



**You have downloaded a document from
RE-BUŚ
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Perspektywa dialogu między kulturami na lekcjach języka polskiego

Author: Magdalena Ochwat

Citation style: Ochwat Magdalena. (2018). Perspektywa dialogu między kulturami na lekcjach języka polskiego. W: K. Jędrych, D. Krzyżyk, M. Ochwat, M. Wójcik-Dudek (red.), "Przestrzenie spotkania : tom dedykowany Profesor Ewie Jaskółowej w czterdziestolecie pracy naukowej i dydaktycznej" (S. 159-174). Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Uznanie autorstwa - Na tych samych warunkach - Licencja ta pozwala na kopiowanie, zmienianie, rozprowadzanie, przedstawianie i wykonywanie utworu tak długo, jak tylko na utwory zależne będzie udzielana taka sama licencja.



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Magdalena Ochwat

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Perspektywa dialogu między kulturami na lekcjach języka polskiego

Drogiej Jubilatce, która badaniom literatury i kultury w przestrzeni szkolnej poświęciła wiele uwagi, dedykuję ten szkic. Wpisane w niego słowa klucze: *dialog, Inny, relacja* czy *wielokulturowość*, można odnieść również do zawodowej i życiowej postawy Pani Profesor Ewy Jaskółowej, która słynie ze swojej życzliwości, z otwartości i umiejętności współpracowania chyba ze wszystkimi. Serdecznie dziękuję za możliwość wspólnego działania i uczenia się Uniwersytetu od Pani Profesor.

Ad multos annos!

* * *

Świat był dla mnie zawsze wielką wieżą Babel. Jednak wieżę, w której Bóg pomieszał nie tylko języki, ale także kulturę i obyczaje, namiętności i interesy, i której mieszkańcem uczynił ambiwalentną istotę łączącą w sobie Ja i nie-Ja, siebie i Innego, swojego i obcego¹.

Dokonujące się na świecie gwałtowne przemiany społeczne, gospodarcze i polityczne, masowe, niespotykane wcześniej na taką skalę wzmożone i przyspieszone migracje pokazały dobitnie, jak bardzo zróżnicowany jest świat współczesny z jego wielością, odmiennością i innością. Bez wątpienia, wśród najważniejszych charakterystyk określających współczesność znajduje się różnorodność rasowa, etniczna, kulturowa, tożsamościowa, religijna czy seksualna. Wydaje się również, że to właśnie różnorodność najbardziej dziś polaryzuje społeczeństwa – ma zarówno swoich gorliwych zwolenników, jak i żarliwych przeciwników, między którymi wciąż

¹ R. KAPUŚCIŃSKI: *Ten Inny*. Kraków 2006, s. 49–50.

powiększa się przepaść. Ci pierwsi twierdzą, że różnorodność wzbogaca, a zarazem wzmacnia naszą kulturę, zapewniając grunt dla pozytywnych relacji, harmonii i wzajemnego szacunku. Ci drudzy zaś wskazują jej katastroficzne efekty – dysharmonię, wojny i niepokój². Trudno więc nie uczynić z tak istotnego, wszechobecnego zjawiska tematu badań naukowych czy motywu w literaturze, sztuce i w innych produktach kultury. Nie sposób także pomijać różnorodności kulturowej, szczególnie w kształceniu polonistycznym.

Można przyjąć, iż różnorodność kulturowa stała się już nie tylko wyzwaniem społecznym czy edukacyjnym, ale także imperatywem wychowawczym. Szkoła, jak wynika z jej misji, powinna nie tylko uczyć, jest zobowiązana również wychowywać młodych ludzi. Z tego punktu widzenia warto przyjrzeć się treściom przekazywanym w czasie lekcji języka polskiego, by zobaczyć, czy przypadkiem nie pogłębiają one stereotypów narodowych, czy nie obrażają uczuć osób innego wyznania, czy nie stygmatyzują mniejszości i czy w ogóle nie mają u swych podstaw wrogości międzygrupowej. Jeśli tak się dzieje i mamy do czynienia z tekstami „ze skazą”, trzeba podejmować ciągłą autorefleksję nad tym, jak korzystać z nich w mądrym wychowywaniu dzieci i młodzieży. W tym kontekście należałoby zastanowić się również nad celami modelu edukacji międzykulturowej na języku polskim i nad lekturami, które pokazują świat w sposób bardziej złożony. Należy jednocześnie podkreślać, że dużo zależy od samego Innego – nasza relacja bowiem powinna być relacją symetryczną, równoważną, równouprawnioną i równoodpowiedzialną. Nie ulega wątpliwości, że celem nowoczesnej polonistyki jest właśnie wychowanie w dialogu oraz do dialogu.

W czasach terroryzmu i wojen uczeń poddawany jest nieustannej presji – z jednej strony izolacji i konfliktu, a z drugiej strony tolerancji i współdziałania. To bycie „pomiędzy” kształtuje jego tożsamość zarówno jednostkową, jak i zbiorową. Wzrasta on, dojrzewa także wśród innych wyrazistych antynomii, takich jak: globalność – lokalność, wielość – indywidualność,

² „Diversity is a polarising issue. There is a growing gulf between those who extol its virtues and those who believe it is a fundamental cause of instability. Advocates argue that diversity enriches and enhances our culture, providing fertile ground for positive relations, harmony and mutual respect. Opponents point to the realpolitik of intercultural relations: how proximity produces conflict, not peaceful coexistence”. R. CRISP: *The Social Brain: How Diversity Made the Modern Mind*. Londyn 2015, s. 2. Richard Crisp przytacza m.in. przemówienie kanclerz Niemiec Angeli Merkel z 2010 roku, w którym stwierdza ona, że tzw. model „multikulti”, gdzie ludzie różnych kultur żyją szczęśliwie obok siebie, nie działa, a imigranci muszą robić więcej na rzecz integracji ze społeczeństwem, zwłaszcza zaś uczyć się języka, by móc uczęszczać do szkół i znaleźć sobie miejsce na rynku pracy.

sacrum – profanum, sekularyzacja – religijność (w tym fundamentalizm religijny), otwartość – budowanie murów, tolerancja – nietolerancja, tradycja – nowoczesność, Europejczyk – Inny, stanowiących podstawę budowania jego mapy świata. W końcu uczeń staje wobec kategorii najważniejszej: *ja – on* oraz grupowej *my – oni*. Według Zygmunta Baumana³, w zaimkach *my* i *oni* zawiera się podział ludzi na dwie odrębne grupy i odrębne postawy: antypatii albo zaufania, pewności albo trwogi, czy też finalnie – współpracy albo wrogości. Antropolog Edmund Leach uzupełnia tę opozycję, pisząc, iż przeciwstawienie to zostało poprzedzone zestawieniem „ludzie – Nieludzie”⁴.

Celem tego artykułu jest uwrażliwienie polonistów na relacje, jakie zachodzą w wielokulturowych społeczeństwach, oraz na proces powstawania uprzedzeń i wyrabiania sobie własnej opinii. Uczniom nieskażonym jeszcze tak bardzo stereotypami rodziców, dziadków, przodków i „nestorów” społeczeństw łatwiej jest akceptować inność. Polska staje się przecież krajem coraz bardziej otwartym na przybyszów, a jej granice co roku przekracza wielu cudzoziemców. W pracach naukowych antropologów kultury pod koniec lat osiemdziesiątych XX wieku zwracało się uwagę, że wielokulturowość społeczeństwa polskiego stała się „wielokulturowością ujawnioną”, dostrzegalnym faktem społecznym⁵. Różnorodność jest już odczuwalna na poziomie kontaktów społecznych i aby z niej korzystać, zyskując nową perspektywę oglądu rzeczywistości, trzeba się do tego odpowiednio przygotować. A młodego człowieka do tej mądrej absorpcji najlepiej można przygotować właśnie w szkole.

Obowiązkiem szkoły jest z jednej strony kształtowanie tożsamości narodowej i wychowywanie do wartości, z drugiej zaś – musi ona unikać dyskryminacji uczniów wywodzących się z mniejszościowych grup etnicznych, kulturowych i religijnych. A przecież system szkolny jest zbudowany w taki sposób, że dokonuje się swoista „indoktrynacja” jednej tylko narodowej kultury i religii. Nauczyciel, człowiek dorosły, jest już odpowiednio kulturowo ukształtowany, ma swoje poglądy, którymi dzieli się z uczniami. Jak zatem pogodzić te dwie drogi? Wydaje się, że to właśnie dialog między kulturą własną i inną odgrywa niebagatelną rolę. Warto więc przedstawiać uczniom historię narodów, ich systemów politycznych i geografii, wiedzę o normach obyczajowych oraz pojęcia zwią-

³ Zob. Z. BAUMAN: *Socjologia*. Poznań 1996, s. 44 i nast.

⁴ Pisał o tym W. BURSZA: *Antropologia kultury. Tematy, teorie, interpretacje*. Poznań 1998.

⁵ M. KEMPNY, A. KAPCIAK, S. ŁODZIŃSKI: *U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego*. Warszawa 1997.

zane z edukacją religijną, łącząc je z elementami judaizmu, islamu⁶, hinduizmu i buddyzmu, z kulturą popularnego dziś Kraju Kwitnącej Wiśni, zaskakującej Afryki czy z frapującą poznawczo kulturą indiańską. Takie powiązanie mogłoby przygotowywać młodych ludzi do życia obywatelskiego w multikulturowej i multireligijnej Europie oraz w różnorodnym świecie. Niestety, często tego typu konteksty nie znajdują odzwierciedlenia w podręcznikach do języka polskiego.

Do wyjątków należy podręcznik do liceum *Lustra świata*⁷, w którym omawiając *Biblię*, jako kontekst religijny i artystyczny oraz przykład dialogu sztuk przytacza się krótki fragment z *Koranu*, a dokładniej: surę 82 (*Rozdzielenie Al-Infitar*) na temat wizji sądu ostatecznego. Wśród zagadnień do tekstu odnajdujemy pytania o podobieństwo i różnice w koncepcji biblijnej i koranicznej wizji końca, a także o to, dlaczego warto, by święte księgi były znane nie tylko wyznawcom określonych religii, lecz także różnowiercom i ateistom. Dobrą praktyką winno być przy omawianiu *Pisma Świętego* przedstawianie innej religii. W tym wypadku – muzułmanizmu, który przyczynił się do powstania jednej z największych tradycji artystycznych – sztuki i religii islamu, swoim zasięgiem obejmującej czas od VII wieku do dziś oraz przestrzeń od Hiszpanii po Indonezję⁸ i wpływającej na światopogląd ludzi na całym świecie.

Nie wystarczy jednak wprowadzanie nowych tekstów do kanonu lektur, trzeba zastanowić się również nad tym, co uczynić ze znakomitą, niepoprawną z punktu widzenia wielokulturowości, literaturą polską i światową, w której niejednokrotnie umacniane są szkodliwe stereotypy. Pisała o nich Anna Janus-Sitarz⁹, zmagając się z ksenofobią i nietolerancją w twórczości Henryka Sienkiewicza czy antysemityzmem w utworach Zygmunta Krasińskiego. Przytacza ona również przykład aktywistów muzułmańskich mieszkających we Włoszech, opisywani w mediach w 2012 roku. Rozliczali oni literaturę światową z nietolerancji i domagali się usunięcia fragmentu *Boskiej komedii* Dantego Alighierego, który umieścił Mahometa i jego zięcia,

⁶ Piszę o tym w artykule: *Katedra – synagoga – meczet. O (od)czytywaniu symboli religijnych na lekcji polskiego*. W: „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. T. 25. Red. D. KRZYŻYK. Katowice 2016, s. 39–60.

⁷ W. BOBIŃSKI, A. JANUS-SITARZ, M. PABISEK: *Lustra świata*. Cz. 1. Warszawa 2012, s. 109.

⁸ Zob. B. O’KANE: *Skarby islamu*. Przeł. J. KORPANTY. Warszawa 2009, s. 6.

⁹ A. JANUS-SITARZ: *Arcydziela niepoprawne, czyli o potrzebie krytycznego czytania*. W: *W trosce o dobrą edukację. Teksty dedykowane Profesor Jadwidze Kowalikowej*. Red. A. JANUS-SITARZ, M. MADEJOWA. Kraków 2009, s. 412–422; A. JANUS-SITARZ: *Edukacja literacka wobec dylematów wielokulturowości i inności*. W: *Edukacja polonistyczna wobec Innego*. Red. A. JANUS-SITARZ. Kraków 2014, s. 15–29.

a zarazem ucznia – Aliego¹⁰ – w dziewiątym, ostatnim, kręgu piekła¹¹. Chcieli również usunięcia z katedry w Bolonii fresku *Sąd ostateczny* Jana z Modeny (XV wiek), przedstawiającego Mahometa, który wpada do ognia piekielnego, „obnażonego, przepasanego w połowie ciała wężem i demonom, który zamierza go dręczyć”¹². Fresk jest, według nich, barbarzyński.

W piekle Dantego sodomici cierpią za grzech przeciw naturze, Żydom przypomina się, kto zabił Jezusa, a z brzucha Mahometa zwisają wnętrzności. Valentina Sereni, przewodnicząca włoskiego stowarzyszenia Gherush92, poinformowała opinię publiczną, że w tłumaczeniu *Boskiej komedii* na język arabski filolog Hassan Osman pominął ten fragment, ponieważ wyznawcy islamu odbierają go jako obraźliwy¹³.

Dlaczego – pyta na swoim popularnym blogu Leonardo Tondelli, nauczyciel – młodzież szkolna powinna wczytywać się w dzieło, które obraża i wyśmiewa narody, grupy i kategorie osób? I odpowiada sam sobie: Bo nienawiść i nietolerancja są ważnym składnikiem tego, co się nazywa ludzkością i co my, humaniści, uważamy, że możemy studiować. Bo gdybyśmy usunęli nienawiść i nietolerancję z programów szkolnych, w liceach pozostałoby nam studiować Federica Moccie (autora sentymentalnych powieści dla nastolatków)¹⁴.

Konieczne jest z pewnością **myślenie i czytanie krytyczne**, rozumiejące złożoność świata, uwrażliwiające uczniów na „grzechy” literatury, pokazujące dochodzenie od uprzedzeń do poglądów, wyrabianie własnych opinii. Literatura to zresztą świetne laboratorium inscenizacji trudnych treści¹⁵ – na jej podstawie można objaśniać świat, bezkarnie doświadczać negatywnych zjawisk i zadawać się z czarnymi charakterami. *Dobrze się myśli literatura* – powie Ryszard Koziółek w swojej ostatniej książce, proponując czytanie, które ulepsza myślenie oraz ćwiczy w wyrażaniu i opo-

¹⁰ Ali ibn Abi Talib — zięć i uczeń Mahometa, pogłębił niezgodę, tworząc w ramach islamu odrębną sektę szyitów.

¹¹ *Patrz — rzekł — ręce mi własnym są toporem. 31. Oto ci widne Mahometa szczęty; Przedemną, spojrzysz, płacząc idzie Ali, Od brody przez twarz po ciemną rozcięty. 34. Wszyscy, co ze mną w ten loch się dostali, To siewcy schizmy i zgorzenie świata.* http://boskakomedia.korona-pl.com/Boska_Komedia.pdf [data dostępu: 8.08.2016]. *Pieśń XXVIII*, s. 87.

¹² www.fronda.pl/a/wloscy-muzulmanie-oburzeni-barbarzynski-fresk-w-katedrze-bolonskiej-i-niegodziwosci-w-boskiej-komedii,4909.html [data dostępu: 10.08.2016].

¹³ www.wyborcza.pl/1,75410,11375681,Dante_na_cenzurowanym.html [data dostępu: 10.08.2016].

¹⁴ Ibidem.

¹⁵ Dowodzą tego m.in. Martha Nussbaum czy Wayne C. Booth, w literaturze polskiej Ryszard Koziółek.

wiadaniu świata. Gdybyśmy chcieli cenzurować fragmenty, które często stają się kontekstem historycznym w danym czasie, pewnie musielibyśmy dokonać korekty poprawnościowej tak ważnej dla chrześcijan książki, jaką jest *Biblia*. Z jej inspiracji zrodziły się i rodzą dalej nie tylko teksty literackie, utrwalone formy językowe, ale także archetypy, poglądy i stereotypy. I tak, jedną z takich stereotypowych interpretacji *Ewangelii* jest obarczanie wszystkich pokoleń wyznawców religii mojżeszowej zbiorową odpowiedzialnością za śmierć Chrystusa¹⁶, a Judasz – chciwy, zdradziecki Żyd – stanowi znakomity tego przykład. Głębokie zakorzenienie w religii chrześcijańskiej w dużej mierze przyczyniło się do trwałości negatywnego wizerunku narodu żydowskiego, zachowując walor „odwiecznej prawdy”¹⁷. Zresztą Sobór Watykański II na czele z deklaracją *Nostra aetate* miały za zadanie zmienić złe stosunki pomiędzy Kościołem a Synagogą. Dokument raz na zawsze potępił akty antyjudajizmu i antysemityzmu¹⁸ i zniósł odpowiedzialność Żydów za śmierć Jezusa Chrystusa, przypisywaną im na podstawie interpretacji *Pisma Świętego*¹⁹.

W innej księdze uznawanej za świętą, w *Koranie*, czytamy, jakby dla „równowagi”, rzeczy nie do zaakceptowania dla chrześcijan. Na przykład to, że Chrystus przybędzie z nieba jako muzułmanin do Ziemi Świętej, gdzie pokona antychrysta i odrzuci wszystko, co będzie sprzeczne z przepisami prawa muzułmańskiego. Zniszczy wszelkie nieislamskie znaki, przedmioty i budynki, w tym: krzyże, postaci świętych, kościoły²⁰. Można

¹⁶ Zob. A. CAŁA: *Żyd – wróg odwieczny? Antysemityzm w Polsce i jego źródła*. Warszawa 2012, s. 692.

¹⁷ Ibidem.

¹⁸ „Antyjudajizm i antysemityzm to terminy, których znaczenie wciąż nie jest jednoznaczne [...]. Antyjudajizm nie określał wyłącznie aspektów religijnych i teologicznych, choć od czasów św. Augustyna Kościół oficjalnie nie akcentował aspektu rasy. Antysemityzm zaś odnosi się do rasy, obejmując wszystkie ludy wywodzące się od Sema, a więc również Arabów. Nikt jednak nigdy nie użył tego terminu w odniesieniu do innego narodu niż Żydzi [...]. Wzajemne oddziaływanie antyjudajizmu i antysemityzmu można określić również jako stopniowe zacieranie granic między tymi zjawiskami, widoczne szczególnie w kulturze ludowej. Zacieranie się różnic pomiędzy teologicznie pojmowanym antyjudajizmem a laickim antysemityzmem stworzyło nierozzerwalny konglomerat”. A. NAWROCKI: *Antyjudajizm, antysemityzm, antysyjonizm – ewolucja nienawiści*. Opublikowano 25.04.2013. <http://www.portalcel.pl/antyjudajizm-antysemityzm-antysyjonizm-ewolucja-nienawisci/> [data dostępu: 08.08.2016]. Portal chrześcijański „Cel” jest kontynuacją wydawanego od 2004 do czerwca 2012 roku kwartalnika „Magazyn Chrześcijański CEL”.

¹⁹ Chodzi o werset: *A cały lud zawołał: Krew Jego na nas i na dzieci nasze* (Mt 27, 25).

²⁰ Zob. więcej na ten temat: *Jezus w islamie*. <http://religie.wiara.pl/doc/472218.Jezus-w-islamie> [data dostępu: 10.08.2016].

więc zaryzykować tezę, że wiele ksiąg, także te uchodzące za święte, musiałyby przejść „polityczny *lifting*”, ale przecież nie o to chodzi, aby odcinać się od „złych” postaw czy społeczno-historycznych realiów. W końcu, jak to trafnie powiedział jeden z historyków literatury, pisarze nie są z Marsa, pisarze należą do społeczeństw i często powielają ich stereotypy.

Nie tylko literatura wysoka czy święte księgi mogą stać się platformą zgubnego myślenia, coraz częściej wykorzystywana jest do tego kultura popularna, która trafia do szerszego grona odbiorców. Martha C. Nussbaum w głośniejszej książce *Nie dla zysku. Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów* opisuje, jak w Indiach hinduistyczna prawica wyzyskuje kulturę popularną do walki nieskalanych sił hinduizmu z niebezpiecznymi „obcymi”, utożsamianymi z muzułmanami. Do tego celu klasyczne opowieści epickie opowiedziane na nowo emituje się w wersji przeznaczonej dla szerokiej publiczności. Zgodnie z narracją zawartą w tych książkach ludem autochtonicznym są jedynie Hindusi, a wszystkie inne grupy etniczne i religijne uznawane są za cudzoziemców. W konsekwencji takich działań w 2002 roku tłumy prawicowych Hindusów, podburzane przez propagandę w szkołach, zamordowały blisko dwa tysiące muzułmańskich cywilów²¹.

Przytoczone przykłady pokazują jednoznacznie, że w takich instytucjach jak szkoła czy uniwersytet musimy myśleć odważnie i krytycznie, a na lekcjach poszukiwać „miejsc wspólnych” między kulturami, zderzać cywilizacje, prowokować do dyskusji, łączyć różne obszary i kultury, eksperymentować i zadawać niesłychanie istotne z tego punktu widzenia pytania: jakie wartości pozwala kreować kanon lektur?; jakie historyczne warunki miały wpływ na dany tekst?; co to są stereotypy i dlaczego są one nieprawdziwe?; kim jest uczeń?; kim chce być?; kim być powinien?; jak łączy on wartości rdzenne z uniwersalnymi i globalnymi?; jakie autorytety wspierają tożsamość kulturową ucznia?;²² kim jest Inny w literaturze i kulturze polskiej oraz światowej?; kto będzie nowym Innym?; jak będzie wyglądało nasze spotkanie?. Także inne pytania ogólnie istotne, jak: czym jest humanizm?; czym jest przynależność do gatunku ludzkiego?; jakie jest miejsce tolerancji – nietolerancji, miłości – nienawiści, różnorodności – homogeniczności w rozwoju gatunku ludzkiego i naszej cywilizacji?. Nauczyciel dzięki takim działaniom dydaktycznym zwraca uwagę na to, że żadna kultura, a co za tym idzie – religia, nie mając monopolu na prawdę, nie jest lepsza czy gorsza, bardziej lub mniej uprawniona do jej głoszenia

²¹ Przykład ten opisuje Martha C. NUSSBAUM: *Nie dla zysku. Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów*. Przeł. Ł. PAWŁOWSKI. Warszawa 2016, s. 47 i 106–107, 161.

²² Zob. J. NIKITOROWICZ: *Tolerancja jako wartość w pracy nauczyciela w społeczeństwie wielowymiarowym*. „Chowanna” 2006, t. 2, s. 64.

– jest ona po prostu inna i w odmienny sposób zaspokaja potrzeby swoich wyznawców.

Dzisiejsze czasy domagają się dostrzeżenia problemów Innych bez poczucia wyższości czy niższości. Uczenie o własnym dziedzictwie, o religiach i zwyczajach innych grup i zrozumienie faktu, że jesteśmy sobie potrzebni, staje się cywilizacyjną koniecznością, imperatywem wspólnego funkcjonowania. Nie bez powodu Ryszard Kapuściński pisał w *Wykładach wiedeńskich*, że „świat jest w ruchu na skalę nieznaną w historii”, a Zygmunt Bauman w tekście *O tarapatach tożsamości w ciasnym świecie*, że „minęły czasy pustelni i fortec” i że „świat jest pełen” – nie można tego nie zauważać, szczególnie w szkole, w przeciwnym razie może nas czekać okrutne przebudzenie²³.

Dialog w literaturze i religii

„Dlaczego nie lubisz Żydów?” – pyta sędzia Janusz Sulima. „Za wszystko. Za historię, za to, że obwiniają Polaków o Holocaust, za ich mniemanie o sobie, że chcą się znaleźć w elitach, rządzić naszym krajem [...]”. „Kogo jeszcze nie lubisz?”. „Cyganie mają opinię bandytów i złodziei, i to jest prawda. Z nimi trzeba zrobić to samo, co z Żydami, wysiedlić do swego kraju, do Rumunii [...]”. „A młodzi Polacy, którzy wyjeżdżają za chlebem?” „To zdrajcy, bo w Polsce jest praca dla każdego [...]. Islamu nienawidzę, tak jak judaizmu, a homoseksualistów trzeba leczyć, choć niektóre przypadki są zaawansowane, że nie wiem, co z tym zrobić [...]”. „Jesteś katolikiem?”. „Tak”. „Jak to godzisz? Bo filarem chrześcijaństwa jest szacunek dla ludzi”²⁴.

Według definicji Emmanuela Lévinasa, „człowiek jest bytem, który mówi”, a dialog stanowi podstawę komunikacji. Jeśli zaufać *Encyklopedii katolickiej*, *dialogein* to rozmowa mająca na celu wzajemne konfrontacje i zrozumienie poglądów, a także współdziałanie w zakresie wspólnego poszukiwania prawdy, obrony wartości ogólnoludzkich i współpracy dla

²³ Zob. E. STRAWA: *Świat pełen ruchu. Kształcenie kompetencji międzykulturowych w edukacji polonistycznej*. W: *Edukacja polonistyczna wobec Innego...*, s. 30–31. Przywołane cytaty pochodzą z: R. KAPUŚCIŃSKI: *Ten Inny...*, s. 33, oraz Z. BAUMAN: *O tarapatach tożsamości w ciasnym świecie*. W: *Dylematy wielokulturowości*. Red. W. KALAGA. Kraków 2004, s. 24.

²⁴ M. KĄCKI: *Białystok. Biała siła, czarna pamięć*. Wołowiec 2015, s. 143 i 144.

sprawiedliwości społecznej i pokoju²⁵. By do dialogu między kulturami doszło na lekcji, szczególnie na lekcji polskiego, interakcja z uczniem musi mieć odpowiedni przebieg. W artykule *Dialog z tradycją w pewnym typie zadań dydaktycznych* Jolanty Nocoń czytamy o procesie interakcji dialogowej, która zakłada:

- Wymianę idei, sądów, wartości.
- Motywację oraz chęć poznania i zrozumienia (w tym wypadku innej kultury).
- Akceptację odmienności (choć nie bezwarunkową).
- Wzbogacenie kultury i podmiotów tych kultur²⁶.

Wymienione cztery punkty interakcji dialogowej w edukacji, szczególnie polonistycznej, stawiają szkole w płynnie ponowoczesnym świecie ważne zadanie – stwarzania uczniom odpowiednich warunków, które ułatwiałyby nabywanie kompetencji międzykulturowej do współistnienia i współdziałania w warunkach pluralizmu etnicznego, wyznaniowego i kulturowego, do otwartości na inność, odmienność, wreszcie do wzbogacania siebie dzięki poznawaniu Innych²⁷. Te prymarne założenia, tworzące przestrzeń do pozytywnego dialogu wielokulturowego na lekcji, można jeszcze wzbogacić o cele edukacji międzykulturowej, wśród których Jerzy Nikitorowicz wymienia:

- Kształtowanie świadomości o równorzędności wszystkich kultur, przygotowanie jednostek do pokojowego życia w społeczeństwie pluralistycznym.
- Uważliwienie na „inność”, odmienne korzenie kulturowe, tradycję oraz kształtowanie postaw otwartych i tolerancyjnych, wyrzekania się poczucia wyższości kulturowej na rzecz dialogu.
- Wdrażanie do dostrzegania inności oraz postrzegania jej jako wzbogacającej, ciekawej, absorbującej i będącej bodźcem.
- Uświadamianie własnej tożsamości kulturowej; zwiększanie poczucia własnej wartości.
- Kształtowanie umiejętności rozwiązywania problemów związanych z uprzedzeniami, stereotypami²⁸.

²⁵ Zob. *Encyklopedia katolicka*. T. 3. Red. F. GRYGLEWICZ, R. ŁUKASZYK, Z. SUŁOWSKI. Lublin 1989, s. 1258.

²⁶ Zob. J. NOCOŃ: *Dialog z tradycją w pewnym typie zadań dydaktycznych*. W: *Dialog kultur w edukacji*. Red. B. MYRDIK, M. KARWATOWSKA. Lublin 2009, s. 288.

²⁷ Zob. B. ORŁOWSKA: *Edukacja religijna jako podstawa dialogu między kulturami. Spojrzenie pedagoga*. „Perspectiva. Legnickie Studia Teologiczno-Historyczne” 2012, nr 2 (21), s. 131. Por. I. MORAWSKA: *Dialog kultur jako wyzwanie edukacyjne*. W: *Dialog kultur w edukacji...*, s. 93.

²⁸ Zob. J. NIKITOROWICZ: *Tolerancja jako wartość w pracy nauczyciela...*, s. 71.

Czy literatura pomaga zatem w realizacji wymienionych wcześniej celów edukacji międzykulturowej? Ryszard Kapuściński w swoich doskonałych, cytowanych już przeze mnie, *Wykładach wiedeńskich* odpowiada na to pytanie, pisząc, iż w literaturze światowej z dużą wyrazistością zostaje zarysowana sylwetka Innego. Literatury wszystkich krajów i chyba wszystkich epok czerpały inspiracje i tematy z różnorodnych sytuacji oraz reakcji na Innego. Na potwierdzenie najbardziej znany na świecie polski reportażysta przywołuje bogatą literaturę poświęconą temu tematowi:

[...] od *Upaniszad*, poprzez I Ching i Czuang-Tsy, od Homera i Hezjoda, poprzez *Gilgamesza* i *Stary Testament*, od *Popol Vuh*, do *Tory* i *Koranu*. A wielcy podróżnicy średniowieczni, którzy wyprawiali się na krańce planety do Innych – do Giovanniego Carpine do Ibn Battuty, od Marco Polo do Ibn Chalduna i Czan-Czuna?.

W innym miejscu dodaje jeszcze dzieła

Daniela Defoe i Jonathana Swifta, J.J. Rousseau i Woltera, Fontenelle'a i Monteskiusza, Goethego i Herdera [...]. Towarzyszy temu niebywały rozwój reportażu i wszelkiej innej literatury podróżniczej, żeby wymienić choćby dziś już klasyczne pozycje literatury podróżniczej, jak na przykład Richarda Pococke'a *A Description of the East* czy Jamesa Cooka lub Mungo Parka [...]²⁹.

Literatura światowa dawniej i dziś niejednokrotnie opisywała i opisuje spotkanie z Innym. A jak wygląda temat wielokulturowości w najnowszej polskiej literaturze? Czy pomaga ona w przełamywaniu uprzedzeń, ignorancji oraz obojętności na losy Innego? Żeby odpowiedzieć na tak postawione pytanie, przejrzałam nominacje do Nagrody Nike z 2016 roku i doszłam do wniosku, że wiele z proponowanych pozycji próbuje pokazać nasze „światy” kultur, myśli i zachowań ludzi w wielokulturowym formacie. Jubileuszowe, dwudzieste rozdanie Nagrody Nike stoi pod znakiem reportażu literackich. Są to: *Egipt. Haram Halal* Piotra Ibrahima Kalwasy, *Ku Klux Klan. Tu mieszka miłość* Katarzyny Surmiak-Domańskiej czy *Białystok. Biała siła, czarna pamięć* Marcina Kąckiego; ta ostatnia książka zresztą nie mogła trafić na lepszy czas w Polsce³⁰. Polska literatura nie odgradza się zatem wysokim murem od problemów naszych milionów *Fremde* z mniej lub bardziej odległych krajów. Rzut oka na polską literaturę po

²⁹ R. KAPUŚCIŃSKI: *Ten Inny...*, s. 11 i 18.

³⁰ www.wyborcza.pl/1,75410,20101677,nagroda-nike-2016-nominacje-oto-20-ksiazek-roku.html [data dostępu: 10.08.2016].

1989 roku pokazuje ją już jako od dłuższego czasu otwartą na dialog między kulturami – zainteresowaną różnorodnością dziedzictwa kulturowego, społeczeństw i religii. Wśród najważniejszych nazwisk, które podobnie jak reportaże Ryszarda Kapuścińskiego otwierają uczniów na świat, wymienić trzeba Wojciecha Tochmana i Wojciecha Jagielskiego, piszących o Afryce. Rosja staje się tematem książek Jacka Hugo-Badera, a naszych sąsiadów, Czechów, ze swadą opisuje Mariusz Szczygieł. Azja, Turcja i Ameryka Południowa znajdują swe odbicie w książkach Witolda Szablowskiego, Andrzeja Muszyńskiego czy Marcina Wasielewskiego, którego również żywo zajmuje temat Wysp Owczych i wyspy Pitcairn. Nie sposób wymienić wszystkich pisarzy zajmujących się tą tematyką w ostatnich latach, a perspektywa badań postkolonialnych pozwala wyeksponować „na nowo” wiele tematów obecnych w polskim literaturoznawstwie.

Podjmując temat wielokulturowości w edukacji polonistycznej, koniecznie trzeba wpisać w nią tło historyczne, z którego jasno wynika, że jeśli zważyć na bieg dziejów, to trudno uznać kulturę polską za monolityczną. Ziemię polską od najdawniejszych czasów zamieszkiwały wszak różne grupy etniczne: Łemkowie, Tatarzy, Romowie, Żydzi czy społeczności pogranicza albo mniejszości narodowe z państw ościennych, które miały wpływ na kulturę polską. Naznaczone antagonizmami i wyobcowaniem, trudne sąsiedztwo Polaków, Ukraińców, Żydów wyraża się również w najnowszej prozie, na przykład Pawła Huellego, Piotra Szewca, Stefana Chwina czy Olgi Tokarczuk. Jak przekonuje Anna Adamczyk-Stęplewska, opieranie się na takich tekstach stanowi punkt wyjścia zrozumienia specyfiki polskiej historii i dziedzictwa kulturowego³¹. Dopiero II wojna światowa, Holokaust oraz pojałtańskie zmiany przyczyniły się do większego ujednolicenia kultury.

W tekście Anny Podemskiej-Kałuży *Od wielokulturowości do inspiracji japońskich w polonistyce szkolnej*³² czytamy o równorzędnym współistnieniu różnych kultur w porządkach diachronicznym i synchronicznym, tworzących szeroki zakres niejednorodnych problemów w dydaktyce szkolnej. W podstawie programowej, podręcznikach, programach nauczania i materiałach dydaktycznych zarysowuje się kilka perspektyw poznawczych:

- oś wertykalna północ – południe Europy,
- oś wschód – zachód Europy, zachód Polski,

³¹ Pisze o tym: A. ADAMCZYK-STĘPLEWSKA: *Wielokulturowość w polskiej literaturze najnowszej jako przedmiot kształcenia polonistycznego na etapie liceum*. W: *Wyczytać świat – międzykulturowość w literaturze dla dzieci i młodzieży*. Red. B. NIESPOREK-SZAMBURSKA, M. WÓJCIK-DUDEK. Katowice 2014, s. 311–323.

³² A. PODEMSKA-KAŁUŻA: *Od wielokulturowości do inspiracji japońskich w polonistyce szkolnej*. „Polonistyka” 2012, nr 7, s. 8.

- mit geograficzno-kulturalny środkowej Europy (*Mitteleuropa*),
- idea Europy „małych ojczyzn”,
- kultura Orientu z uwzględnieniem podziału na Bliski i Daleki Wschód,
- kultura żydowska, judaizm,
- kultura Starego Kontynentu wobec kultur pozaeuropejskich,
- wieloetniczność zglobalizowanego świata,
- kultura arabsko-muzułmańska, islam,
- kultura Japonii (*haiku, manga, anime*)³³.

Płynność świata powoduje, że w dokumentach oświatowych i pomocach dydaktycznych następuje nieustanna aktualizacja oferty edukacyjnej uwzględniająca elementy kultury współczesnej, a więc osie te będą się ciągle wydłużać i zmieniać. W obliczu takiej sytuacji dydaktycznej edukacja międzykulturowa staje się po prostu niezbędna.

Jak wynika z przedstawionych tu dziesięciu osi poznawczych, ważnym elementem są również informacje na temat różnych religii, które współtworzą obraz kultury. Wydaje się jednak, że ze wszystkich religii najtrudniej nam, Europejczykom, uczyć o świecie islamu. Dzieje się tak dlatego, że w islamie nie istnieje podział na sfery *sacrum* i *profanum*. Interesy, które z punktu widzenia współczesnego Zachodu należą do państwa, mają zabezpieczenie w religii, a więc zupełnie inaczej niż w chrześcijaństwie w myśl zasady: Bogu, co boskie, cesarzowi, co cesarskie. W kontekście uczenia o tej kulturze dość szybko popadamy w skrajności, a sami muzułmanie są stereotypizowani, na co uwagę zwróciła Katarzyna Górak-Sosnowska w opracowaniu *Dlaczego trudno uczyć o świecie islamu?*³⁴. Stereotyp ten, choć dość świeży, więc potencjalnie dający się zweryfikować, jest zarazem bardzo silny i wewnętrznie spójny, propagowany w dyskursie medialnym oraz w geopolityce. Sprowadza się on do stwierdzenia, że muzułmanie to mudżahedini, którzy zagrażają globalnemu bezpieczeństwu. Zdecydowana większość z niemal półtora miliarda muzułmanów nie prowadzi działalności radykalnej, a wielu z nich z odrazą patrzy na poczynania terrorystów. Niemniej jednak sami radykałowie definiują się jako muzułmanie, a swoją organizację nazwali Państwem Islamskim (Islamic State of Iraq and Sham)³⁵. Pomimo to religia muzułmańska odnotowuje najszybszy przyrost wyznawców na świecie (według różnych źródeł od 2,9% do 6% rocznie) i obejmuje 1/5 światowej populacji. Są też uzasadnione, sprzyjają-

³³ Korzystam z ustaleń Anny Podemskiej-Kaluży, modyfikując je na potrzeby artykułu. Ibidem.

³⁴ K. GÓRAK-SOSNOWSKA: *Dlaczego trudno uczyć o świecie islamu?*. „Trendy” 2015, nr 1, s. 8–12.

³⁵ Zob. ibidem.

ce perspektywy rozwoju tej cywilizacji³⁶. I choć język polski nie jest lekcją katechezy, to jednak w czasie polonistycznych spotkań uczeń nabywa również wiedzę o faktach religijnych. Wychowanie religijne na lekcji polskiego stanowi istotną część edukacji międzykulturowej. Proces ten nie może być więc przypadkowy, musi być kierowany i kontrolowany. Na etapie szkoły podstawowej następuje wprowadzenie ucznia w świat tradycji i obyczajów religijnych oraz tzw. alfabetyzacja symboliczno-religijna. W tym czasie uczeń poznaje pierwsze teksty poetyckie czy dzieła sztuki, które są inspirowane religią. Na poziomie wyższym w kształceniu polonistycznym obserwujemy już proces kodyfikacji i dekodyfikacji symboli religijnych. Chodzi przede wszystkim o umiejętność odczytywania znaków i wartości, jakie przekazuje religia, w języku sztuki. Na poziomie szkoły ponadgimnazjalnej na języku polskim kontynuuje się tę metodologię pracy z tekstem i w tym właśnie fakcie upatruję miejsca na dodatkowe analizy porównawcze oraz historyczno-krytyczne w kontekście przekazów różnych religii, tak aby w sposób kompleksowy i niestereotypowy uczeń rozumiał założenia najważniejszych religii. Akcentowanie różnych wiar oraz ich atrybutów w szkole jest już wartością samą w sobie. Jak bowiem pokazują historia i terażniejszość, to często właśnie dominacja jednej religii nad drugą staje się zarzewiem wojen i konfliktów, a nasza etnocentryczna³⁷ perspektywa nie pomaga nam w pokojowym, polifonicznym trwaniu.

Ciekawą propozycją dla młodzieży podążającą w takim właśnie kierunku – wyśmiewania fanatyzmu w monoteistycznych religiach – jest fabuła pięcioletniego komiksu *Kot rabina* oraz jego filmowa wersja pod tym samym tytułem³⁸. Proces prześladowań i mordów w imię religii ilustruje również film *Agora* w reżyserii Alejandra Amenábara³⁹, z którego uczniowie powinni bez większego problemu wyczytać ponadczasową opowieść o fundamentalizmie w ogóle i odpowiedzieć na nurtujące współczesny świat pytanie: czy religii potrzebny jest związek z rozumem do pokojowego funkcjonowania?. W końcu „cokolwiek dzieje się na ulicy miasta,

³⁶ Zob. *Koniec sekularyzacji w Europie?*. Red. P. KAPŁON, A. ROKICKA, M. WARAT. Kraków 2007, s. 97.

³⁷ „Termin etnocentryzm (*ethnos* – naród, oraz *kentron* – środek) wprowadził w 1906 roku William Graham Sumner w *Falkways*. To postawa, w której wartości własnej grupy stają się podstawą opisu wszelkich innych grup. Według Sumnera, to widzenie świata, w którym własna grupa staje się środkiem wszechrzeczy”. J. AMBROSEWICZ-JACOBS: *Tolerancja. Jak uczyć siebie i innych*. Kraków 2004, s. 55.

³⁸ J. SFAR: *Kot rabina*. T. 1–5. Przeł. G. PRZEWŁOCKI. Warszawa 2013, i film *Le Chat du rabbin*. Reż. J. SFAR, A. DELESVAUX. Austria–Francja 2011. Zob. również J. BUDZIK: *Różnorodność narysowana na ekranie: Joann Sfar i Marc Chagall w filmowej opowieści o Kocie rabina*. W: *Wyczytać świat...*, s. 209–221.

³⁹ *Agora*. R.A. AMENÁBAR. Hiszpania 2010.

jesteśmy braćmi” – mówi główna bohaterka, filozofka Hypatia, do swoich uczniów już na przełomie IV i V wieku naszej ery.

O dialogu i relacji z Innym, czyli wyzwania XXI wieku

Światu grożą trzy plagi, trzy zarazy. Pierwsza – to plaga nacjonalizmu. Druga – to plaga rasizmu. Trzecia – to plaga fundamentalizmu religijnego. Te trzy plagi mają tę samą cechę, wspólny mianownik – jest nim agresywna, wszechwładna, totalna irracjonalność. Do umysłu porażonego jedną z tych plag nie sposób dotrzeć. W takiej głowie pali się święty stos, który tylko czeka na ofiary⁴⁰.

Kierunek analizowanych przeze mnie przykładów odsyła nas do myśli Emmanuela Lévinasa, od którego rozpoczęłam niniejsze rozważania. W jego filozofii *relacja z Innym, spotkanie oraz dialog* stają się podstawowymi kategoriami, mającymi charakter transcendentny. W książce *Całość i nieskończoność* Lévinas wskazuje wspólne wywodzenie się ludzkości i inkluzję poszczególnych grup społecznych, zrównując ich status ideą braterstwa:

Sam status człowieczeństwa zakłada braterstwo i ideę rodzaju ludzkiego. [...] Ludzkie braterstwo ma dwa aspekty: z jednej strony zakłada indywidualności, których status logiczny nie sprowadza się do statusu ostatecznych różnic w ramach jednego rodzaju; ich szczególność polega na tym, że każda z nich odnosi się do siebie samej [...]; z drugiej strony – zakłada wspólnotę ojca, jakby wspólnota rodzaju zbliżała w stopniu niewystarczającym⁴¹.

Lévinas twierdził, że obcowanie z Drugim ma wartość w takiej mierze, w jakiej *ty* zawiera Boga, a *my* staje się wyrazem jedności z Bogiem⁴². Oznacza to, że Drugi człowiek jest drogą dojścia do Najwyższego i że to właśnie należałoby podkreślać w szkole. Anna Janus-Sitarz w tekście *Edu-*

⁴⁰ R. KAPUŚCIŃSKI: *Imperium*. Warszawa 1993, s. 250.

⁴¹ E. LÉVINAS: *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrznosci*. Przeł. M. KOWALSKA. Warszawa 2002, s. 255.

⁴² Zob. B. HÄRING-VALENTINO SALVOLDI: *Tolerancja. Rozważania nad etyką solidarności i pokoju*. Przeł. A. DUDZIŃSKA-FACCA. Warszawa 2000, s. 38.

kacja literacka wobec dylematów wielokulturowości i inności pisze, że przeniesienie filozofii dialogu, jako postawy, do praktyki szkolnej może być trudne. W przestrzeni szkolnej bowiem mówi się głównie o przekazywaniu wartości, podczas gdy to, czego domaga się Lévinas, to praktykowanie wartości, które powinny cechować relacje nauczyciel – uczeń – uczeń⁴³. Jest to nauka postawy otwartości, życzliwości i odpowiedzialności, prawdziwego dialogu i umiejętność pełnego szacunku dla porozumiewania się z Innymi oraz równorzędnej „relacji”⁴⁴.

My, poloniści, powinniśmy szczególnie wystrzegać się takiej „relacji”, która nie pozwala na kontakt z tym, co odmienne. Pamiętajmy o konsekwencjach edukacyjnego dyskursu, w którym uczestniczą nasi uczniowie. Uczeń bowiem może przemawiać „naszym głosem”, bo jako nauczyciele dokonujemy za niego wykładni, swoistej egzegezy rzeczywistości. Uczeń nie dokonał oglądu, nie zmierzył się z problemem Innego, Obcego czy jakiegokolwiek mniejszości ze względu na płeć lub narodowość, lecz wydaje „nasze” osądy. Przypomina mi się opowiedziana przez znajomego lekcja historii, na której nauczyciel mówił często o przedstawicielach narodu żydowskiego w taki oto sposób: „[...] na mojej lekcji słowo Żyd możecie pisać małą literą”. Okazało się po latach, że uczniowie z całego procesu uczenia tego przedmiotu zapamiętali ten niebezpieczny cytat.

Prawdziwe poznanie opiera się na formułowaniu własnych opinii, krytycznej refleksji, czasem nawet na kwestionowaniu rzeczywistości, a także na kształtowaniu wrażliwości i wyobraźni, na głębokim wczuciu się oraz zrozumieniu pozwalającym przybliżyć się do Drugiego. Literatura jest doskonałym do tego narzędziem, ilustruje chyba wszystkie, również te kontrowersyjne, aspekty kultur i wychowuje młodego czytelnika. Nauczyciel zaś jako gospodarz kanonu zgodnie z podstawą programową może dokonywać wyboru książek spoza ścisłego kanonu, istotnych ze względu na wielowymiarowy świat, może także odczytywać pewne dawne lektury „na nowo”, uatrakcyjnając ich odbiór, odświeżając ich problematykę we współczesnym kontekście. Przykładem może być choćby wspomniana już *Boska komedia*.

Nie ulega wątpliwości, że nowa wizja kształcenia polonistycznego za cel stawia sobie również opisywanie, wyjaśnianie przyczyn konfliktów narodowościowych i religijnych, wykorzystując do tego bogate przykłady zarówno literackie, filmowe, jak i historyczne. Potrzeba takiego podejścia ma

⁴³ Zob. A. JANUS-SITARZ: *Edukacja polonistyczna wobec dylematów wielokulturowości...*, s. 28–29.

⁴⁴ Posługuję się podstawowymi terminami filozofii Emmanuela Lévinasa, m.in.: *relacja, tożsamość, transcendencja*, kategoria *Innego, granica*. Zob. J. HAŃDEREK: *Czas i spotkanie. Wokół koncepcji czasu Emmanuela Lévinasa*. Kraków 2006, s. 177–183.

ogromną wagę, albowiem przykłady konfliktów na tle narodowościowym i religijnym dobitnie potwierdzają powtarzalność zjawisk historycznych, jak w słynnej butadzie Georga W.F. Hegla: „Historia uczy, że ludzkość niczego się z niej nie nauczyła”. To właśnie na języku polskim najintensywniej kształtuje się tożsamość uczniowska. Młodzi ludzie jeszcze nieuforni to przecież wspaniali odbiorcy praktykowania uniwersalnych wartości, poglądów, ale też pielęgnowania rzetelnej wiedzy o różnych kulturach, wyznaniach, światopoglądach. Odpowiedzialny nauczyciel polonista musi uczyć właśnie takiego funkcjonowania w świecie, szczególnie teraz, kiedy do szkół mogą trafić dzieci uchodźców, a w środkach masowego przekazu toczy się burzliwa debata na ten temat – po to, żeby nie popaść w różnego rodzaju fobie i animozje, prymitywne myślenie o patriotyzmie, ale też po to, żeby móc zrozumieć Innego i siebie. Od jakości obustronnego dialogu z Innym zależy przecież przyszłość Polski, Europy i całego świata.