*, red. T. Lewowicki, B. Grabowska, Cieszyn 1998.
- Porcher L., Abdallah-Pretceille M., *Éthique de la diversité et education*, Paris 1998.
- Raczkowska J., *Inny nie musi być obcy. W kierunku integracji*, Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze 1995, nr 7
- Relations et apprentissages interculturels*, red. M. Abdallah-Pretceille, A. Thomas, Paris 1995.
- Se former dans un contexte de rencontres interculturelles*, red. F. Giust-Desprairies, B. Müller, Paris 1997.
- Szkudlarek T., *Dialektyka Innego i postkolonialna tożsamość*, [w:] *Edukacja a tożsamość etniczna*, red. M. M. Urlińska, Toruń 1995.
- Tarkowska E., *Niepewność kulturowa a stosunek do inności*, [w:] *U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego*, red. M. Kempny, A. Kapciak, S. Łodziński, Warszawa 1997.
- Todorov T., *Podbój Ameryki. Problem innego*, Warszawa 1996.
- Tożsamość, odmiennność, tolerancja a kultura pokoju*, red. J. Kłoczowski, S. Łukasiewicz, Lublin 1998.
- Triantaphyllou A., *Comment communiquer sans connaître la langue de l'autre: analyse des échanges éducatifs européens*, [w:] *Diagonales de la communication interculturelle*, red. M. Abdallah-Pretceille, Paris 1999.
- Urban J., *O tolerancji i tożsamości*, [w:] *Poczucie tożsamości narodowej młodzieży. Studium z pogranicza polsko-czeskiego*, red. T. Lewowicki, Cieszyn 1994.
- Wolter, *Traktat o tolerancji*, Warszawa 1956.
- Zamojska E., *Kulturowa tożsamość młodzieży. Studium empiryczne z badań nad młodzieżą ze szkół średnich*, Poznań-Toruń 1998.
- Żuk-Łapińska L., *Problem tolerancji*, Warszawa 1991.