

Kazimierz Czerwiński
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Dobro wspólne i sfera publiczna w warunkach wielokulturowości – konteksty edukacyjne

The common good and the public sphere in the conditions of multiculturalism – educational contexts

ABSTRACT. In the modern political philosophy are ongoing discussions on the essence of common good and the methods of its reconciliation, identification and articulation. Articulating of the common good of a community is only possible on condition of proper functioning of a public sphere whilst the public sphere is understood mainly as mass media in which lively debates concerning public affairs are in progress. A number of problematic issues occur when the community is multicultural. Both the public sphere functioning and the common good reconciliation require a minimum of shared together values, which is not easy to accomplish in a multicultural society. In addition, in the public sphere there are many stereotypes and prejudices; social discourses are fought with using diverse and incompatible ways of parlance; there are also present some manifestations of symbolic violence. These difficulties, which are characteristic for multicultural societies, generate an authentic likelihood of inter-human conflicts and they induce to pose at least three questions: 1. How can the public sphere function safe? 2. How can the common good become present in a community life? 3. What is the meaning of education in the outlined here context?

Keywords: common good, public sphere, multiculturalism, conflict, education.

STRESZCZENIE. We współczesnej filozofii politycznej toczą się dyskusje dotyczące istoty dobra wspólnego, sposobów jego uzgadniania, identyfikacji i artykulacji. Artykułowanie dobra wspólnego danej społeczności jest możliwe jedynie w warunkach poprawnie funkcjonującej sfery publicznej, rozumianej przede wszystkim jako massmedia, w których toczą się ożywione debaty dotyczące spraw publicznych. W sytuacji, gdy dana wspólnota jest wielokulturowa, pojawiają się liczne kwestie problematyczne. Zarówno funkcjonowanie sfery publicznej, jak i uzgadnianie dobra wspólnego wymaga pewnego minimum podzielanych wspólnie wartości, o co niełatwo w społeczeństwie wielokulturowym. Dodatkowo w sferze publicznej pojawiają się liczne stereotypy i uprzedzenia, dyskursy publiczne toczone są różnymi, nie przystającymi do siebie, językami, pojawiają się również przejawy przemocy symbolicznej. Wymienione trudności występujące w społeczeństwie wielokulturowym, rodzące realną możliwość różnych konfliktów, skłaniają do postawienia co najmniej trzech pytań: 1. W jaki sposób możliwe jest bezpieczne funkcjonowanie sfery publicznej? 2. Jak może się uobecnić dobro wspólne? 3. Jakie w tym kontekście jest znaczenie edukacji?

Słowa kluczowe: dobro wspólne, sfera publiczna, wielokulturowość, konflikt, edukacja.

Uwagi o dobru wspólnym

We współczesnej filozofii politycznej pojęcie dobra wspólnego bądź w ogóle jest nieobecne, bądź funkcjonuje jedynie na marginesach różnych dyskursów, na co zwraca uwagę na przykład Paweł Śpiewak (1998). Wskazuje on pięć najważniejszych przyczyn takiego stanu rzeczy. Po pierwsze różnorodność rozumienia w różnych kulturach tego, czym jest dobre życie uniemożliwia wskazanie jednolitego wzorca, do którego można by odnosić zarówno jednostkę, jak i politykę, co (rzekomo) implikuje konieczność redukcji tego pojęcia do indywidualnych koncepcji szczęścia każdej jednostki z osobna. Po drugie pojęcie dobra wspólnego zostało skompromitowane przez różne totalitaryzmy i autorytaryzmy, które się nim ochoczo posługiwały, „uszcześliwiając” ludzi na siłę ponad ich głowami i wbrew ich potrzebom i interesom. Po trzecie koncepcja dobra wspólnego jest rzekomo zasadniczo nie do pogodzenia z demokracją; sugeruje bowiem, że coś, o niejasnym pochodzeniu i statusie, stoi ponad wolą ludu wyrażoną w głosowaniu. Po czwarte jest to kategoria nazbyt statyczna, jak dla potrzeb zmieniającego się coraz szybciej świata i raz w danej wspólnocie uzgodniona i wyartykułowana szybko się zdezaktualizuje. Po piątą kategorią dobra wspólnego jest nie do pogodzenia z liberalną koncepcją wolności, ponieważ wolność jest związana z „niepowtarzalnym rozumieniem siebie”, zaś dobro wspólne wymaga pewnej dozy rezygnacji z owej indywidualnej niepowtarzalności (Śpiewak, 1998, s. 5–6).

Dokonawszy takiej konstatacji autor próbuje jednak na dalszych kartach przywołanej książki obronić tę kategorię i sens posługiwania się nią również współcześnie. Ta obrona w znacznej mierze wiąże się z krytyką liberalizmu, lub przynajmniej różnych jego słabości, a jednocześnie ze swoistą promocją myślenia republikańskiego. Odwołuje się m.in. do Arystotelesowskiej kategorii *phronesis*, pojmowanej jako roztropność danej wspólnoty politycznej, zbiór wewnętrznych i swoistych dla danej wspólnoty reguł racjonalności, dalekich jednak od ideologicznych, ściśle racjonalnych i niejednokrotnie przeintelektualizowanych konstruktów myślowych. Pisze: „[...] w przypadku wiedzy praktycznej poznanie tego, co jest dobrem, wyrasta ze sfery praktycznego doświadczenia” (s. 11) i „[...] *phronesis* jest cnotą, w której uobecniają się polityczna mądrość oraz długo zdobywane wiedza i doświadczenie” (s. 13). W konsekwencji: „Teoria, w której miejsce centralne zajmuje cnota *phronesis*, prowadzi do całkiem odmiennych [niż teorie liberalne] konsekwencji. W myśl jej założeń dobro wspólne jest zakorzenione w zdolności praktycznego osądzania i działania, przenosi ona ciężar decyzji politycznej na jednostki, które stanowią o

życiu państwa. Stawia też zbiorowości wymagania zakorzenione w tradycji narodu i tradycji uprawiania polityki. Uznaje, że o polityce decydują prawa, instytucje, kultura, a przede wszystkim dojrzały osąd” (s. 14). Wspomniane przeniesienie ciężaru decyzji politycznych na jednostki nie ma zaś nic wspólnego z liberalnym indywidualizmem, lecz jest jedną z cech republikanizmu, który wymaga udziału świadomych obywateli w życiu republiki. Śpiewak – za republikanami i komunitarystami – podkreśla, że „pierwotnym w stosunku do wolności jest autorytet państwa”, że prawo do, tak gloryfikowanej przez liberałów, wolności „nie znajduje uzasadnienia w ludzkiej naturze”, lecz „jest prawem ugruntowanym w szczególnym doświadczeniu cywilizacyjnym”; punktem wyjścia nie jest (rzekomo) wolna jednostka, lecz *res publica* ze swoimi instytucjami, zaś wolność, jak też wszelkie prawa człowieka są pochodne wobec instytucji (s. 288–289). „Nie ma praw człowieka poza zorganizowanymi formami państwowymi” (s. 288).

Dobro wspólne może być odnoszone do różnie zakreślonych wspólnot, począwszy od globalnej, poprzez wspólnotę państwową, aż do wspólnot lokalnych, jak np. miasto czy gmina; możliwe jest również rozważanie tej kategorii wobec wspólnot określonych niekoniecznie w sposób terytorialny, lecz według innych kryteriów, na przykład zawodowych, hobbystycznych czy religijnych. Filozofia polityczna zazwyczaj rozpatruje dobro wspólne odnosząc je do wspólnoty państwowej, często wtedy utożsamianej ze wspólnotą narodową. Jednym z ważnych rodzajów dobra wspólnego jest w tym kontekście racja stanu, powiązana z najważniejszymi interesami, a także tożsamością, suwerennością i siłą państwa. Według Śpiewaka racja stanu nie jest dana politykom (i zresztą również ogółowi obywateli) w sposób bezpośredni, lecz „wymaga męża stanu, który dopiero ukáže podstawowy interes państwa i stosownie doń zdoła poprowadzić swoją politykę” (s. 65) – niejednokrotnie wbrew opinii większości, co nie wzbudza zachwyty teoretyków przywiązanych do dogmatycznie pojmowanej demokracji.

Michael Sandel (2013), zaliczany do komunitarystów, a myślowo bliski ideom republikańskim, proponuje współcześnie nową politykę – definiowanego na poziomie państwowym – dobra wspólnego, która powinna przede wszystkim podejmować następujące tematy: 1) obywatelstwo, poświęcenie i służba, 2) moralne granice rynków, 3) nierówność, solidarność i cnota obywatelska, 4) polityka zaangażowania moralnego (s. 355–362). Łatwo zauważyć, że „moralne granice rynków” to kwestia, która w warunkach globalizacji coraz bardziej wymyka się działaniom politycznym poszczególnych państw, nie przestaje jednak być dobrym „kandydatem” na dobro wspólne.

W przypadku polityki sprawowanej na szczeblach lokalnych dobro wspólne będzie przyjmowało zgoła inne postaci; będzie się uosabiać na przykład takim a nie innym przebiegiem obwodnicy danego miasteczka, takim a nie innym przeznaczeniem części budżetu gminy w ramach tak zwanego budżetu obywatelskiego, czy też przyjęciem takiego a nie innego programu wychowawczego szkoły bądź głównych celów statutowych jakiegoś stowarzyszenia. Zawsze jednak dążenie do dobra wspólnego wymaga wzniesienia się poszczególnych jednostek ponad indywidualne, często egoistyczne, interesy oraz myślenia w kategoriach „rzeczy publicznej” – określonej szerzej lub wężej. Wymaga również jakiejś platformy porozumiewania się, która umożliwi zaistnienie w przestrzeni publicznej różnych racji i stojących za nimi argumentów, umożliwi przeprowadzenie negocjacji i zawarcie kompromisu lub wręcz konsensusu, a w konsekwencji umożliwi wyartykułowanie owego dobra wspólnego. Taka platforma określana jest tradycyjnie jako sfera publiczna.

Uwagi o sferze publicznej

Warto zacząć od obszernego cytatu z książki Darina Barney’a (2008): „Demokracja, w jakiegokolwiek formie, jest głęboko komunikacyjną odmianą polityki. Wymaga ona komunikacji oraz wymiany informacji i punktów widzenia. Wymaga dialogu i obecności sfery publicznej, w której obywatele mogą angażować się w działania, które określają ich samych jako obywateli, zaś ich społeczeństwo jako demokratyczne: rozpowszechnianie informacji, wyrażanie oraz rozważanie różnych punktów widzenia, racjonalna, krytyczna debata na temat różnych kwestii, obserwacja władzy publicznej i sposobu prowadzenia polityki, przedstawianie oraz podważanie dowodów, pociąganie osób publicznych do odpowiedzialności. W organizacjach politycznych o mniejszej skali sfera publiczna wyłania się w bezpośredniej komunikacji publicznej, twarzą w twarz. W systemach politycznych o większej skali, takich jak nasze nowoczesne miasta, regiony i państwa narodowe, demokratyczna sfera publiczna, w stopniu w jakim w ogóle istnieje, jest możliwa przede wszystkim dzięki technologiom masowej komunikacji i informacji takim jak słowo drukowane, fotografia, radio, kino, telewizja, a obecnie Internet” (s. 155–156). To bardzo dobre przybliżenie istoty i najważniejszych funkcji sfery publicznej.

Genezę oraz znaczeniem sfery publicznej dla współczesnych demokratycznych społeczeństw szeroko zajmuje się m.in. Jürgen Habermas (2007). Jego poglądy w tej kwestii znakomicie przedstawia np. Paweł Dybel (2008): „[...] sfera publiczna ma w koncepcji

Habermasa dwa całkiem różne, choć ze sobą powiązane, oblicza. Pierwsze oblicze, związane bezpośrednio ze światem życia, to oblicze ‘anarchiczne’, w którym dyskurs publiczny ulega różnego rodzaju zniekształceniom, płynącym z różnych sfer życia społecznego (naciski władzy politycznej i państwowej, polityka mediów, uwarunkowania ekonomiczne i nierówności, przerost administracji itp.). Ale za to jest on znacznie bardziej bogaty w różne realia społeczne i otwarty na przeobrażenia, nie dając się zamknąć w ramy proceduralnych wymogów. Dopiero na jego podłożu mogą się wykształcić czerpiące zeń, bardziej ‘uporządkowane’ publiczne formy dyskursywne, w których podejmuje się próbę proceduralnego uregulowania zaistniałych problemów, kierując się kryteriami rzeczowej argumentacji i znalezienia dla owych problemów odpowiedniej prawnej wykładni” (s. 446–447). Warto dodać, że dopiero to drugie – racjonalne i uporządkowane – rozumienie sfery publicznej umożliwia wyartykułowanie dobra wspólnego; w pierwszym dochodzą do głosu różne partykularne interesy i dominuje konflikt, w drugim możliwy (i – według Habermasa – pożądany) jest konsensus – właśnie wokół dobra wspólnego.

Słabością tej koncepcji, co podnoszą liczni krytycy poglądów niemieckiego filozofa, jest to, że u jej podłoża leży założenie o „idealnej sytuacji komunikacyjnej”, w której wszystkie racje muszą na równych prawach dojść do głosu i w której decyduje siła argumentu, nie zaś argument siły. Założenie to pozostaje jednak dosyć utopijne w sytuacji nierównych pozycji (przede wszystkim ekonomicznych, ale nie tylko) poszczególnych podmiotów (indywidualnych, jak i zbiorowych) owej komunikacji oraz wobec istnienia w przestrzeni publicznej różnych odmian manipulacji i „przemocy symbolicznej”. Dodatkowo, jak pisze Michel Maffesoli (2008): „Wbrew temu, co przyznawać było dotąd kwestią dobrego tonu, można się zgodzić, iż rozum odgrywa dość niewielką rolę w tworzeniu i rozpowszechnianiu opinii. Ich rozpowszechnianie się [...] zawdzięcza o wiele więcej mechanizmom zarażania się wspólnie przeżywanym sentymentem czy emocją” (s. 37).

Można jednak bronić sfery publicznej za samo to, że umożliwia wyartykułowanie różnych stanowisk, dyskusję, debatę. Christopher Lasch (1997) interesująco broni wartości owej debaty w sferze publicznej: „Zamiast winić szkoły za tę przygnębiającą ignorancję w sprawach publicznych, jak to się zwykle czyni, powinniśmy poszukać pełniejszej odpowiedzi gdzie indziej, pamiętając o tym, że ludzie łatwo chłoną wiedzę, którą są w stanie wykorzystać. [...] To zatem zanik publicznej dyskusji, a nie system szkolny (choćby nie wiem jak fatalny), powoduje, że ludzie na przekór wszystkim cudom Ery Informacji są niedoinformowani. Kiedy dyskusja staje się sztuką utraconą, informacja – choćby łatwa do zdobycia – nie robi na nikim wrażenia. Demokracji potrzebna jest ożywiona dyskusja

publiczna, a nie informacja. To znaczy informacja także jest jej potrzebna, ale tylko taka, której potrzeba wyrasta z dyskusji. Nie wiemy, czego nam potrzeba, dokąd nie postawimy właściwych pytań, a odkryć właściwe pytania możemy jedynie wtedy, gdy nasze poglądy na temat świata poddamy testowi publicznej debaty. Informacja, zazwyczaj postrzegana jako warunek wstępny dyskusji, daje się łatwiej pojąć jako jej produkt uboczny. Kiedy już wdamy się w debatę, która całkowicie skupia i pochłania naszą uwagę, od razu stajemy się gorliwymi poszukiwaczami odpowiednich informacji. W innym przypadku przyjmujemy informacje w sposób bierny, jeśli w ogóle” (s. 160). Tę myśl można rozwijać między innymi w pedagogicznie ciekawym kierunku, który w konsekwencji zakwestionuje sensowność tradycyjnego szkolnego „nauczania” na rzecz inicjowania interesujących debat, podczas których zdobywanie wiedzy będzie się dokonywać niejako „przy okazji”, jako „produkt uboczny” – to jest jednak temat na oddzielne rozważania, częściowo zostanie on zasygnalizowany w końcowych partiach tego tekstu.

Współcześni filozofowie polityczni dość zgodnie skarżą się na różne dysfunkcje sfery publicznej, na niską jakość (lub w ogóle brak) debaty publicznej, na istnienie w przestrzeni publicznej licznych stereotypów i mitów, na wszechobecne zjawisko manipulacji, zwłaszcza medialnej, a w konsekwencji na łatwe uleganie przez znaczną część obywateli poglądom o obliczu populistycznym. Wskazuje się różne tego uwarunkowania. Richard Sennett (2009) upatruje głównej przyczyny „upadku człowieka publicznego” w tak zwanej „tyraniu intymności”. Chodzi o przekonanie, będące dominującym miernikiem rzeczywistości – że jedynym standardem prawdy, mierzącym złożoność rzeczywistości jest ocenianie społeczeństwa w kategoriach psychologicznych. Doprowadza to do ograniczania ludzkiego doświadczenia, „liczy się tylko to, co bliskie i bezpośrednio doznawane”. Nastąpiło zachwianie delikatnej równowagi – ukształtowanej u progu oświecenia i kapitalizmu – między życiem prywatnym i sferą publiczną. Coraz większego znaczenia nabierał „dyskurs osobowości” – pojawiła się fałszywa wiara, „że prawdziwe stosunki międzyludzkie polegają na odsłanianiu osobowości”. Jego zdaniem ratunek może przyjść ze strony tak zwanych „nowych ruchów społecznych”, w których „nabiera sensu wchodzenie w kontakty z innymi ludźmi bez przymusu poznawania ich jako osób” (s. 544–549). Dostrzega więc szansę w nowych technologiach, chociaż w innym miejscu czyni je współwinnymi „upadku człowieka publicznego”. Pisze: „Komunikacja elektroniczna to jeden ze środków, przez które sama idea życia publicznego dobiegła kresu. Media znacznie zwiększyły zasób wiedzy jednych grup społecznych o drugich, ale doprowadziły do tego, że prawdziwy kontakt przestał być potrzebny” (s. 457).

Również inni myśliciele na różne sposoby akcentują ów groźny dla sfery publicznej przerost indywidualizmu. Na przykład Małgorzata Jacyno (2007) pisze: „Związany z pojawieniem się nowej klasy średniej przełom w etosie indywidualistycznym polega na zmianie obiektu inwestycji. ‘Ja’ i własne życie stają się dla jednostki czymś w rodzaju przedsięwzięcia. Poznawanie siebie, odkrywanie siebie, zmienianie siebie, stwarzanie siebie, poszerzanie świadomości, poszukiwanie prawdziwej jaźni czy wyższej jaźni to cele, wokół których skupiają się praktyki i które organizują style życia” (s. 108). Wydaje się to dalekie na przykład od republikańskich cnót obywatelskich, zamiast tego można mówić o swoistej modzie na egocentryzm, jeśli nie wręcz narcyzm. Bardzo często zresztą bierze się to z niedostatecznego zakorzenienia jednostek w swoich kręgach kulturowych czy subkulturowych. W podobnym tonie Frank Furedi (2008) pisze o procesach infantylizacji. Owa infantylizacja – zdaniem tego autora – jest efektem sygnałów wysyłanych do jednostek przez instytucje kulturalne i edukacyjne: „oczekuje się od jednostek uczuciowości, zainteresowania samymi sobą, braku zaciekawienia i niedojrzałości” (s. 152). Przywoływany już Richard Sennett w innym miejscu (2013) wskazuje na propagowanie samowystarczalności jednostki. „Współczesne życie rodzinne i – w jeszcze większym stopniu – praktyki biznesowe opierają się na [...] idei samowystarczalności: zależność od innych uważa się za oznakę słabości, skazę charakteru” (s. 181). Pisze też o zjawiskach osłabiających zdolność do współpracy, a wśród nich wymienia przede wszystkim strukturalne nierówności i nowe formy pracy. W konsekwencji: „(w) współczesnym społeczeństwie rodzi się specyficzny typ charakteru: osobowość niezdolna do radzenia sobie z wymagającymi, złożonymi formami społecznego zaangażowania, wycofana, pozbawiona pragnienia współpracy z innymi. Nazwę ją tu ‘ja’ niekooperacyjnym” (s. 235). Z kolei Mirosława Marody (2015) twierdzi, że współczesne społeczeństwo kształtuje u większości jednostek specyficzny „charakter społeczny”, którego trzy główne cechy, to: egotyzm, emocjonalność i ontologiczna niepewność (s. 204–215). Jednocześnie jako podstawowe dążenia jednostki, jako cele, które należy realizować, współczesny dyskurs medialny, ale w jakiejś mierze również naukowy i popularnonaukowy, wskazuje: samorealizację, autentyczność i refleksyjność, co rodzi pewnego rodzaju sprzeczność – wymaga się od emocjonalnie rozchwianych i niepewnych siebie jednostek, by były autentyczne i refleksyjne (s. 215–224).

Egocentryzm, narcyzm, nieskrępowana emocjonalność, infantyizm, wycofanie w siebie, patologiczna samowystarczalność, egoistycznie pojmowane „bycie sobą” – to tylko wybrane cechy ponowoczesnej jednostki, które mogą stanowić zagrożenie dla sfery

publicznej i możliwości dochodzenia do dobra wspólnego. Dodatkowych trudności dostarcza wielokulturowość...

Sprawy publiczne a wielokulturowość

Warto na początku zwrócić uwagę, że w wielu dyskursach kategorię wielokulturowości zbyt łatwo redukuje się jedynie do różnorodności etnicznej, czasem dodatkowo religijnej. To jednak nie wyczerpuje zagadnienia – wykorzystując znaczną „pojemność” kategorii kultury łatwo zauważyć, że inność może przyjmować rozmaite wersje, także te obejmujące preferencje seksualne, czy artykułowane przekonania dotyczące najróżniejszych kwestii – od politycznych, poprzez poglądy na karę śmierci, aborcję czy wychowanie dzieci, aż po te dotyczące słuchanej muzyki czy stylów ubierania się. Można również zauważyć, że wszystkie wymienione warianty inności zawierają w sobie odmienność – czasami zasadniczą, częściej mniej wyraźną – podzielanych wartości, mają więc także w dużej mierze charakter aksjologiczny.

Te odmienności nader często powodują zamykanie się w „swoich światach”. W naszym kraju nie rzuca się nadmiernie w oczy różnorodność etniczna, a mimo to, jak pisze Kazimiera Wódcz (2005): „[...] mamy dzisiaj w Polsce do czynienia za zwielokrotnieniem liczby partykularnych światów społecznych: środowiskowych, grupowych, regionalnych, lokalnych itp., funkcjonujących równolegle lub w opozycji do siebie. Każdy z tych partykularnych światów – czy nam się to podoba, czy nie – wytwarza własne, charakterystyczne formy dyskursu (np. politycznego, kulturalnego, akademickiego, literackiego itp.)” (s. 433). Cytowana autorka dodała więc do naszych rozważań kolejne – tym razem zorientowane *stricte* socjologicznie – źródła „nieprzystawalności” różnych punktów widzenia i podzielanych wartości. Dla prowadzonych tu rozważań ważne jest jednak zwrócenie uwagi na to, że każda „kultura” wytwarza odmienne epistemologie, odmienne formy dyskursu; w tym kontekście można również użyć takich znanych kategorii analitycznych, jak „imaginarium społeczne” (Taylor, 2010), czy „dominujący dyskurs interpretacyjny” (Touraine, 2011), które w każdej kulturze czy subkulturze mogą być zasadniczo odmienne.

Janusz Reykowski (1990) mocno podkreśla znaczenie, jakie w międzyludzkiej, zwłaszcza publicznej, komunikacji mają tzw. ukryte założenia normatywne. Są one rodzajem struktur poznawczych, które charakteryzują się tym, że mają położenie centralne (w

odróżnieniu od peryferycznego), posiadają znaczny stopień ogólności i podmiot w zasadzie nie zdaje sobie z nich sprawy. Są tworzone społecznie, stanowią składnik kultury danej zbiorowości, mają w większości charakter bezrefleksyjny, mają formę „pewników” (s. 15–16). Pisze: „[...] ukryte założenia normatywne są osiowymi elementami mentalności człowieka, rozumianej jako system ogólnych zasad, którymi jednostka (zbiorowość) kieruje się przy przetwarzaniu informacji o życiu społecznym” (s. 16). Te założenia można opisać na czterech wymiarach: 1) sposób ujmowania człowieka i jego relacji z grupą, dający się opisać jako pozycja na skali indywidualizm–kolektywizm, 2) przekonania dotyczące wzajemnego położenia: hierarchia–równość, 3) założenie na temat rodzaju stosunków: antagonizm–synergia, 4) założenie o dominujących czynnościach warunkujących egzystencję zbiorowości: produktywność–receptywność (s. 16–17 i nast.). Najważniejsze są dwa pierwsze wymiary. Ze złożenia występujących w nich dychotomii powstają cztery wzorce (etosy) „porządkowania doświadczenia społecznego”, traktowane jako typy idealne: 1) kolektywistyczno-hierarchiczny, 2) kolektywistyczno-równościowy, 3) indywidualistyczno-hierarchiczny, 4) indywidualistyczno-równościowy (s. 39–44). Trudno sobie wyobrazić kompromis zawarty w jakiegokolwiek sprawie, jeśli do debaty stanie osoba o typie „porządkowania społecznego doświadczenia” kolektywistyczno-hierarchicznym z osobą o typie na przykład indywidualistyczno-równościowym. Sprawa jest tym trudniejsza, że – jak przekonuje Reykowski – te ukryte założenia normatywne są kształtowane bezrefleksyjnie i podmiot najczęściej „nie zdaje sobie z nich sprawy”.

W tej sytuacji częstym zjawiskiem jest – mniej lub bardziej wyraźny i uświadamiany – konflikt. Zajmujący się psychologią międzykulturową Paweł Boski (2009) pisze: „Nosiciele dwu różnych kultur, wchodząc w interakcję na podstawie skryptów właściwych dla kultury własnej oraz przy ignorancji wobec kultury partnera, mogą znaleźć się na kursie kolizyjnym, który niezależnie od dobrych intencji doprowadzi ich do tzw. *incydentu krytycznego*, a następnie przyczyni się do ukształtowania jego stereotypowych interpretacji. Incydent krytyczny jest typowym – a więc ponadindywidualnym – wydarzeniem, które przebiega i kończy się w sposób nieoczekiwany i niezrozumiały dla przynajmniej jednej ze stron interakcji” (s. 500). Czy jednak konflikt jest jedyną możliwością?

Zazwyczaj optymistycznie nastawiony Habermas również i w tej kwestii dostrzega szansę uniknięcia konfliktu. Pisze: „Problem ‘rodzimych’ mniejszości, który może wystąpić we wszystkich społeczeństwach pluralistycznych, zaostrza się w społeczeństwach wielokulturowych. Jeśli jednak są one zorganizowane jako praworządne państwa demokratyczne, to istnieją różne drogi do osiągnięcia trudnego celu, jakim jest inkluzja

‘wrażliwa na różnice’: federalistyczny podział władz, funkcjonalnie określone przekazywanie czy decentralizacja państwowych kompetencji, a przede wszystkim zapewnienie autonomii kulturalnej, szczególne prawa grupowe, polityka równouprawnienia i inne instrumenty służące skutecznej ochronie mniejszości. [...] Jednakże równoprawna koegzystencja różnych wspólnot etnicznych, grup językowych, wyznań i form życia nie może być okupiona fragmentaryzacją społeczeństwa. Bolesny proces wyodrębniania się różnych grup nie może rozrywać społeczeństwa na mnogość odgradzających się od siebie subkultur. [...] moce wiążące wspólnej kultury politycznej, która staje się tym bardziej abstrakcyjna, im więcej subkultur sprowadza do wspólnego mianownika, muszą pozostać dostatecznie wielkie, by nie dopuścić do rozpadu narodu obywateli” (Habermas, 2009, s. 150). Jednakże rodzi się zasadnicza wątpliwość. Jak bowiem sprawić, by owe „moce wiążące wspólnej kultury politycznej” stały się „dostatecznie wielkie” – w sytuacji wielokulturowości właśnie? Czy wystarczą procedury – co podkreśla Habermas w licznych swoich tekstach? Wielu myślicieli wskazuje na niewystarczalność demokracji rozumianej jedynie proceduralnie, na jałowość samych tylko procedur, dopominając się tak zwanej „demokracji substancjalnej”, demokracji „żywej”, w której obywatele – według ideałów republikańskich – są przejęci dochodzeniem do dobra wspólnego, czynnie uczestniczą w życiu publicznym, wykazują określone cnoty obywatelskie itp.; wszystko to jest zaś możliwe w warunkach **podzielanych wartości**. Wielokulturowość – jakkolwiek rozumiana – znacząco zaś osłabia szansę podzielenia wspólnych wartości. Tym samym stajemy w obliczu swoistego błędnego koła: remedium przeciw rozpadowi społeczeństwa na wiele skonfliktowanych osobnych „światów społecznych” mają być silne mechanizmy proceduralne demokratycznego państwa, ale także: zdrowa sfera publiczna, niezakłócona komunikacja, konsensus w kwestii dobra wspólnego itp.; tymczasem zaś zaistnienie tych warunków wymaga, by najpierw zaistniała zgoda co do minimum wspólnie podzielanych wartości – o co ogromnie trudno w sytuacji „wielości światów”.

Jeśli przyjąć optykę aksjologiczną, a w ślad za tym przekonanie, że „warunkiem brzegowym” jakiegokolwiek porozumienia między różnymi „światami społecznymi” jest podzielenie pewnych wspólnych wartości, to rodzą się pytania: O jakich wartościach można zasadnie mówić, że są rzeczywiście podzielane? Które wartości są względnie niezależne od rozmaitych kontekstów kulturowych? Czy edukacja ma w tej kwestii coś do zaoferowania?

Edukacja dla wielokulturowej sfery publicznej

Sformułowana w pierwszej połowie ubiegłego wieku przez – ukształtowanych w znacznej mierze przez idee progresywizmu – grupę amerykańskich filozofów edukacji koncepcja tzw. rekonstrukcjonizmu społecznego zakłada, że istnieje zestaw pewnych fundamentalnych wartości wspólnych wszystkim ludziom, które mogą być odkrywane w drodze racjonalnego namysłu. Wartości wspólne można wywieść m.in. z tego, czego większość ludzi *nie chce*; np. większość nie chce głodować, więc wartością jest pożywienie, większość nie chce żyć w samotności, więc wartością jest przynależność, większość nie chce monotonii, nudy, więc wartością jest nowość, zmiana, kreatywność, przygoda itp. (zob. Zielińska-Kostyło, 2005, s. 20–21, 95). Najwybitniejszy przedstawiciel tej koncepcji, Theodore Brameld (2014), pisał: „Rekonstrukcjonizm jest [...] przede wszystkim filozofią wartości, filozofią celów i filozofią zamiarów. W ramach tej filozofii uważa się, że ty i ja, jako nauczyciele i obywatele, jesteśmy zobowiązani do krytycznej analizy tego, jakie słabości ujawniają się w uznawanych przez nas dotychczas wartościach, a następnie do zdecydowania, przy których wartościach powinniśmy trwać” (s. 79).

Rekonstrukcjonizm bardzo dużą wagę przywiązywał właśnie do takiej przemiany edukacji, by uporać się z wyzwaniami, jakie niesie między innymi wielokulturowość. Hanna Zielińska-Kostyło dokonuje następującej zwięzłej jego charakterystyki: „Rekonstrukcjonizm społeczny jest kierunkiem antropologicznym i filozoficznym w pedagogice, który rozumie edukację jako drogę do zmiany społecznej. Podstawowym celem rekonstrukcjonizmu jest opracowanie innowacyjnych, zorientowanych społecznie programów nauczania, a także strategii pedagogicznych, które przyczyniłyby się do wykształcenia w nauczycielach i uczniach, a poprzez nich w całym społeczeństwie, nowego poziomu świadomości co do potrzeby i możliwości kolektywnej współpracy w wymiarze lokalnym i globalnym” (2005, s. 11). Nacisk jest kładziony nie na to, co różni, lecz na to, co może stać się płaszczyzną porozumienia, co może łączyć; jednocześnie Brameld miał świadomość, że droga do znalezienia owego porozumienia jest długa i żmudna, lecz nie jest bynajmniej żadną utopią.

Konkretne działania, które miałyby służyć owemu „wykształceniu nowego poziomu świadomości” sprowadzały się m.in. do takiej organizacji procesu kształcenia, w którym uczniowie (raczej średniego, a nie podstawowego, szczebla kształcenia) pod kierunkiem nauczycieli i w ścisłej współpracy z przedstawicielami środowiska lokalnego: 1) diagnozowali najważniejsze problemy trapiące społeczność lokalną (socjalne, ekologiczne, komunikacyjne, dotyczące bezpieczeństwa itp.), 2) opracowywali różne warianty projektów działań, które przyczyniłyby się do rozwiązania, lub przynajmniej złagodzenia tych

problemów, 3) dyskutowali nad tymi projektami, porównując je i następnie dokonywali wyboru najlepszych, 4) w miarę możliwości uczestniczyli w niektórych etapach owych wybranych projektów – realizowanych oczywiście przez kompetentnych dorosłych, władze lokalne, organizacje społeczne itp. (zob. Zielińska-Kostyło, 2005, s. 134–139).

Program kształcenia nie jest w tej koncepcji zorganizowany według przedmiotów szkolnych, lecz według zagadnień społecznych, problemów do rozwiązania. Najważniejszym celem tak zorganizowanych wysiłków edukacyjnych nie jest wprost nabywanie wiadomości czy – abstrakcyjnie ujmowanych – umiejętności, lecz rozwiązywanie konkretnych problemów społecznych, zaś wiadomości i umiejętności, a także określone pożądane postawy, są nabywane niejako „przy okazji”, jako swoisty „produkt uboczny” działań zorientowanych społecznikowsko.

Warto zauważyć, że przywołany tutaj edukacyjny aspekt rekonstrukcjonizmu społecznego jest mocno zbieżny z tym, co na polskim gruncie propaguje od lat Mikołaj Winiarski (2000, 2003), określając (za Heleną Radlińską i Ryszardem Wroczyńskim) jako edukacja środowiskowa. Główna idea edukacji środowiskowej również sprowadza się do przekształcania środowiska lokalnego jego własnymi siłami, zwłaszcza z wykorzystaniem edukacji. Podczas realizacji tej idei osiągnęte są przynajmniej trzy grupy celów: „[...] 1) zaspokajanie potrzeb ekonomicznych, kulturalnych, edukacyjnych i politycznych społeczności lokalnej, 2) kształtowanie podmiotowości osób, grup społecznych, całego środowiska, 3) urzeczywistnianie idei demokracji (uczestniczącej i pośredniej) oraz koncepcji społeczeństwa obywatelskiego” (2003, s. 980), zaś edukacja osób zaangażowanych w te działania odbywa się niejako przy okazji.

Te myśli są trochę zbieżne z tym, co było przywoływane wcześniej w Christophera Lascha obronie sfery publicznej. Tam jednak była mowa o tym, że wiedza rodzi się z debaty publicznej, tutaj zaś najwyraźniej mamy do czynienia z koncepcjami, wedle których wiedza rodzi się z działania. Dodajmy, że jest to jednocześnie w pełni zgodne z – mającą starożytny rodowód, a przywoływaną w początkowych partiach tekstu, a dotyczącą dobra wspólnego – koncepcją *phronesis*, która pozytywnie wartościuje wiedzę praktyczną, praktyczny i roztropny osąd, wyłaniający się z działania właśnie!

Nie do przecenienia wydają się również wszelkie takie przedsięwzięcia edukacyjne – wszystko jedno, czy realizowane według opisanych koncepcji, czy też w postaciach bardziej tradycyjnych – które przyczyniają się do wzrostu u edukowanych kompetencji komunikacyjnych, w tym m.in. takich umiejętności, jak: słuchania i wydobywania istoty wypowiedzi, jasnego i precyzyjnego formułowania wypowiedzi, argumentowania,

negocjowania; ważna jest również umiejętność odczytywania sygnałów niewerbalnych, w tym tzw. mowy ciała. Konkretnie działania dydaktyczne, które będą sprzyjać rozwojowi tych umiejętności wydają się zaś być oczywiste: odejście od monologu nauczyciela ku dopuszczaniu do głosu osób uczących się, głównie poprzez dyskusję i pracę zespołową; a właśnie w koncepcjach Bramelda i Winiarskiego stanowią one esencję całej działalności edukacyjnej. Warto jednocześnie zwrócić uwagę, że powyższe formy organizacyjne – oprócz podnoszenia kompetencji komunikacyjnych – sprzyjają także kształtowaniu wielu pożądanych postaw: szacunku do interlokutora, oddzielania osoby od jej wypowiedzi i poglądów, tolerancji do odmiennych racji, odpowiedzialności za słowo, współpracy – w miejsce nadmiernej rywalizacji itp.

Wszystkie te zdatności – zarówno „praktyczna”, „roztropna” wiedza, rozmaite umiejętności, szczególnie te związane z komunikacją, jak i wymienione wyżej postawy – wydają się w oczywisty sposób sprzyjać przynajmniej łagodzeniu napięć, jakie może rodzić wielokulturowość; sprzyjać też będą funkcjonowaniu sfery publicznej i możliwości artykułowania dobra wspólnego – mimo „nieprzystawalności światów” wynikającej z wielokulturowości, odmienności „dominujących dyskursów”, „imaginariów społecznych” czy „ukrytych założeń normatywnych”.

Niestety trochę gorzej mają się sprawy z realizacją takich właśnie dialogowych, zespołowych form edukacyjnych; w polskiej szkole wciąż raczej dominuje nauczycielski monolog i przewaga rywalizacji nad współpracą. Jak można to zmienić?

Bibliografia

- Barney D. (2008), *Spółczesność sieci*, tłum. M. Fronia, Wydawnictwo Sic!, Warszawa.
- BOSKI P. (2009), *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Academica Wydawnictwo SWPS, Warszawa.
- BRAMELD Th. (2014), *Edukacja jako siła*, tłum. P. Kostyło, Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz.
- DYBEL P. (2008), *Kategoria polityczności a podział publiczne–prywatne w (po)nowoczesnym państwie demokracji parlamentarnej* [w:] P. DYBEL, Sz. WRÓBEL, *Granice polityczności. Od polityki emancypacji do polityki życia*, Instytut Filozofii i Socjologii PAN, Fundacja Aletheia, Warszawa, s. 269–559.
- FUREDI F. (2008), *Gdzie się podzieli wszyscy intelektualiści?*, tłum. K. Makaruk, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- HABERMAS J. (2007), *Strukturalne przeobrażenia sfery publicznej*, tłum. W. Lipnik, M. Łukasiewicz, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

- HABERMAS J. (2009), *Uwzględniając Innego. Studia do teorii politycznej*, tłum. A. Romaniuk, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- JACYNO M. (2007), *Kultura indywidualizmu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- LASCH Ch. (1997), *Bunt elit*, tłum. D. Rodziewicz, Wydawnictwo Platan, Kraków.
- MAFFESOLI M. (2008), *Czas plemion. Schyłek indywidualizmu w społeczeństwach ponowoczesnych*, tłum. M. Bucholc, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- MARODY M. (2015), *Jednostka po nowoczesności. Perspektywa socjologiczna*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- POLCYN, J., STEPIEŃ, S., 2016, Efektywna organizacja dostarczania dóbr publicznych - na przykładzie sektora edukacji w Polsce, *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Ekonomiczno-Społecznej w Ostrołęce*, Nr 2/2016(21) s. 266-280.
- REYKOWSKI J. (1990), *Ukryte założenia normatywne jako składnik mentalności* [w:] J. Reykowski, K. Skarżyńska, M. Ziółkowski (red.), *Orientacje społeczne jako element mentalności*, Wydawnictwo Nakom, Poznań, s. 11–51.
- SANDEL M.J. (2013), *Sprawiedliwość. Jak postępować słusznie?*, tłum. O. Siara, Wydawnictwo Kurhaus, Warszawa.
- SENNETT R. (2009), *Upadek człowieka publicznego*, tłum. H. Jankowska, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza, Warszawa.
- SENNETT R. (2013), *Razem. Rytuały, zalety i zasady współpracy*, tłum. J. Dzierzgowski, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza, Warszawa.
- ŚPIEWAK P. (1998), *W stronę wspólnego dobra*, Fundacja Aletheia, Warszawa.
- TAYLOR Ch. (2010), *Nowoczesne imaginaria społeczne*, tłum. A. Puczejda, K. Szymaniak, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- TOURAINE A. (2011), *Myśleć inaczej*, tłum. M. Byliniak, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- WINIARSKI M. (2000), *Rodzina, szkoła, środowisko lokalne. Problemy edukacji środowiskowej*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- WINIARSKI M. (2003), *Edukacja środowiskowa* [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa, s. 979–984.
- WÓDZ K. (2005), *Kwestie społeczne – dialog – współzrządzenie: przyczynek do analizy dyskursu publicznego w Polsce* [w:] W. Wesołowski, J. Włodarek (red.), *Kręgi integracji i rodzaje tożsamości. Polska, Europa, świat*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa, s. 421–438.
- ZIELIŃSKA-KOSTYŁO H. (2005), *Rekonstrukcjonistyczne koncepcje zmiany społecznej poprzez edukację. Antropologia pedagogiczna Theodore'a Bramelda*, Wydawnictwo UMK, Toruń.