

## METODY WSPÓŁCZESNEJ FILOZOFII W BADANIACH ZAGADNIEN EDUKACJI MIĘDZYKULTUROWEJ

Wraz z powrotem w latach dziewięćdziesiątych do wielopłaszczyznowego uprawiania pedagogiki nastąpił wzrost znaczenia filozofii w badaniach pedagogicznych. W ocenie T. Lewowickiego stworzyło to lepsze szanse rozumienia zjawisk, którymi zajmuje się pedagogika (Lewowicki T., 2003, s. 23-24). Wydaje się to dzisiaj szczególnie ważne, ponieważ obserwuje się powolny zanik względnie stałych zewnętrznych punktów oparcia w środowisku życia człowieka, spowodowany zbyt szybkimi przemianami normatywnych elementów kultury, a w szczególności: światopoglądu, zwyczajów, sztuki prawa, etyki. Kryzys tradycji - nieodzownej w wychowaniu - staje się źródłem porażek wychowawczych. To elementy tradycji zapewniają ciągłość w świecie, porządkują go, chronią człowieka przed wyobcowaniem, dają mu poczucie zadomowienia. „Nadmiar” propozycji kulturowych, różnorodność i masa mało wartościowych ofert, którym młodzi ludzie ulegają w oderwaniu od tradycji, skutkuje tym, że szukają oni schronienia - konstatuje W. Brezinka, cytując Nietzschego - już tylko w „wybranej przez siebie tępacie” (Brezinka W., 2005, s.5). Przewycięzeme kryzysu wartości wymaga odwołania się do koncepcji filozoficznych, w których problematyka hermeneutyczna i aksjologiczna nie jest rugowana - jak w pozytywizmie - do obszaru pozbawionej wartości poznawczej, subiektywnej uczuciowości.

Analizując recepcję myśli hermeneutycznej w naukach humanistycznych E. Zakrzewska zwróciła uwagę na dwa nurty (Zakrzewska E., 1986). Pierwszy z nich związany jest z postrzeganiem hermeneutyki jako „doświadczenia praxis”, zgodnie z koncepcją Gadamera. W pedagogice odnajdujemy takie podejście, w którym wyodrębnia się znaczące kategorie w doświadczeniu wychowawczym (np. rozmowę, dialog) oraz poszukuje się warunków rozumienia. Ten sposób aplikacji hermeneutyki widoczny jest np. w rozważaniach M. Sawickiego (Sawicki M., 1996). Drugi nurt recepcji hermeneutyki związany jest z zakorzenionym w pedagogice

podziałem na teorię i praktykę. Hermeneutyka spełnia tu rolę teorii podbudowującej określoną praktykę badawczą. Zwolennicy takiego podejścia proponują „metodologię hermeneutyczną”, wynikającą z zastosowania hermeneutyki w uprawianiu nauki i badaniach naukowych (Kruk J., 1998, s. 126; Nowak M., 1993; Cyrański B., 1992; Gnitecki J., 1989; Ablewicz K., 1994).

K. Ablewicz twierdzi, że hermeneutyka pedagogiczna może być ukierunkowana na rozumienie czterech obszarów: tekstów, historii, rzeczywistości wychowawczej oraz interpretacji w badaniach pedagogicznych. Analizując ten ostatni obszar, zwraca uwagę na subiektywność badania: „Czysto obiektywne fakty nie istnieją. Każde postawienie problemu odbywa się już w jakimś horyzoncie rozumienia, każde wyłonienie wskaźników zakłada ich rozumienie, każda interpretacja reprezentuje jakiś interes. [...] Wszelkie ustalenia językowe mają w tym przypadku charakter nader umowny, odnoszący się do wspólnoty intuicji sensu” (Ablewicz K., 1998, s.3). Dystansowanie się od klasycznego obiektywizmu badań ma określony sens w odniesieniu do badań nad edukacją międzykulturową pojętą jako dialog (Rutkowiak J., 1992; Kojas W., Mrózek R., Dawid Ł. (red.), 1998; Ostrowska U., 2000).

Wyróżnikiem edukacji międzykulturowej jest szczególnie rozumiane poznanie. „Edukacja międzykulturową jest koncepcją i obszarem działalności społecznej, kulturalnej i oświatowej nastawionej na wzajemne poznawanie i wzbogacanie kultur i ludzi tworzących te kultury. [...] W dialogu, wzajemnym poznaniu i zbliżeniu powstawać mają (powstają) warunki do przyjmowania i przekazywania najbardziej wartościowych elementów kultur stykających się grup” (Lewowicki T., 2002, s. 33). W tak określonym pojęciu edukacji międzykulturowej zawiera się jej dwojaki sens: może ona być pojmowana jako wyróżniony dział lub aspekt koncepcji pedagogicznych oraz jako obszar działań społecznych, wykraczających poza wąsko pojętą edukację ku harmonijnemu modelowi współistnienia różnych kultur.

O ile edukacja wielokulturowa zakłada bezkonfliktowe trwanie obok siebie społeczności o różnych kulturach, o tyle edukacja międzykulturową nastawiona jest na wzajemne wzbogacanie się kultur sąsiadujących grup społecznych. Pierwszy model edukacji dopuszcza asymetrię poznawczą: grupa mniejszościowa musi poznawać i przejmować kulturę grupy dominującej, a w zamian może kultywować własne obyczaje i prezentować je na zasadzie skansenu. Edukacja międzykulturową, podkreślając walory równoprawnej integracji, kładzie nacisk na takie poznanie istotnych aspektów sąsiadujących kultur, które umożliwi przejmowanie cennych, wzajemnie wzbogacających elementów. Poznanie takie nie może mieć charakteru eksploracji, lecz powinno być oparte na dialogu zmierzającym do rozumienia.

Znaczenie dialogu w edukacji międzykulturowej podkreśla J. Nikitorowicz: „Jeśli przyjmiemy, że dialog jest immanentnie zawarty w międzykulturowości, to istotę dialogu międzykulturowego stanowi w pierwszej kolejności dostrzeganie odmienności i wyłącności człowieka poprzez poznawanie jego osoby na drodze bezpośredniego, podmiotowego, humanistycznego podejścia” (Nikitorowicz J., 2005, s. 162). Nacisk na odmiennosc, inność partnera dialogu, traktowanego jako niepowtarzalna osoba, oraz odwołanie do ontologii „pomiędzy” wskazuje, że właściwym odniesieniem dla takiego pojmowania dialogu jest filozofia spotkania.

*Dialog jako model niezawłaszczającego spotkania z Innym*

Współczesną kulturę, zdominowaną przez rozwój nauki i jej technicznych zastosowań, a zwłaszcza technologii informacyjnych, cechuje rozpowszechniony już w początkach nowożytności model podejścia do świata, w którego ramach rzeczy i ludzie jawią się jako przedstawiane przedmioty i obiekty eksploracji. To kartezjańskie spojrzenie na świat na plan pierwszy wysunęło poznający podmiot, w którego perspektywie inny człowiek ukazywał się jako rzecz posrod przedstawień myślącego Ja i tylko pośrednio ujawniał swój charakter innej subiektywności (Descartes R., 1970, s. 65). Inny człowiek został odróżniony od rzeczy, lecz nie stał się żadnym „ty”, a tylko różną od rzeczy częścią otoczenia poznającego podmiotu. Świat Innego i jego kultura stały się obiektami badawczej

eksploracji, Prowadzącej co najwyżej do uznania ich wartości przez porównanie do wzorców bliskich badającemu. Odmienność Innego została w ten sposób sprowadzona do kręgu wyznaczonego przez horyzont poznawczy podmiotu. W poznaniu takim zniesiona zostaje odrębność Innego, a to, co poznawane zawłaszczane przez poznający podmiot W obrębie takiego schematu kulturze mniejszości można przyznać prawo do istnienia, a nawet ochrony, lecz jej rozumienie dokonuje się przez sprowadzenie do znanych „naszych” wzorców. Gdy dominuje zawłaszczające swój przedmiot poznaje, nie może być mowy o porozumieniu w dialogu. Przelamywanie schematu zawłaszczającego poznania można zaobserwować częściej w odniesieniu do kultur pozaeuropejskich, niż w stosunku do różnorodności kulturowej Europy, którą nadal traktuje się jako jednorodną kulturowo.

Konieczność zmiany podejścia do zagadnień antropologicznych dostrzegła powstała w latach dwudziestych XX wieku filozofia dialogu, formułując swą podstawową tezę: doświadczenie Innego jest niesprowadzalne do doświadczenia rzeczy” przeciwnie - jest ono pierwotne i podstawowe (Baran B., 1970, s. 65). W doświadczeniu tym dochodzi do niepowtarzalnego i nieprzedmiotowego spotkania z Innym, który jest nie tyle powtarzalną jednostką rodzaju ludzkiego, co osobą. Spotkanie to wydarza się z oczekiwania, z otwarcia na odmiennosc Innego. Napotkany Inny Pozostaje radykalnie innym, niesprowadzalnym do przedmiotu, w tym do obiektu badań. Inny pojawia się jako Ty wtedy, gdy można skierować ku memu pytani.

Gdy Ja napotyka Innego nie jako jednostkę, lecz jako osobę - głosi M. Buber - wytwarza się sfera „Pomiędzy”, która nie jest przestrzenią w sensie fizycznym, lecz rzeczywistością spotkania. Owo „Pomiędzy” wyraża odmienny od doświadczenia charakter spotkania, w którym nie dochodzi do zawładną światem Innego, by włączyć go w krąg poznawanych przedmiotów. Ja aktywnie zwraca się do Innego, a zarazem biernie wydaje siebie na tę inność Innego (Baran B., 1970, s.16). Zastąpienie sytuacji, w której obiekt jest rozpoznawany w toku badań przez sytuację spotkania, G. Marcel nazywa przejściem od dialektyki wyznaczonej przez relację między Ja i nie-Ja do dialogiki opartej na zapytywaniu i odpowiedzi (Baran B., 1970, s.21). Dialog w sytuacji spotkania jest

zasadniczo odmienny od naukowego dyskursu, podporządkowanego regułom logiki.

Istotną składową współczesnej kultury jest nauka, której wzorzec badawczy wymaga metody pojętej jako ciąg powtarzalnych, ujednoczonych kroków, zmierzających do uzyskania intersubiektywnie akceptowanego wyniku. Wzorzec ten, efektywny w przyrodoznawstwie i statystycznych badaniach wielkich populacji, zawodzi tam, gdzie trzeba wydobyć jednostkowe różnice, gdyż eliminuje jedynność, niepowtarzalność, odmienność — krótko: inność badanej kultury. Dyskurs naukowy podporządkowany jest dążeniu do prawdy uniwersalnej, niezależnej od kulturowego zróżnicowania. Wywodzi się on jeszcze z Platónskiego wzorca dialogu zmierzającego do odsłonięcia ponadczasowych idei. Dialog taki jest rozumnym rozważaniem, mądrą rozmową prowadzącą do zdobycia wiedzy, która obejmuje nie tylko obszar prawdy, lecz także dobra i piękna (Morszczyńska U., s. 21). W nowożytności wzbogacono ów sposób rozważania o Kartezjański racjonalizm, w którym rozumność utożsamiona została wręcz z podporządkowaniem wyводу wymogom wnioskowania dedukcyjnego.

Model racjonalnego dialogu, polegającego na wymianie logicznie uporządkowanych argumentów, w którym dąży się do ustalenia prawdy powszechnej, nie pozwala w pełni trafnie ująć dialogu międzykulturowego, ponieważ nie tylko eliminuje wszelką inność, lecz także nie bierze pod uwagę „nielogicznych” własności tego ostatniego: wsparcia na przesądach, redundancji, niepełności, występowania w nim wyrażen niebędących zdaniem w sensie logicznym, wreszcie aksjologicznego czy też normatywnego ukierunkowania jego toku. Dialog międzykulturowy nie opiera się na zdominowanych przez roszczenie prawdziwości wypowiedziach, nie wychodzi od wyraźnie sformułowanych założeń, nie zaczyna się od jakiejś konkretnej wypowiedzi i nie kończy po ustaniu rozmowy — stanowi raczej ogniwo ciągu wypowiedzi włączonych w tradycję i mających swe następstwa w sferze kulturowej.

#### *Określenie dialogu*

Dialog można potraktować jako uporządkowany ciąg tekstów. Reguły porządkujące obejmują zależności wewnątrztekstowe i zewnętrzne wyznaczniki o charakterze podmiotowym i

kulturowym. Aby jak najpełniej określić dialog, trzeba sięgnąć do różnych dyscyplin humanistyki i filozofii.

Najogólniejsze pojęcie tekstu, jakie wyłania się z badań semiotycznych i literaturoznawczych, określa go jako uporządkowaną według określonych reguł sekwencję znaków danego systemu semiotycznego (Bobryk J., Dobrowolski R., 1983, s. 111). Tekstem w tym znaczeniu może być nie tylko wypowiedź językowa, lecz także przekaz wizualny lub dźwiękowy (obraz, film, melodia). Tak szerokie pojmowanie tekstu znamienne jest dla badań kulturoznawczych, dla których dowolny wytwór może stać się czytelnym przekazem. Nie należy jednak zapominać, że zrozumiałość konstytuuje się na gruncie języka naturalnego, do którego odniesiony jest dowolny przekaz.

Tekst utworzony w języku naturalnym cechuje redundancja i niepełność: „bez powtórzeń nie powstałby spójny tekst, ani tekst poprawny gramatycznie, bez opuszczeń niemożliwy jest tekst poprawny stylistycznie” (Leontiewa N., 1971, s. 16). Tekst charakteryzuje zatem jednocześnie pewien nadmiar i zarazem niepełność. Umieszczony w ciągu innych, poprzedzających go i następujących po nim tekstów, wymaga aktywności partnerów dialogu: „By w ogóle móc mówić, nadawca musi założyć między sobą a odbiorcą pewną mniejszą lub większą wspólnotę świata. Na tę wspólnotę składają się nie tylko przekonania o jakichś stanach rzeczy, ale i jakaś wspólna skala wartości, choćby wartości tak podstawowych, jak nakazy dekalogu” (Mayenowa M. R., 1976, s. 246). Postulowana wspólnota obejmuje więc zarówno aspekt ontologiczny, jak i aksjologiczny, gdyż rozmowę wyznacza nie tylko rzecz, o której mowa, lecz także jej waloryzacja. Założenie o wspólnotcie świata, od którego zależy możliwość właściwego dopełnienia wypowiedzi, nie zawsze jest trafne, a w badaniach dialogu międzykulturowego nie może być przyjmowane, gdyż ich celem jest dopiero rekonstrukcja świata przeżywania partnera dialogu.

Uzyskiwanie porozumienia przez podmioty dialogu zawsze odbywa się w horyzoncie świata życia. Świat życia gromadzi uprzednio dokonaną pracę interpretacyjną minionych pokoleń. Nie istnieją żadne, niezależne od kontekstu - zdaniem J. Habermasa - odniesienia do świata.

Zwracamy się zawsze z perspektywy własnego świata życia. Konteksty świata życia i praktyki językowe otwierają przed podmiotami świat z perspektywy tradycji i przyzwyczajęń nadających mu sens. Wszystko, co w świecie wydarza się, jest doświadczane w świetle języko-wego przedrozumienia, w którym jesteśmy zdomowieni (Habermas J., 2004, s. 19). „Nasz kontakt ze światem zapośredniczony jest przez język, więc świat umyka zarówno prostej interwencji zmysłów, jak i bezpośredniemu konstytuowaniu go przez formy naoczności i pojęcia intelektu. Obiektywność świata, którą zakładamy w mówieniu i działaniu, jest tak mocno spleciona z intersubiektywnością porozumiewania się, że nie możemy tej zależności ominąć, nie możemy wydostać się poza zakreślony przez język horyzont naszego intersubiektywnie podzielanego świata życia” (Habermas J., 2004, s. 28).

Habermas na gruncie filozofii krytycznej podejmuje zagadnienia badane przez fenomenologię świata przeżywanego i bliską jej hermeneutykę, a jego wnioski współbrzmiają z dokonanymi na innym poziomie ustaleniami językoznawców: porozumienie wspiera się na uprzednich, zwykle niewypowiedzianych założeniach dotyczących świata przeżywanego. Podejście hermeneutyczne wymaga jednak uwzględnienia przede wszystkim tego, że sam ten świat ma językowy charakter - wyłania się w toku dialogu.

Dialog zmierzający do zrozumienia innej kultury może być analizowany w kilku płaszczyznach. Pierwszą z nich, na której dialog ujmowany jest strukturalnie, wyznaczają literaturoznawcze badania tekstu. Ustalenia pragmatycznej teorii dialogu pozwalają wskazać cztery zasadnicze wymiary czy też aspekty dialogu (Czaplejewicz E., 1983, s. 22).

I. Wymiar sytuacyjny obejmuje konsytuację oraz sytuację bezpośrednią. Konsytuacja w aspekcie obiektywnym oznacza zestaw społeczno-historycznych warunków rozmowy, a w aspekcie subiektywnym odnosi się do całości sytuacji hermeneutycznej. W sytuacji bezpośredniej, określającej konkretne warunki, w jakich odbywa się rozmowa, rozróżnić należy warstwę podmiotową (podmioty we warunkach uczestników dialogu) oraz warstwę rzeczową, w której uwzględnić trzeba materialne warunki rozmowy, o ile wpływają one na wstępne zdefiniowanie pozycji rozmówców.

II. Wymiar językowy obejmuje zarówno warstwę języka mówionego, jak i pisanego. W obydwu warstwach można wyróżnić język przedmiotowy i metajęzyk oraz kontekst rzeczowy (niejęzykowe uzupełnienia wypowiedzi językowych) i kontekst znaczeniowy. W kontekście znaczeniowym wyodrębnić trzeba sensy dosłowne i sensy nadbudowane (wykraczające poza to, o czym dosłownie traktuje tekst). Istotne jest ukazanie w tym wymiarze zjawisk, jakie zachodzą przy przejściu od mowy do pisma, a przede wszystkim konstytuowania się dystansu jako warunku interpretacji i zmiany sposobu funkcjonowania referencji (Ricoeur P., 1989, s. 239).

III. Wymiar przedmiotowy, w którym rzecz, o której mowa, zostaje określona jako faktyczny przedmiot rozmowy i usytuowana w całości sytuacji. W wymiarze tym dochodzi do porozumienia pojętego jako stapianie się horyzontów partnerów dialogu.

IV. Wymiar kierunkowy, w którym w aspekcie czasowym wyróżnić można jednostki dialogu - teksty lub ciągi tekstów następujących po sobie, a w aspekcie hermeneutycznym - normatywne ukierunkowanie całości dialogu i jego składowych — wypowiedzi, tekstów, dzieł (Ricoeur P., 1989, s. 232).

Wyróżnione wymiary pozwalają w systematyczny sposób opisywać i analizować dialog jako spotkanie z Innym, jako spotkanie kultur i jako dialog edukacyjny mogą też wspomóc badania w zakresie edukacji międzykulturowej. Aby w pełni objąć zakres wyznaczony przez wymiary dialogu, badania muszą mieć charakter interdyscyplinarny. W tym miejscu chcemy tylko zwrócić uwagę na możliwość zastosowania metod wypracowanych przez różne nurty filozofii do badania zagadnień, których bądź to nie uwzględniają poszczególne dyscypliny nauk humanistycznych, bądź też ujmują je z pominięciem problematyki hermeneutycznej i aksjologicznej.

*Filozoficzne metody w badaniach dialogu międzykulturowego*

Hermeneutyczne spojrzenie na dialog międzykulturowy uwypukla jego znamienne cechy: wzajemne wzbogacanie się kultur. Jeśli uzna się za P. Ricoeurem, że rozumieć - to pojmować siebie w obliczu tekstu” (Ricoeur P., 1989, s. 244), to dialog będący bezpośrednią rozmową

lub porozumiewaniem się zapośredniczonym przez dzieła kultury przynosi nie tylko wiedzę, której w inny sposób nie można zdobyć, lecz także poszerza rzeczowe i aksjologiczne horyzonty świata. Wzbogaca osoby stanowiące społeczność i zarazem kształtuje ponadindywidualną sferę kultury.

Filozofia hermeneutyczna traktuje język jako podstawową charakterystykę bytowania człowieka. To nie świat poznawany w doświadczeniu zmysłowym i wtórnie opisywany przy użyciu języka jest właściwym żywiołem człowieka, lecz językowo zinterpretowana rzeczywistość. „We wszelkiej naszej wiedzy o nas samych i o świecie jesteśmy już raczej ogarnięci przez język, przez nasz własny język (Gadamer H.-G., 1979, s. 50). Język nie jest narzędziem opisu świata, a raczej „środowiskiem” człowieka, w którym uzyskuje swą tożsamość.

Odtworzenie społeczno-historycznych warunków, w jakich toczy się rozmowa, może stwarzać wrażenie obiektywnego opisu sytuacji niezależnej od rozmawiających. To, że znajdujemy się zawsze w pewnej sytuacji, nakłada jednak charakterystyczne ograniczenia. „Pojęcie sytuacji oznacza przecież, że nie znajdujemy się na zewnątrz niej i dlatego nie możemy mieć o niej żadnej przedmiotowej wiedzy” (Gadamer H.-G., 2004, s. 414). Tkwimy raczej w niej ogarnięci horyzontem naszego pojmowania. Horyzont nie tylko ogranicza, lecz także chroni przed przecenianiem tego, co najbliższe i pozwala trafnie pojąć skalę i znaczenie rzeczy pojawiających się w nim. Nie jest on też nieruchomą barierą, lecz „raczej czymś, w co wkraczamy i co kroczy wraz z nami” (Gadamer H.-G., 2004, s. 417). Kształtują go uprzednie założenia, przesady, „wnoszone przez nas uprzedzenia”, ale nie oznacza to, że można go ostatecznie określić jako pewien zestaw przekonań, poglądów, nastawień. Nie jest horyzontem odpowiedzi, lecz pytań. „Odpowiednio do tego opracowanie sytuacji hermeneutycznej oznacza uzyskanie właściwego horyzontu pytań, jakie stawia przed nami przekaz tradycji” (Gadamer H.-G., 2004, s. 415).

Gadamer prowadzi swe rozważania w kontekście dialogu tradycji, przeszłości ze współczesnością. Ukazuje model badania historycznego, w którym minioną sytuację czyni się przedmiotem zbiektywizowanego poznania. „Jest to dokładnie tak, jak w rozmowie, którą prowadzimy z kimś tylko w celu poznania go,

tj. by ustalić jego stanowisko i horyzont. Nie jest to prawdziwa rozmowa, tzn. nie poszukuje się porozumienia w jakiejś sprawie, lecz wszelkie merytoryczne treści rozmowy są tylko środkiem do poznania horyzontu innego” (Gadamer H.-G., 2004, s. 416). Rezygnujemy wtedy z poszukiwania prawdy także dla nas zrozumiałej i obowiązującej, przyjmując postawę niezaangażowanego badacza, który nie dopuszcza, by badany obiekt wpływał na jego sytuację, ani też nie kwalifikuje go logicznie czy aksjologicznie. Nietrudno dostrzec, że ustalenia Gadamera mogą zostać odniesione do dialogu kultur, gdyż trafnie oddają różnicę między edukacją wielokulturową, opartą na wspomnianej „nieprawdziwej rozmowie”, a edukacją międzykulturową, zmierzającą do uzyskania porozumienia w dialogu. „Celem wszelkiego porozumiewania się i wszelkiego rozumienia jest osiągnięcie porozumienia w sprawie, o której traktuje rozmowa czy odnośny tekst” (Gadamer H.-G., 1993, s. 228). Tak pojęte rozumienie zmienia, modyfikuje nasze uprzedzenia, gdyż poddaje je próbie w spotkaniu z Innym, a tym samym przekształca naszą sytuację hermeneutyczną, poszerzając wyznaczając ją horyzont. W dialogu międzykulturowym tak, jak w efektywnym spotkaniu z tradycją historyczną, „rozumienie jest zawsze procesem stapiania się [...] horyzontów” (Gadamer H.-G., 2004, s. 420).

Podstawowe uprzedzenia, kształtujące horyzont sytuacji hermeneutycznej, po wstąpieniu w krąg bliskiego otoczenia człowieka, przez fenomenologię zwanego światem przeżywanym. Najprościej można go określić jako „ogół tego, co jest samo przez się zrozumiałe i właśnie dlatego nie dostrzegane” (Nellen K., 1993, s. 130). Jest to świat codziennego życia, którego kontury wyznaczają decyzje, wybory i rozstrzygnięcia dokonywane zgodnie z uznawanymi powinnościami; świat, w którym przedmioty i osoby posiadają pełną, w tym także semantyczną i aksjologiczną charakterystykę. Każdy przedmiot, każda osoba zajmuje w nim swe miejsce, wyznaczone przez użyteczność, wartość, przez normatywne zalecenia i zwyczajowe sposoby porządkowania otoczenia. Jawi się on jako uporządkowany, aksjologicznie nacechowany kosmos, dający niezbędne człowiekowi poczucie zakorzenienia.

Dawniej sposobem osvajania świata były mity. Zawierają one w przetworzonej postaci informacje na temat środowiska naturalnego i społecznego,

w tym wiedzę astronomiczną i meteorologiczną, wiedzę na temat stosunków pokrewieństwa praktyk leczniczych, prowadzenia wojny itp. Mit łączy w całość pojedyncze zdarzenia w ich typowych aspektach na zasadzie podobieństwa lub kontrastu (Habermas J., 1999, s. 95). Współcześnie tę funkcję spełniają stereotypy, mity popkultury, ideologie, mody szerzone przez media, popularyzacje nauki i pseudonauki itp. Składowe te me tworzą tak spójnego obrazu, jak dawne mity, lecz równie silnie kształtują uprzedzenia konstytuujące sytuację hermeneutyczną. Niektóre z nich, o globalnym zasięgu, ułatwiają dialog, lecz spłaszczają go, inne - takie, jak stereotypy etniczne — przeszkadzają w nawiązaniu go.

W świat przeżywany wkraczamy ucząc się języka we wczesnym dzieciństwie, a tym samym opanowujemy podstawowe reguły użycia wyrażen potocznych, takie jak: okazjonalność, niedookreśloność, roszczenie do zgodności i retrospektywno-prospektywny sens wypowiedzi (Morszczyński W., 2005). Kwestie te bada także hermeneutyka jako zagadnienia przesądów i przedrozumienia, presupozycji pełni czy też projektującego charakteru rozumienia. Pojawiają się one także w badaniach literaturoznawczych jako problemy spójności, redundancji i niepełności tekstu. Rozpatrywanie wymiaru językowego dialogu warto wzbogacić analizą sposobu używania wyrażen do czego odpowiednich narzędzi dostarcza filozofia analityczna.

Porozumienie w dialogu oznacza „dogadanie się” co do rzeczy, o której mowa. W dialogu między kulturami często mniej istotne są teksty złożone ze zdań orzekających, stwierdzających prawdę (lub fałsz), a na plan pierwszy wysuwają się wyrażenia niebędące zdaniem w sensie logicznym. Aby dotrzeć w hermeneutycznej analizie do tego, co powiedziane, trzeba - zdaniem P. Ricoeura (Ricoeur P., 1989, s. 229) - odwołać się do teorii aktów mowy i uwzględnić szczególny rodzaj wypowiedzi, których sens wykracza poza znaczenie językowe. Stwierdzenia, które można oceniać pod kątem ich prawdziwości, opisują coś, wskazują, informują, potwierdzają itp. Można je konfrontować z faktami czy zdarzeniami, do których się odnoszą. Wiele jednak wyrażen niczego nie stwierdza, nie opisuje, lecz wykracza poza językowe znaczenie w inny sposób: ich wypowiedzenie jest spełnieniem innej mowy językowej czynności. Jeśli ktoś wygłasza na przykład słowa

obietnicy, gratulacji, nakazu, współczucia, przeprosin, ostrzeżenia, to jednocześnie wykonuje czynność pozajęzykową, a mianowicie: obiecuje, gratuluje, nakazuje, współczuje, przeprosza, ostrzega. Wypowiedzi takie J.L. Austin nazwał performatywami (Austin J.L., 1993, s.311). Wyrażenia te ustanawiają nowy stan rzeczy, przynajmniej wtedy, gdy zostały użyte w sposób udany, mogą bowiem także być niefortunne. Wydaje się, że terminy „nieudany”, „niefortunność”, zaproponowane przez Austina, można by zastąpić parą „stosowny - niestosowny”. Performatyw jest stosowny wtedy, gdy faktycznie dokonywana jest czynność, którą zapowiada lub spełnia wyrażenie performatywne (Austin J.L., 1993, s. 316). Niestosowne jest wyrażenie współczucia, jeśli żywi się zupełnie odmienne emocje - niestosowne jest rozkazywanie, doradzanie, ocenianie, jeśli nie ma się stosownych do tego uprawnień. W pierwszym wypadku o niestosowności przesądzą subiektywne odczucia, w drugim - akceptowane w danej społeczności wzorce reguły i normy postępowania, kulturowo ugruntowane. Dialog ukierunkowany na poznanie i wzbogacanie się wzajemne kultur musi uwzględnić ten aspekt wypowiedzi performatywnych.

Wyrażenie rozpatrywane od strony wykonywanej czynności ujawnia trzy poziomy mówienia (akt lokucyjny), tego, jak powiedziane (akt illokucyjny) i następstw wypowiedzenia (akt perlokucyjny) (Austin J. L., 1993, s. 640; Hempoliński M., 1974, s.120). Na drugim poziomie znajdują się zarówno stwierdzenia, jak performatywy, ale w kontekście dialogu międzykulturowego istotny jest także poziom trzeci. „Powiedzenie czegoś wywiera często [...] określony wpływ na uczucia, myśli i działania innych osób” (Hempoliński M., 1974, s.122). Jaki to będzie wpływ, zależy nie tylko od tego, co i jak zostało powiedziane, lecz także, a może przede wszystkim od kontekstu kulturowego, od wchodzących w skład uprzedzeń założeń aksjologicznych. Wypowiedź literacka lub humorystyczna bywa od-bierana jako bluźniercza, prowadząc w rezultacie do ostrej konfrontacji społeczności różnych kultur.

Faktyczny przedmiot rozmowy, poszukiwany w wymiarze przedmiotowym, może być inną rzeczą niż wskazywany explicite temat, a jej ustalenie w dużym stopniu zależy od prawidłowego rozpoznania hermeneutycznych aspektów

wypowiedzi oraz analizy sposobu użycia wyrażen. W spotkaniu kultur istotne jest porozumienie, a to przecież ma być porozumieniem „w sprawie” czy porozumieniem „co do rzeczy”.

Poszukując podłoża kulturowych wzorców, reguł i norm rządzących dialogiem, które nadawałyby mu prawomocność i obowiązywanie wiążące obydwie strony, wcześniej czy później dotrze się do sfery wartości i właściwego danej kulturze ich zhierarchizowania. Co więcej, to właśnie ukształtowanie tej sfery rozstrzyga o ukierunkowaniu zarówno całego dialogu, jak i wyróżnionych jego składowych — tekstów.

Rozdzielenie w dialogu aspektu językowego i aksjologicznego wydaje się zabiegiem porządkującym dwa oblicza tego samego procesu. Nie można w pełni rozumieć innej osoby, innej kultury bez wykroczenia ponad semiotyczną i hermeneutyczną płaszczyznę ku wartościom i związanym z nimi normom, powinnościom, wzorcom i regułom. Istotne jest także to, że badanie preferencji aksjologicznych członków danej kultury nie w pełni odzwierciedla reguły rozumienia, właściwe dla dialogu międzykulturowego. Coraz bujniej rozwijające się pedagogiczne badania wartości, skoncentrowane na indywidualnych preferencjach, którymi badani kierują się w swych wyborach i działaniach, ujawniają wartości deklarowane, które nie muszą pokrywać się z wartościami urzeczywistnianymi. Ale jedne i drugie mogą różnić się od wartości nadających normatywne ukierunkowanie dialogowi, rozstrzygających o waloryzacji sekwencji wypowiedzi w dialogu, określających dopuszczalność użycia określonych wyrażen w odniesieniu do konkretnych osób i stanów rzeczy oraz dopuszczalność zestawienia różnych zwrotów ze względu na zakorzenione już w języku danej kultury aksjologiczne nacechowanie wyrażen.

Różnicę między wartościami jednostki i ogółu S. Ossowski ujmował rozróżniając między wartościami odczuwanymi i uznawanymi (Ossowski S., 1967, s.71). Źródłem pierwszych jest subiektywne odczucie, drugich - społecznie ugruntowane oceny i normy. Badany zwykle staje przed dylematem: wskazać to, co odczuwa jako cenne czy też to, co jest uznawane za takowe w społeczności. W obydwu jednak wypadkach chodzi o fakt cenięcia sobie takich czy innych wartości. Wartości ukierunkowujące dialog me

mają charakter faktycznego - są powinnościami zakorzenionymi w ponadindywidualnej sferze języka, rozmowy, porozumiewania się. Nie można ich poznać w empirycznych badaniach. Fenomenologia wskazuje tu na intencjonalne przeżycia emocjonalne jako akty, w których ujmuje się wartości wraz z ich hierarchicznym uporządkowaniem. Poznanie wartości ma więc aprioryczny charakter, choć „aprioryczny” wgląd zostaje jednak dopuszczony przez proces apostenoryczny, mianowicie przez to, że człowiek w życiu natrafia na nasyconą wartościami rzeczywistość (Hartmann N., 2000, s.182). Hartmann ma na myśli sferę moralną, a taką rzeczywistością jest też faktyczność dialogu. Rozbudowane dociekania M. Schelera, N. Hartmanna, R. Ingardena, D. von Hildebranda pozwalają sądzić, że można opracować sposób rozpoznawania wartości w dialogu.

Pojmując edukację międzykulturową jako dialog zmierzający do porozumienia w wyłuszczonej tutaj sensie, oczywista staje się konieczność zaangażowania w badania różnych dyscyplin naukowych oraz filozofii. Badania mogą przebiegać na wielu różnych poziomach, z filozofii czerpiąc metody analizy wyrażen i rozmowy, fenomenologiczne sposoby poznawania świata przeżywanego i sfery aksjologicznej, hermeneutyczną koncepcję rozumienia i normatywnego ujęcie rozmowy. Filozoficzne sposoby badania mają - podobnie jak pedagogika - dwa aspekty: poznawczy i praktyczny, mogą bowiem być pomocne w rozpoznawaniu sytuacji edukacyjnej oraz w tworzeniu warunków rozumienia niezbędnych dla realizacji zadań edukacji międzykulturowej.

#### Literatura

1. K. Ablewicz: Hermeneutyka i fenomenologia w badaniach pedagogicznych. W: Orientacje w metodologii badań pedagogicznych. Red. S. Palka. Kraków 1998.
2. J.L. Austin: Mówienie i poznawanie. Rozprawy i wykłady filozoficzne. Red. i przeł. B. Chwedeńczuk. Warszawa 1993.
3. B. Baran. Przedmowa. W: Filozofia dialogu. Red. B. Baran. Kraków 1991.
4. J. Bobryk, R. Dobrowolski: Z badań nad psychosemantyczną reprezentacją tekstu. W: Studia z psycholingwistyki ogólnej i rozwojowej. Red. I. Kurcz. Wrocław 1983.

5. W. Brezinka: Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych. Przeł. J. Kochanowicz. Kraków 2005.
6. B. Cyrański: Analiza i interpretacja hermeneutyczna jako metoda badawcza w pedagogice. W: Edukacja alternatywna. Red. B. Śliwerski. Kraków 1992.
7. E. Czaplejewicz: Wprowadzenie do pragmatycznej teorii dialogu. W: Dialog w literaturze. Red. E. Czaplejewicz, E. Kasperski. Warszawa 1983, s. 22. Proponowane przez E. Czaplejewicza rozwiązania nie zostały przejęte wprost, lecz stanowiły inspirację dla prezentowanych tu rozstrzygnięć.
8. R. Descartes: Rozprawa o metodzie właściwego kierowania rozumem i poszukiwania prawdy w naukach. Przeł. W. Wojciechowska. Warszawa 1970.
9. H.-G. Gadamer: Człowiek i język. Przeł. K. Michalski. W: H.-G. Gadamer. Rozum, słowo, dzieje. Szkice wybrane. Red. K. Michalski. Warszawa 1979..
10. H.-G. Gadamer: Kolo jako struktura rozumienia. W: Wokół rozumienia. Studia i szkice z hermeneutyki. Red. i przeł. G. Sowiński. Kraków 1993.
11. H.-G. Gadamer: Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej. Przeł. B. Baran. Warszawa 2004.
12. J. Gnitecki: Hermeneutyczna koncepcja pedagogiki. Poznań 1989; K. Ablewicz: Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice. Kraków 1994.
13. J. Habermas: Działanie komunikacyjne i detranscendentalizacja rozumu. Przeł. W. Lipnik. Warszawa 2004.
14. J. Habermas: Teoria działania komunikacyjnego. Tom I: Racjonalność działania a racjonalność społeczna. Przeł. A.M. Kaniowski. Warszawa 1999.
15. N. Hartmann: Wprowadzenie do filozofii. Przeł. A.J. Noras. Warszawa 2000, s. 182.
16. M. Hempoliński: Brytyjska filozofia analityczna. Warszawa 1974.
17. W. Kojs, R. Mrózek, Ł. Dawid (red.): Komunikacja, dialog, edukacja. Tom 1 i 2. Cieszyn 1998.
18. J. Kruk: Filozoficzno-pedagogiczne aspekty rozumienia tekstu. Kraków 1998.
19. N. Leontiewa: O pewnych własnościach spójnego tekstu. W: O spójności tekstu. Red. M.R. Mayenowa. Wrocław 1971.
20. T. Lewowicki: Filozofia i pedagogika - tradycja i współczesność związków inspirujących teorię i praktykę edukacyjną. W: Filozofia pedagogice. Pedagogika filozofii. Red. M. D. Udziński a Toruń 2003. Numer specjalny „Colloquia Communia”, lipiec - grudzień 2003.
21. T. Lewowicki: W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej. W: Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie. Red. E. Malewska, B. Śliwerski. Kraków 2002.
22. M.R. Mayenowa: Teoria tekstu a tradycyjne zagadnienia poetyki. W: Problemy metodologiczne współczesnego literaturoznawstwa. Red. H. Markiewicz, J. Sławiński. Kraków 1976.
23. U. Morszczyńska: Normatywne aspekty dialogu edukacyjnego. W: Komunikacja, dialog, edukacja. Red. W. Kojs, R. Mrózek, Ł. Dawid. Tom 2..., s. 21 i n.
24. W. Morszczyński: Sytuacje wychowawcze w świetle fenomenologii świata przeżywanego. W: Polityka społeczna i oświatowa a edukacja międzykulturowa. Red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur. Cieszyn-Warszawa 2005.
25. K. Nelken: „Język” i „świat przeżywany” w myśli Husserla. Przeł. Z. Kranodębski. W: Świat przeżywany. Fenomenologia i nauki społeczne. Red. Z. Krasnodębski. Warszawa 1993.
26. J. Nikitorowicz: Międzykulturowość jako istotna (wiodąca) wartość w edukacji permanentnej. W: Wartości w pedagogice. Red. W. Furmanek. Rzeszów-Warszawa 2005.
27. M. Nowak: Metoda hermeneutyczna w pedagogice. „Roczniki Nauk Społecznych”. Lublin 1993.
28. S. Ossowski: Dzieła. T. 3: Z zagadnień psychologii społecznej. Warszawa 1967.
29. U. Ostrowska: Dialog w pedagogicznym badaniu ja-kościowym. Kraków 2000.
30. P. Ricoeur: Hermeneutyczna funkcja dystansu. Przeł. P. Graff. W: P. Ricoeur: Język, tekst, interpretacja. Wybór pism. Red. K. Rosner. Warszawa 1989.
31. J. Rutkowiak (red.): Pytanie, dialog, wychowanie. Warszawa 1992.
32. E. Zakrzewska: Dwie hermeneutyki. „Studia Filozoficzne” 1986, nr 8.
33. M. Sawicki: Hermeneutyka pedagogiczna. Warszawa 1996.

*Уршуля Морщиньська, Войцех Морщиньський*

### МЕТОДИ СУЧАСНОЇ ФІЛОСОФІЇ В ДОСЛІДЖЕННЯХ ПРОБЛЕМ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ

*Міжкультурна освіта осмислюється як діалог, що базується на узгодженні. Її ефектом є взаємне збагачення сусідніх культур. Модель такого діалогу може бути проаналізована за допомогою методів філософії: герменевтика дозволяє встановити історичний контекст; аналітична філософія забезпечує способи аналізу мовних актів; феноменологія демонструє принципи дослідження аксіологічного аспекту комунікації тощо. Зроблено висновок, що філософські шляхи дослідження діалогу можуть бути корисними як у педагогічних дослідженнях, так і в освітній практиці.*

**Ключові слова:** міжкультурна освіта, діалог, герменевтика, аналітична філософія, феноменологія, педагогічні дослідження, освітня практика.

*Urszula Morszczyńska, Wojciech Morszczyński*

### METODY WSPÓŁCZESNEJ FILOZOFII W BADANIACH ZAGADNIEŃ EDUKACJI MIĘDZYKULTUROWEJ

*Edukacja międzykulturowa rozumiana jest jako dialog, który opiera się o harmonizację. Jej efektem jest wzajemne wzbogacenie sąsiednich kultur. Model takiego dialogu może być zanalizowany za pomocą metod filozofii: hermeneutyka pozwala ustalić kontekst historyczny; filozofia analityczna oferuje sposoby analizy aktów językowych; fenomenologia przedstawia zasady badań aksjologicznego aspektu komunikacji, itp. Stwierdzono, że filozoficzne sposoby badań dialogu mogą być przydatne zarówno w badaniach pedagogicznych tak i w praktyce edukacyjnej.*

**Słowa kluczowe:** edukacja międzykulturowa, dialog, hermeneutyka, filozofia analityczna, fenomenologia, badaniach pedagogicznych, praktyca edukacyjna.

*Urshulya Morschinska, Voitsech Morschinski*

### THE METHODS OF CONTEMPORARY PHILOSOPHY IN RESEARCH OF INTERCULTURAL EDUCATION

*The intercultural education is comprehended as a dialogue which is focused on agreement. Its effect is mutual enriching the neighbouring cultures. The model of such a dialogue can be analysed by the using the methods of philosophy. Hermeneutics allows to establish the historic situation of the dialogue; analytic philosophy provides ways of speech acts analysis; phenomenology shows the principles of research of axiological aspect of communication. The philosophical ways of examining the dialogue could be thus helpful in pedagogical research and in educational practice.*

**Key words:** intercultural education, dialogue, hermeneutics, phenomenology, analytic philosophy, pedagogical research, educational practice.