



Otwarcie edukacji międzykulturowej na krytyczną recepcję pedagogicznego przesłania religii w kontekście pluralizmu światopoglądowego

Marek Rembierz¹

„Międzykulturowość wydaje mi się nieodzownym dzisiaj wymiarem dyskusji na temat podstawowych spraw dotyczących bytu ludzkiego, dyskusji, której nie da się prowadzić ani w ramach samego chrześcijaństwa, ani w ramach samej tylko zachodniej tradycji racjonalistycznej. Choć bowiem obie uważają się za uniwersalne i być może *de iure* takimi są, *de facto* jednak uznać muszą, że przyjmuje je [...] jedynie pewien odłam ludzkości”.

Joseph Ratzinger²

„Edukacja międzykulturowa wymaga otwartości na inne społeczności i ich kulturę. [...] budzi nadzieję [...] na wzajemne poznanie i wzbogacenie kultur, zbliżenie ludzi”.

Tadeusz Lewowicki³

„[Badania] nad wielokulturowością [...] [upewniają, że] jest potrzeba wypracowania *nowej koncepcji kultury wiedzy o sobie i innych*, co może i powinna podjąć edukacja międzykulturowa”.

Jerzy Nikitorowicz⁴

Krytyka ideologii multikulturalizmu staje się obecnie coraz intensywniejsza. Jeśli jednak spojrzeć z punktu widzenia polskich tradycji i poszukiwań intelektualnych na toczącą się w społeczeństwach zachodnich krytyczną debatę o niepożądanych i destrukcyjnych skutkach ideologii multikulturalizmu, to okazuje się, że polska

refleksja dotycząca różnych aspektów doświadczenia wielokulturowości i kształtowania relacji międzykulturowych w istotnych punktach może okazać bardziej pogłębiona i dojrzała intelektualnie od niektórych zachodnich propozycji, postrzeganych jako wiodące idee i sposoby działania. Nie trzeba więc wchodzić w coraz liczniejszy chór zachodnich, niespiesznych krytyków iluzji ideologii multikulturalizmu. Nie trzeba li tylko wtórować bezsilnym głosom zawiedzionych tym, iż nie spełniło się z obietnic ideologii multikulturalizmu to, co przecież nie mogło się realnie spełnić. Powinno się natomiast – jako pozytywną odpowiedź na współczesne wyzwania wzmożonej sytuacji wielokulturowości – przywołać polski dorobek intelektualny w zakresie studiów nad wielokulturowością i relacjami międzykulturowymi, a zwłaszcza warto przybliżyć dorobek konsekwentnie rozwijanej w Polsce po 1989 roku edukacji międzykulturowej.

Edukacja międzykulturowa zajmuje się przede wszystkim problematyką idei i działań pedagogicznych na – przejawiających osobliwe cechy i walory – pograniczach kultur, religii, narodowości i światopoglądów. Pogranicza są obszarem niejako wymuszającym nawiązywanie i podtrzymywanie kontaktów z Innym. Stykają się tu z sobą odmiennie ukształtowane tożsamości, które pod wieloma względami nie przystają do siebie, mogą więc występować poważne trudności w komunikacji i wzajemnej akceptacji. Relacje z Innym niosą różnorakie skutki, również negatywne. Nie są to tylko formy w miarę bezkonfliktowej konfrontacji i współzawodnictwa, ale także nawarstwiające się – w niektórych sytuacjach wręcz lawinowo – zadrażnienia, jawna lub skryta niechęć, antagonizmy i wrogość. Dotyczy to również usytuowania religii w warunkach pogranicza i wielokulturowości oraz przebiegu i kształtu relacji międzykulturowych, w które (częstokroć konstytutywnie) zaangażowane są religie.

Pogranicze, będąc sferą niejako wymuszonych i stałych kontaktów między odmiennymi tożsamościami, może jednak stać się – pod pewnymi warunkami – przestrzenią



spotkania i komunikowania się z Innym. Może dokonać się przejście – transformacja stanu pogranicza – od „chaotycznej wielorakości” do „pluralistycznego ładu odmienności”. Wychodząc od samorzutnie powstającej, acz wysoce ryzykownej i nabrzmiałej zagrozeniami „chaotycznej wielorakości”, mimowolnego lub wręcz niechcianego stykania się i zestawiania z sobą wielości odmiennych zjawisk i dążeń (co skutkuje m.in. „zapalnymi zderzeniami”), dąży się do wypracowania – na drodze uzgodnienia wspólnie uznawanych zasad i ustępstw – „pluralistycznego ładu odmienności”, uznającego wewnętrzne różnicowanie rzeczywistości i wartość różnicowania, respektującego prawa do „istnienia-w-odmienności” i przyjmującego za modelową polifoniczną różnorodność, choć wymagającego m.in. samoograniczania się i wzajemnej kontroli w ekspresji „zapalnych” różnic⁵. Uformowanie się pozytywnych relacji i interakcji – właściwych dla pluralistycznego ładu odmienności – wymaga stosownej edukacji międzykulturowej: kształtowania postawy dialogicznej otwartości na Innego oraz wypracowania odpowiednich umiejętności, także przymiotów moralnych, które służą spotkaniu i komunikowaniu. Ukształtowanie tych sprawności jest niezbędne, gdyż na pograniczu, w konkretnej sytuacji – tu i teraz – trzeba umieć zrozumieć to, co w danym przypadku stanowi różnice i dostrzec niejawne podobieństwa, a zarazem ustrzec się przy tym iluzji, iż swym spojrzeniem ogarnia się i trafnie rozpoznaje całość różnorodnego uniwersum pogranicza. Z punktu widzenia pedagogiki – zorientowanej na dobro osoby i jej rozwój w społeczności osób – napotkany na pograniczu Inny nie powinien być postrzegany jedynie lub przede wszystkim jako Obcy (jako całkowicie-Obcy), niosący odmienności i różnice, których znaczenie się wyostrza, jakby przeakcentowuje, ale należy w nim zarazem widzieć Bliźniego, uczestniczącego – na swój sposób – w tym, co bliskie i wspólne, z którym trzeba się spotykać prawie tak samo jak z własną siostrą i własnym bratem, co oznacza też – bez zbędnej idealizacji – nieuchron-

ne „wewnątrzrodzinne” napięcia. Pedagogia pogranicza i edukacja międzykulturowa, uwrażliwiona na aksjologiczne doświadczenie pogranicza, roztaczają pieczę nad odmiennością „Twarzy Innego” postrzeganej jako „Twarz Bliźniego” i nad jej nieredukowalną odrębnością, chronią ją przed sprowadzaniem do „maski całkiem-takiego-samego”, którą – mniej lub bardziej świadomie – narzuca się Innemu, przesłaniając różnice i pozorując bezproblemową bliskość.

Edukacja międzykulturowa a pedagogia religii wobec uniwersalizacji doświadczenia pogranicza

Obszary pogranicza wytwarzają się i oscylują wokół granic, jako miejsc „dialektycznego” styku i oddzielenia, gdzie występują procesy intensywnego przetwarzania tego, co stanowi treści osobnych „krain”, treści, które w innych – oddalonych od siebie i od swych granic – rejonach, orbitują wokół własnego centrum i pozostają tam w „stanie czystym”, nie muszą być zestawiane i konfrontowane z niczym co obce, odmienne i niespodziewane. Natomiast na pograniczu niejako nieustannie wydarza się „dialektyka” styku i oddzielenia⁶. W obszarze pogranicza doświadczą się ostrości – częstokroć wzmożonych – różnic i podziałów. Ekspozuje się tu bowiem odmienności, aby zachować i uwyraźnić swą tożsamość, aby jej nie zatracić w wielokulturowym „tygł”, aby nie zlewała się ona w jedną całość z innymi tożsamościami. Zarazem jednak w sytuacji pogranicza – choć dzieje się to już na innym poziomie – doświadczą się też łączenia i przenikania ponad dzielącymi granicami, jakby mimo tych granic, jakby w akcie duchowego oporu względem wprowadzanych lub radykalizowanych przez nie podziałów, a zasadność ustanowienia i moc rygorystycznego obowiązywania granic poddaje się w wątpliwość, opatruje zastrzeżeniami i relatywizacjami. Obszary pogranicza jawią się jako przestrzenie szczególnego rodzaju kumulowania się relacji i interakcji, które poza pograniczem nie



występują w tak złożonych konfiguracjach i wieloaspektowych kontekstach⁷.

W kategoriach aksjologicznych, antropologicznych, semiotycznych i – nade wszystko – pedagogicznych pogranicze interpretuje się w edukacji międzykulturowej jako cenną jakość, jako scenę i generator głęboko różnicującej się wielokulturowości, w której uobecniają się wszakże nie mniej ważne podobieństwa i jako „sferę wspólności”. Edukację międzykulturową interesują dynamiczne i „iskrzące” wielością znaczeń sytuacje – zwłaszcza sytuacje pedagogiczne, osobowotwórcze i wspólnotwórcze – zetknięcia się zróżnicowania kulturowego, religijnego i światopoglądowego⁸. Ujawniają one bowiem – istotne dla kształtowania postaw i przekonań – aksjologiczne bogactwo, odsłaniając różnorodne układy w świecie wartości, ale zarazem niosą ze sobą poważne ryzyko. Nierzadko obszary pogranicza bywają mocno konfliktogenne, także z tego powodu, iż są one niejako „utkane” z „gęstwiny” złożonych relacji i zależności, trudnych do poprawnego i jednoznacznego rozeznania. Łatwo pogubić się w grze znaczeń toczącej się w wielokulturowej semiosferze, znaczeń mających niejako zdwojoną przynależność, tak do tej wielokulturowej semiosfery, jak i do autonomicznych względem niej porządków „osobnych kultur”. Gubią się w tej grze ci jej bezpośredni uczestnicy, którzy chcą ją zawłaszczyć, podporządkować wykładnię znaczeń swoim partykularnym interesom, chcą uczynić z niej poręczne narzędzie manipulacji, i gubią się w niej – przywoływani jako arbitrzy – zewnętrzni obserwatorzy, obarczeni własnymi przed-sądami i stereotypami, które nie przystają do realiów pogranicza. Częstokroć bogatą w swoiste treści wielokulturową semiosferę (a także wielokulturową aksjosferę) nadmiernie się upraszcza, ujmuje się ją zbyt dalece redukcjonistycznie, wedle schematów obowiązujących w centrum oddalonym od pogranicza. Widzi się ją jedynie jako w pewnym stopniu intrygującą (nawet egzotyczną) i być może estetycznie ciekawą, acz w istocie swej tylko migotliwą i dość mgławicową „różnorodność”.

I łatwo o popełnienie – niełatwych w codziennej praktyce do naprawienia – błędów w próbach poprawnego zrozumienia wielości odmiennych kulturowo, religijnie i światopoglądowo znaczeń, które – konkurując z sobą i w jakiejś mierze przeciwstawiając się sobie – intensywnie manifestują to, co dla nich szczególnie istotne i swoiste (domagając się ich trafnego odczytania i respektowania), a zarazem wytwarzają nowe i – co ważne – wspólne jakości, stanowiące efekt pogranicza, efekt „dialektycznego” styku i oddzielenia. Z analiz tej sytuacji Lech Witkowski wyprowadza również – inspirowany semiotyką kultury Michaiła Bachtina – ogólniejsze wnioski dotyczące „uniwersalizmu pogranicza” i jego konsekwencji: „W refleksji nad kulturą wydaje się niezbędne budowanie także pewnej normatywnej wizji pogranicza, by dało się rozstrzygać, czy mamy do czynienia z blokadami czy szansami na kulturowo »życiodajny efekt pogranicza«”⁹. We współczesnym dyskursie o kulturotwórczych funkcjach i typach pogranicza uznaje się uniwersalizację sytuacji pogranicza: „Tożsamość pogranicza, a zatem i komunikacja międzykulturowa, są dzisiaj – jak stwierdza Tadeusz Miczka – nie tylko praktyką nowego typu, ale również wyzwaniem i testem dla ludzkiej wrażliwości i twórczości, są projekcją potrzeb i postaw ludzi żyjących na pograniczu, ale także przybyszy z zewnątrz i ludzi żyjących daleko od pograniczy”¹⁰.

Edukacja międzykulturowa, mając na względzie bliskie jej – wręcz paradygmatyczne – doświadczenie „uniwersalizmu pogranicza”, jego wielokulturowości oraz zróżnicowania religijnego i światopoglądowego, ustosunkowuje się na swój sposób do rozpatrywanych przez nią elementów dziedzictwa religijnego: kształtowania religijnych postaw i przekonań, pedagogicznego przesłania religii i immanentnej pedagogii religii. Nie uchyla się przy tym od wyraźnego oceniania, wskazywania na to, co aprobuje, oraz wytykania tego, do czego odnosi się z dezaprobatą. Czyni to z właściwego jej punktu widzenia, lokując przesłanie religii – wyrażające częstokroć roszczenie do



jedyności i wyłączności co do jego prawdziwości i słuszności, również w zakresie kształtowania postaw i przekonań – w kontekście wartości pogranicza „stykających się” (w złożonych interakcjach) odmienności oraz akceptacji zasad pluralizmu światopoglądowego¹¹, uznanych za zasady fundamentalne i niezbędne. Zasady pluralizmu określać mają pluralistyczny ład aksjologiczny, kształtować relacje międzyludzkie i wyznaczać pożądany kierunek rozwoju społeczno-kulturowego¹². Tak silne akcentowanie walorów pluralizmu i respektowania jego zasad jest wyzwaniem dla religii, aby one również przyswoiły sobie te zasady, uzgodniły – na tyle, na ile jest to możliwe – ze swą doktryną i praktyką oraz uwzględniły je w swym pedagogicznym przesłaniu i w swej pedagogii. To może być ważny obszar uzgodnień i współpracy, ale też ideowych napięć i nieporozumień między edukacją międzykulturową a edukacją religijną, które w punkcie wyjścia zdają się inaczej podchodzić do kategorii pluralizmu i jej wartościowania.

Przyjęcie optyki edukacji międzykulturowej w spojrzeniu na pedagogiczne przesłanie religii oznacza między innymi osłabienie zainteresowania esencjalnymi kwestiami wiary (prawdziwości i pewności wiary) oraz jej ortodoksyjnej wykładni – co stanowi przedmiot konfesyjnie zorientowanej pedagogii i pedagogiki religii, zespolonej z daną doktryną teologiczną – na rzecz wzmocnienia zainteresowania kształtowaniem postaw służących dobrym relacjom między przedstawicielami odmiennych kultur i religii (typów religijności). Trzeba też odnotować sygnalizowaną w tym kontekście – zwłaszcza przez zwolenników ortodoksji – wątpliwość, czy bezdyskusyjna akceptacja mocnych i uniwersalizujących (transkulturowych i transreligijnych) założeń edukacji międzykulturowej nie skutkuje jakby „rozrzedzeniem” czy też „uczynieniem nijakim” swoistych treści pedagogicznego przesłania religii, gdyż w zbyt uproszczony sposób dostosowuje je do takich uniwersalizacji, które były im historycznie i merytorycznie obce?

Edukacja międzykulturowa a pedagogia religii – co łączy, a co dzieli?

Nieco prowokacyjnie, aby pobudzić do podjęcia debaty, ukuć można hasło, które – dla uzyskania retorycznej i perswazyjnej nośności – przyjmuje dychotomiczny, przejawskrawiony i skrajny podział, opiera się bowiem na binarnym przeciwstawieniu i silnym wartościowaniu opozycyjnych biegunów: „Edukacja międzykulturowa – ukierunkowana uniwersalistycznie – dąży do łączenia ludzi i ich wzajemnego zrozumienia, a pedagogie religii – skupione głównie na ich partykularnych interesach – zmierzają do zachowania i pogłębienia konfliktogennych podziałów”. W bardziej rozwiniętej postaci przyjęłoby ono takie oto brzmienie: „Edukacja międzykulturowa wyraża szlachetne, uniwersalistyczne dążenia do łączenia różniących się – także pod względem religijnym – osób i społeczności, łączenia bez ujednolicenia i bez uniformizacji, bowiem kształtuje ona pozytywne relacje (efektywną komunikację) między różniącymi się podmiotami, przezwyciężając przy tym wiele spośród przeszkód, świadomie i nieświadomie (m.in. negatywne stereotypy) utwierdzanych od wieków. Natomiast partykularne pedagogie religii wciąż polaryzują i antagonizują, urabiając mniej lub bardziej zamknięte formy tożsamości, częstokroć broniąc swej jedyności i wyłączności co do prawdziwości i słuszności”. Trzeba zaznaczyć, iż z hasła przebija o wiele bardziej (radykalna) ideologia multikulturalizmu¹³, niż dość rozważnie formułowane i aksjologicznie ufundowane idee i założenia rozwijanej w Polsce edukacji wielokulturowej i międzykulturowej¹⁴. Wzmacniając poglądy z kontrowersyjnego hasła, można jeszcze na ich rzecz dodać argument, że jeśli partykularne pedagogie religii byłyby wystarczające bezkształtowania postaw i umiejętności służących bezkonfliktowemu i dobremu relacjom między przedstawicielami odmiennych kultur i religii, gdyby nie petryfikowały dawnych i nie generowały nowych konfliktogennych sytuacji, to wówczas o wiele mniej potrzebna



(lub w dużej mierze zbędna) byłyby edukacja międzykulturowa, gdyż w rzeczywistości społecznej nie występowałyby te niepożądane sytuacje, znajdujące się w kręgu jej zainteresowań, którym ona usiłuje zaradzić.

Jednakże takie hasło i taki argument, gdyby na serio je głosić i przy nich obstawać, wymagają – zwłaszcza od ich konsekwentnych i rzetelnych wyznawców – bardzo wnikliwego i bezstronnego rozeznania, czy jednoczące, spajające i uniwersalistyczne dążenia przenikające edukację międzykulturową nie mają aksjologicznych źródeł i inspiracji w pedagogicznym przesłaniu religii i etyki religijnej? Czy te zasady religii, które zdecydowanie stawiają wymóg nawiązywania i utrzymania dobrych relacji międzyludzkich, mające mocną sakralną sankcję (Boski nakaz takiego postępowania), nie znajdują się w odziedziczonym z przeszłości kultur i religii „milczącym tle”, które – pozostając obecnie na dalszym planie, będąc niejako w ukryciu – wydatnie wszakże współokreśla zestaw norm i wartości moralnych promowanych w edukacji międzykulturowej? Czy więc edukacja międzykulturowa, która ma wyraźną wizję pożądanego etosu relacji międzyludzkich, nie jest w jakiejś mierze – choć częstokroć w zdecydowanie świeckiej i areligijnej wersji – współczesnym spadkobiercą przesłania religii o fundamentalnej jedności ludzi, choć na co dzień funkcjonują w kulturowej różnorodności, i czy nie jest ona dziedzicem – na nowo odczytanych i zreinterpretowanych – jednoczących dążeń pedagogii religii? Czy to, że część aksjologicznych założeń edukacji międzykulturowej być może jest wspólnym jej dziedzictwem z religijną tradycją etyczno-pedagogiczną, acz nieco inaczej postrzeganym, nie powoduje tym gorętszych sporów o właściwe rozumienie i odpowiednie urzeczywistnianie wspólnie podzielanych wartości? Czy nie występuje tu efekt „dwoistości” założeń edukacji międzykulturowej, czy nie odrzuca się przede wszystkim – dość zdecydowanie – tych elementów partykularnych pedagogii religii, które skupione są głównie na apologetycznej obronie własnych racji i apoteozują walory swej wyłączności, a zarazem na

głębszym poziomie ma miejsce akceptacja i afirmacja tej części uniwersalnego przesłania religii, które uwydatnia fundamentalną jedność ludzi różnych kultur?

Okazuje się, że rozpatrywanie kolejnych kwestii, jakie dotyczą relacji i zależności między edukacją międzykulturową a pedagogicznym przesłaniem religii i pedagogią religii, prowadzi wprost w stronę pytań o uwarunkowania edukacji międzykulturowej w kontekście jej aksjologicznych uwikłań i zobowiązań, rodzaju i zakresu jej nasycenia wartościami i wartościami oraz metateoretycznych pytań o jej status wśród „kompleksu nauk o wychowaniu” (nauk pedagogicznych) i – szerzej – nauk humanistycznych.

W refleksji pedagogicznej rozwijanej przez głównych polskich przedstawicieli edukacji międzykulturowej i współkreatorów tej dyscypliny, wyznaczających wiążące kierunki jej uprawiania, kierujących zespołami¹⁵ i tematami badawczymi¹⁶ – Tadeusza Lewowickiego i Jerzego Nikitorowicza – dostrzec można niejako podwójne „przełamanie”. Metaforycznie rozumiane „przełamanie” użyte jest tu w takim sensie, jak w języku kulinarnym, gdy mowa o „przełamaniu dwóch smaków”, aby dzięki temu pojawiła się nowa jakość. Dokonuje się rozpoznanie i „przełamanie” pedagogicznego przesłania religii przez edukację międzykulturową, a także – w drugą stronę – w jakiejś mierze „przełamanie” edukacji międzykulturowej przez pedagogiczne przesłanie religii, które staje się przedmiotem jej analiz i krytycznej recepcji. Na rzecz tego podwójnego „przełamania”, które przenika w dwie strony, świadczą też dociekania wielu pedagogów i badaczy reprezentujących inne dziedziny wiedzy, którzy zaangażowani są w studia z zakresu edukacji międzykulturowej: Katarzyny Olbrycht¹⁷, Mariana Nowaka¹⁸, Ewy Ogrodzkiej-Mazur¹⁹, Barbary Grabowskiej²⁰, Józefa Budniaka²¹, Anieli Różańskiej²², Urszuli Klajmon-Lech²³ oraz innych badaczy.

Rozpatrując funkcje, które może – a nawet powinno – spełniać wychowanie religijne w wychowaniu między-



kulturowym, K. Olbrycht dochodzi do konkluzji dotyczącej też funkcji pedagogicznego przesłania religii jako jednej z inspiracji dla edukacji międzykulturowej: „Wychowanie do dialogu międzykulturowego nie jest łatwe. Przyznanie w nim ważnego miejsca wychowaniu religijnemu niczego nie upraszcza. Zwiększa jednak rzetelność programu wychowania międzykulturowego. Wzajemne poznanie zaczyna dotyczyć spraw wzajemnie uznanych za ważne”²⁴. Poddawanie pod dyskusję religijnie zaangażowanych interpretacji doświadczenia wielokulturowości i pluralizmu w ramach dyskursu edukacji międzykulturowej, a także uwzględnianie elementów pedagogicznego przesłania religii i wychowania religijnego w wychowaniu międzykulturowym, pozwala podejmować kwestie aksjologicznie doniosłe i może przyczyniać się do wzajemnego lepszego poznania w tym, co uważa się za egzystencjalnie ważne lub wręcz najważniejsze. Do refleksji nad przytoczoną tu konkluzją K. Olbrycht przyjdzie jeszcze powrócić.

„Umiarkowany racjonalistyczny fundamentalizm” a otwarcie na przesłanie religii w kontekście pluralizmu światopoglądowego

Do podjęcia refleksji nad otwarciem edukacji międzykulturowej na analizę i krytyczną recepcję pedagogicznego przesłania religii w kontekście pluralizmu światopoglądowego skłaniają też przemyślenia, które Ernest Gellner (1925-1995) poddał pod dyskusję w swej rozprawie *Postmodernizm, rozum i religia* (1992). Co ważne, powstała ona jako element debaty międzykulturowej z „głęboko wierzącym i praktykującym muzułmaninem” (był nim prof. Akbar Achmed), z którym autor – jako socjolog i antropolog społeczny – podzielał badawcze „zainteresowanie muzułmańską wspólnotą pierwotną”. E. Gellner rozpatruje w swej rozprawie „trójdziałną sytuację”²⁵, w której wśród kształtujących intelektualne i ideowe wybory występują trzy stanowiska. Chodzi tu

o fundamentalizm, deklarujący (religijną) wiarę w „ostateczną prawdę”²⁶, którą ma – wedle własnego poczucia – w swym posiadaniu, gdyż wyznaje właściwą (prawdziwą) religię, będącą gwarancją „posiadania prawdy” (zachodzi tu sprzężenie zwrotne i efekt samoutwierdzenia). Relatywizm negujący ideę „jedynej prawdy” i przyjmujący równoprawność odmiennych stanowisk aspirujących do wyrażania przez każde z nich – na własnych i zmiennych zasadach – „swej prawdy” może przybierać na radykalności i sprzęgać się z głębokim nihilizmem. Trzecie stanowisko, z którym wprost identyfikuje się E. Gellner, to zachowanie (niereligijnej) wiary w „wyjątkowość prawdy”, przy jednoczesnym żywieniu wątpliwości, iż można ją „ostatecznie osiąść”, a w postępowaniu praktycznym respektowanie znaczenia i roli proceduralnych rygorów, określanych przez wiarę w prawdę, natomiast powstrzymanie się od deklarowania i promowania „konkretnych przekonań” jako przekonań niezmiennie i jedynie prawdziwych. To stanowisko określa się jako „umiarkowany racjonalistyczny fundamentalizm”, który – uznając zasadnicze walory racjonalności dziedziczonej przede wszystkim z oświecenia – „nie dąży jak oświecenie do zaproponowania anty-modelu konkurencyjnego wobec swojego religijnego poprzednika”²⁷. Dlaczego warto powstrzymać się od wysuwania anty-modelu, wyjaśnia E. Gellner, odwołując się do negatywnych i destrukcyjnych skutków zbyt daleko idącego zeświecczenia: „Konsekwentne świeckie anty-idee okazały się w praktyce katastrofalne. Szczęśliwe społeczeństwa, które kierując się – choć bez formalnej sakralizacji – nowym świeckim poznaniem, opierają się na kompromisie. Nadal obowiązują w nich idiom społecznego usankcjonowania sprzed ery przemysłowej, ale traktują go z ograniczoną powagą i nie pozwalają, by ingerował w poważny proces poznawczy i produkcyjny. W równym stopniu powstrzymują się przed nazbyt poważnym traktowaniem ideologicznych odłamów «nowego poznania», oferujących rzekomo nowe, świeckie, «naukowe» zbawienie”²⁸. Dyskusyjną kwestią –



wymagającą częstokroć długotrwałych deliberacji i negocjacji społecznych, a mimo to odmiennie rozstrzyganą wewnątrz grup o różnych światopoglądach – pozostaje to, jak dalece w publicznym życiu ograniczana jest „powaga” sakralnych idiomów, które wciąż wyznaczają względny porządek i stanowią punkty orientacyjne. Co więcej, „umiarkowany racjonalistyczny fundamentalista” wyraża – ze względu na zasadniczą wartość prawdy – swoisty respekt wobec „fundamentalisty religijnego” i dostrzega – mimo wyraźnych różnic, niesprowadzalnych w całości do wspólnego mianownika – zbliżające ich do siebie podobieństwa: „Fundamentaliści zasługują na nasz szacunek, zarówno jako współwyznawcy tezy o unikatowości prawdy, którzy unikają łatwego okłamywania się za pomocą powszechnego relatywizmu, oraz jako nasi intelektualni przodkowie. [...] Gdyby nie poważny, by nie powiedzieć obsesyjny monoteizm i unitarianizm, racjonalny naturalizm oświecenia równie dobrze mógł nigdy nie ujrzeć światła dziennego. Najprawdopodobniej przywiązanie do jedynie prawdziwego Objawienia stanowiło historycznie warunek wstępny pojawienia się wyjątkowej i symetrycznie dostępnej Natury”²⁹. Jak widać dziedzicznie aksjologicznych elementów przesłania religii – w tym też pedagogicznego przesłania religii – dokonuje się na głębszym poziomie, od którego trudno w pełni odstąpić, aby nie unicestwić aksjologicznych podstaw „umiarkowanego racjonalistycznego fundamentalizmu”. To także ważny trop dla rozumienia i samorozumienia edukacji międzykulturowej, która nierzadko – w teorii i w praktyce – bywa wyrazem „umiarkowanego racjonalistycznego fundamentalizmu”, gdyż w części stanowiących ją ideowych zapatrywań i wartościowań wiąże się ona (także genetycznie, u jednych przedstawicieli mocniej, a u innych mniej wyraziście) z duchem oświeceniowego uniwersalizmu, humanizmu i racjonalizmu.

Dla dopełnienia ideowej panoramy należy przywołać reprezentatywne wypowiedzi, w których podejmuje się dyskusję z jednoznacznie lub wyłącznie pozytywnym

ukazywaniem dziedzictwa oświecenia. W rozważaniach zatytułowanych *Odwaga utopii. Wielkie zadanie z przyszłości*, Georg Picht (1913-1982) nawiązał do pytań dotyczących walorów i słabości oświecenia w kontekście jego zdecydowanej krytyki religii i obietnicy utworzenia o wiele lepszego świata bez zbytecznych obciążeń religijnych. Rozpatrując te pytania zwrócił on uwagę, iż oświecenie bywa również przeciwskuteczne, powodując stany rzeczy odmienne od zamierzonych: „Czy oświecenie europejskie i wyrosła z niego nauka zdołały ustanowić owo państwo autonomicznego rozumu, który nam zwiastowali ojcowie oświecenia? Czy przez emancypację rozumu z dawnych powiązań z religią świat stał się rozumniejszy, sprawiedliwszy i godniejszy człowieka? Czy uwolnienie spod dawnej kurateli przyniosło nam obiecywaną pełnoletniość? Już samo stawianie pytań oznacza odpowiedź przeczącą. [...]. Racjonalność nauki wprzęgły w swą służbę i pogwałciły najciemniejsze moce. [...]. Zaprojektowane przez naukę techniki racjonalizacji zostały użyte do rozbudowy systemów terroru, jakich dotąd nie znano w dziejach świata. Nigdy wolność nie była tak ciemniona, godność ludzka tak pohańbiona, a myślami i uczuciami nie manipulowano tak cynicznie, jak w areligijnym świecie, w którym żyjemy. [...]. Jest także świeckie opium dla ludu, jest także świecki klerikalizm i są świeckie formy dławienia myśli, nieporównanie skuteczniejsze aniżeli ich kościelne pierwociny”³⁰. Ten krytyczny, acz mimo wszystko dość wyważony osąd negatywnych skutków, które – obok tego, co pozytywne i co pożądane – niesie z sobą oświecenie, powinien być brany pod uwagę przez „umiarkowany racjonalistyczny fundamentalizm” – jako przez „zdystansowanego” dziedzica oświecenia – w jego propozycji częściowego i selektywnego otwarcia na „fundamentalistyczne” przesłanie religii, jak też powinien on być uwzględniany w propozycjach teorii i praktyki pedagogicznej przedkładanych przez – w dużej mierze zespoloną z duchem i dziedzictwem oświecenia – edukację międzykulturową.



Otwarcie edukacji międzykulturowej na przesłanie religii w kontekście rozeznania zagrożeń „chorą religijnością” i promocji pluralizmu światopoglądowego

Rozpatrując współczesne uwarunkowania i funkcje edukacji międzykulturowej, T. Lewowicki zwraca uwagę, że do istotnych kontekstów i wyzwań edukacji międzykulturowej należą religia, jej pedagogiczne przesłania, pedagogia i pedagogika religii: „Religie były i są ważnymi obszarami życia ludzi. W przesłaniach różnych religii znajdują się wartości i sprawy znajdujące niemal powszechną aprobatę”³¹. W tym sformułowaniu odnaleźć można życzliwą recepcję tych treści z przesłania religii, które przeszły sito krytycznego rozeznania, a nawet częściową akceptację i przyswojenie do własnych zasobów koncepcyjnych tych treści, które są – w dużej mierze – zgodne lub zbieżne z promowanymi przez edukację międzykulturową. Jednakże to tylko część kulturowego dziedzictwa religii, bowiem historia i współczesność ukazują też oblicza religii nieprzystające do wartości promowanych przez edukację międzykulturową. Chociaż religie w swych oficjalnych doktrynach zazwyczaj „głoszą nakazy czynienia dobra, miłości do innych ludzi”³² i w swym nauczaniu ponawiają zasługujące na uznanie zalecenia, to – mimo tego, jak zaznacza T. Lewowicki – „wybuchają wojny religijne, konflikty zbrojne, zdarzają się akty przemocy, ostatnio groźny stał się terroryzm”³³. Szczególnym niepokojem napawa fakt, że „różnice religijne są wciąż powodem lub pretekstem czystek etnicznych”³⁴. Występują złożone relacje i strategiczne sploty interesów między religią a polityką: „Politycy wykorzystują kwestie religijne w potyczkach o władzę, przedstawiciele [...] różnych religii sięgają po oręż polityczny, aby [...] umocnić swoje wpływy w życiu społecznym”³⁵. Religia bywa – także za zgodą jej reprezentatywnych przedstawicieli i z materialnymi („czysto doczesnymi”) korzyściami dla nich – redukowana do poręcznego instrumentu władzy. Poczucie prawdziwości

własnej religii i obowiązek jej propagowania patologicznie zespała się z poczuciem siły i władzy, iż jest się uprawnionym do usprawiedliwionej przemocy – co najmniej – symbolicznej i narzucania swych przekonań: „Utrwalona tradycja nadal zachęca do sprawowania »rządu dusz«, zabiegania o wpływy i głoszenie, że wyznawana religia i czczony Bóg są jedynymi prawdziwymi”³⁶. W tej sytuacji zasadna staje się przestroga, iż ekumenizm traktowany bywa przez niektórych tylko jako „dialog dla samego dialogu”³⁷, bez dalszych ważnych konsekwencji, które powinny z niego wynikać; zwłaszcza konsekwencji w zakresie edukacji religijnej, która powinna być również edukacją ekumeniczną. Z przytoczonego tu wywodu T. Lewowickiego przebiega przede wszystkim humanistyczna troska, która skłania do krytyki znaczących słabości religii i niedomagań pedagogii religii: „Edukacja w różnych państwach często podtrzymuje i wzmacnia podziały – niosąc przekaz o prawdziwości religii wyznawanej w danym państwie czy religii dominującej na danym terenie. Pomijana jest lub bardzo nikła wiedza o innych religiach, bardziej lub mniej zdawkowo przywoływane sprawy tolerancji, praw ludzi do wyznawania wybranej religii, wolności światopoglądowej”³⁸. Nadmienić jednak trzeba, że z punktu widzenia wyznawców religii, a zwłaszcza teologów odpowiedzialnych za jej ortodoksyjną wykładnię, na bardziej pogłębioną dyskusję zasługiwać będzie zwłaszcza kwestia rozumienia prawdziwości religii oraz związku prawdy i wiary religijnej. „Aksjologiczny i normatywny charakter odpowiedzi na pytanie o epistemiczną prawdziwość religii sprawia, że odpowiedź ta – jak zauważa Andrzej Bronk – jest z wielu powodów egzystencjalnie ważna zarówno dla wierzących, jak i niewierzących”³⁹. Dyskusyjna pozostaje kwestia, czy odstąpienie od prawdziwościowych roszczeń religii uczyni ją bardziej otwartą na zrozumienie i akceptację innych sposobów organizacji życia ludzkiego, czy też zasklepi ją w sobie i sprowadzi do postaci całkowicie dowolnej „składanki” religijno-światopoglądowych treści, jednej z wielu domagających się posłuchu ideologii i form indoktrynacji



społecznej, walczących o władzę nad ludzkim duchem i umysłem?

Z praktykowaniem religii i jej społecznym funkcjonowaniem dość ściśle wiążą się działania wychowawcze i socjalizacyjne oraz instytucje i systemy oświatowe. T. Lewowicki sygnalizuje – po rozeznaniu dokonanym w optyce edukacji międzykulturowej – negatywną ocenę niektórych form praktykowanej pedagogii religii: „Edukacja przeważnie włącza się do wsparcia dominującego nurtu wychowania religijnego w rodzinach i w Kościołach”⁴⁰. Jeśli edukacja religijna w repertuarze swych środków zachowuje akty symbolicznej przemocy, to tym samym generuje też „kolejne pole podziału na My i Oni, Nasi i Obcy” i „stałe zarzewie konfliktów, w których podziały religijne czy wyznaniowe można wykorzystać jako pretekst do podjęcia przemocy”⁴¹. Napotykając takie sytuacje i zagrożenia, rozeznawania założeń i treści pedagogicznego przesłania religii powinno się dokonywać z zachowaniem krytycznego dystansu, gdyż pedagogiczne przesłanie religii bywa zbyt jednostronne, nawet dalece jednostronne, może zawierać takie treści i generować takie sytuacje, z którymi – jako z niepożądanymi sytuacjami – zmagają się edukacja międzykulturowa, proponując ze swej strony rozstrzygnięcia niejednostronne i pluralistyczne, a więc alternatywne względem niesionych przez pedagogiczne przesłanie religii.

Podniesione przez T. Lewowickiego zastrzeżenia i wysunięte postulaty bliskie są zapatrywań Karla R. Poppera, który – z punktu widzenia krytycznego racjonalizmu – formułował wskazania jak skutecznie przeciwdziałać przemocy: „postawa rozumna [...] zakłada jakiś stopień intelektualnej pokory. Być może kierować się nią potrafią tylko ci, którzy wiedzą, że nieraz zdarzyło się im nie mieć racji i którzy zazwyczaj pamiętają o własnych błędach. Postawę taką rodzi świadomość, [...], że większość naszej wiedzy zawdzięczamy innym. Polega ona na stosowaniu [...] dwóch zasadniczych reguł postępowania sądowego: [...] należy wysłuchać obu stron, [...] nikt nie może być

arbitrem we własnej sprawie. [...] Każda bowiem inna postawa – nawet jednostronna próba stosowania łagodnej perswazji i odwoływania się do argumentów, o absolutnej słuszności których jesteśmy święcie przekonani – wiedzie do stosowania przemocy. Pamiętajmy, jak wiele wojen religijnych prowadzono w imię miłości bliźniego, ilu ludzi spalono na stosach w imię ratowania ich dusz przed wiecznym piekłem. Nadzieja na rozumne opanowanie aktów przemocy płynących z nabożności i poczucia obowiązku okaże się złudna, jeśli nie zrezygnujemy w sporach z postawy autorytarnej i nie będziemy gotowi uczyć się od innych⁴². W szczególności wezwanie, aby przekształcać swą postawę „ucząc się od innych” jak najbardziej jest spójne z kanonem założeń edukacji międzykulturowej.

Wzmógłony stan „chorej religijności”, niosącej destrukcyjne przesłanie, na który – z punktu widzenia zasad pedagogiki i wartości edukacji międzykulturowej – zdecydowanie nie godzi się T. Lewowicki, przedstawił w poetyckim obrazie Zbigniew Herbert w wierszu *Homilia* (z tomu *Rovigo*, 1992), zarazem ukazując – jako mocny kontrast wobec dominującej religijności – autentyczne poszukiwania i doświadczenia duchowe: „Na ambonie mówi tłusty pasterz / i cień pada na kościelny mur [...] // płyną słowa nad głowami się unoszą / jaki dziwny ma ten kapłan głosu organ / ani żeński ani męski ni anielski / także woda z ust płynąca to nie Jordan // bo dla księdza – proszę księdza – to jest wszystko takie proste / [...] // lecz są także tacy którzy wątpią niepokorni / bądźmy szczerzy – to jest także boży lud // proszę księdza ja naprawdę Go szukałem / i błądziłem w noc burzliwą pośród skał / piłem piasek jadłem kamień i samotność / tylko Krzyż płynący w górze trwał // [...] / i sądziłem że z kart książek Znak powstanie / ale milczał – niepojęty Logos // pewnie ksiądz mnie nie pochowa w świętej ziemi – ziemia jest szeroka zasnę sam / i odejdę w dal – z Żydami odmieńcami / [...] // na ambonie mówi w kółko pasterz / mówi do mnie – bracie mówi do mnie – ty / ale ja naprawdę chcę się tylko zastrzec / że go nie znam i że smutno mi”. Wielo-



kulturowość i zróżnicowanie religijne są w wierszu wprost przywołane, jako bliskie podmiotowi lirycznemu, który się z nimi wręcz utożsamia, choć z punktu widzenia „tłustego pasterza” będą oceniane negatywnie: „ziemia jest szeroka [...] / i odejdę w dal – z Żydami odmieńcami”. Jest też ukazana fałszywa fraternizacja, udawane braterstwo, zamiast dialogicznego otwarcia na spotkanie i rzetelną komunikację z Innym. Całość kontaktu sprowadza się do próby zawłaszczenia Innego i sprowadzenia odmienności jego oblicza do „maski całkiem-takiego-samego”, co w rzeczywistości jedynie wzmacnia i pogłębia stan obcości: „bracie mówi do mnie – ty / ale ja naprawdę chcę się tylko zastrzec / że go nie znam”. Rozpatrując formę religijności przenikliwie ukazaną przez Z. Herberta, filozof i duszpasterz, ks. Leszek Łysień, zauważa, że „Kościół, jaki wyłania się z *Homilii* jest ksenofobiczny, lękający się wszystkiego (co inne, ciągła obawa przed Żydami), co nie jest biernym potakiwaniem jego własnym ustaleniom, odrzuca od siebie poszukujących, niepokornych, myślących, stawiających niewygodne pytania. Katolicyzm taką religią się staje, gdy nie potrafi towarzyszyć człowiekowi wątpiącemu, gdy kapłan odgrywa już tylko rolę funkcjonariusza kultu”⁴³. Na praktykowanie i propagowanie takiej „religii schorowanej wyobraźni” nie może być akceptacji ze strony pedagogiki, która jest nastawiona na urzeczywistnianie – całościowo pojętego – dobra człowieka.

Określając podstawowe powinności edukacji, a zwłaszcza edukacji międzykulturowej, T. Lewowicki stwierdza, iż „ma [ona] powinność kształtowania świata wartości, wiedzy, postaw, które prowadzić będą do pokojowego współistnienia, tolerancji, współpracy, godnych warunków życia, respektowania praw człowieka, wolności”⁴⁴. Aby efektywnie zapobiegać podziałom i konfliktom, kształtując właściwe postawy, potrzeba edukacji międzykulturowej, która respektuje również kulturowe dziedzictwo religii, a zarazem przekracza ograniczenia i bariery zawarte we wcześniejszych zaleceniach wychowawczych i praktykach socjalizacyjnych pedagogii religii. T. Lewowicki formułuje

zadania edukacji międzykulturowej w sytuacji zróżnicowania kulturowego i religijnego: „edukacja ma do spełnienia nie tylko podtrzymywanie własnej czy dominującej tradycji religijnej, ale [...] niesienie wiedzy o innych religiach, szerzenie kultury religijnej, uczenie krytycznego podejścia do kwestii religijnych i poszukiwania wartości i spraw, które mają walor ogólnoludzki, mają wymiar uniwersalny. I chociaż takie spostrzeżenie roli edukacji wciąż nie cieszy się powszechnym uznaniem, a edukacja religijna należy do kwestii nader drażliwych i budzących różne emocje, to trudno liczyć na pokojowe i kooperacyjne relacje między ludźmi różnych kultur i religii bez pozytywnego oddziaływania właśnie tak podejmowanej edukacji”⁴⁵. To właśnie w pierwszym rzędzie edukacji międzykulturowej, jako elementowi systemu edukacji, przychodzi zmagać się z relikami przekonań i postaw kształtowanych przez „schorowaną wyobraźnię religijną”, aby móc urzeczywistniać promowany przez nią zestaw wartości. Choć ze strony „ludzi religii”, którzy nie rozumieją idei i intencji działania edukacji międzykulturowej, może spotkać się ona z zarzutami, iż szerzy zapatrywania konkurencyjne względem pedagogicznego przesłania religii, tym bardziej należy ukazać komplementarność edukacji międzykulturowej z tą częścią aksjologicznego (etyczno-wychowawczego) dziedzictwa religii, która jest uznawana za uniwersalnie ważną i powszechnie akceptowaną.

Promocja pluralizmu i otwarcie edukacji międzykulturowej na przesłanie religii w kontekście krytycznego rozeznania relatywizmu i poprawności politycznej

Wśród naczelných kategorii edukacji międzykulturowej J. Nikitorowicz sytuuje jako pierwszoplanową kategorię pluralizmu, który właściwy jest dla etosu wielokulturowości i odpowiednio ukształtowanych relacji międzykulturowych. Daje temu wyraz m.in. w jednej z programowych deklaracji: „Fundamentem europejskiej demokracji



jest «osobowy wymiar» a nie dominacja większości nad mniejszością [...]. Pluralistyczna orientacja [...] musi założyć otwartość na zróżnicowaną rzeczywistość społeczną. Po zmianie ustrojowej dość bezkrytycznie otwarliśmy się na kulturę masową Zachodu”⁴⁶. Uwagę zwraca wyrażona w tej wypowiedzi zaraz po afirmacji pluralizmu i otwartości – nieprzypadkowa – negatywna ocena „bezkrytycznego otwarcia”, które skutkuje daleko posuniętą uniformizacją wedle standardów dominujących w pozbawionej „osobowego wymiaru” kulturze masowej⁴⁷, a także zespolonych z nią ideologiach relatywizmu i politycznej poprawności. Afirmacji pluralizmu i otwartości, które respektują nadrzędność „osobowego wymiaru”, powinno więc towarzyszyć nie mniej konsekwentne dążenie do krytycznego rozeznania stanu kultury i trafnej oceny jej aksjologicznej jakości.

W dyskursie wypracowanym w edukacji międzykulturowej wespół z kategoriami pluralizmu i otwartości niejako orbitują wokół „osobowego wymiaru” bliskie im treściowo – w przyjętej ich interpretacji – kategorie odmienności, spotkania, zrozumienia, współpracy i współdziałania oraz dialogu („ustawicznego dialogu informacyjnego i negocjacyjnego”). Te silnie zespolone z kategoriami pluralizmu i otwartości, a także nasycone aksjologicznymi treściami, podstawowe kategorie edukacji międzykulturowej, przeciwstawiane są – co służy także ich uwyrażnieniu – kategoriom wskazującym na występowanie niepożądanych stanów rzeczy, zwłaszcza niepożądanych postaw i przekonań, takich jak bezrefleksyjność i bezkrytyczność, dominacja (hegemonia), uprzedzenia (błędne i trudne do przewyciężenia stereotypy), zamkniętość i ksenofobia, nacjonalizm (megalomania). Przyjmując, że powinno zachodzić aksjologiczne nasylenie teorii i praktyki edukacji międzykulturowej właściwymi dla niej – czy wręcz fundującymi ją – wartościami, J. Nikitorowicz częstokroć posługuje się gęstą siatką pojęć aksjologicznych. Sięgając po tego typu narrację określa on podstawowe zobowiązania edukacji międzykulturowej. Ma ona promować

„paradygmat «współistnienia», który zakłada możliwość wzajemnego rozwoju [...], dialogu, porozumienia, negocjacji, kooperacji, przywraca wiarę w człowieka, w jego moc wewnętrzną i jego wrażliwość na potrzeby INNEGO. «Bycie sobą i u siebie», szacunek i rozumienie siebie oraz bycie «między» nakłada na jednostkę przyjęcie normatywnych funkcji kultury, oparcie się na własnych możliwościach twórczych, wykorzystanie własnego umysłu i serca, ich mocy twórczej”⁴⁸. Od zarysowania aksjologiczno-antropologicznych podstaw dla norm i wskazań edukacji międzykulturowej, J. Nikitorowicz przechodzi do naszkicowania założeń w zakresie ontologii i deontologii życia społecznego, z którymi identyfikuje się edukacja międzykulturowa: „W takiej edukacji wymagania nie są kierowane od instytucji do jednostek, ale od jednostek do instytucji i dotyczą godności i uznania. Godność jest związana z prawem do samodzielnego wyznaczania sobie własnej roli społecznej, własnej akceptacji zasad moralnych, osobistego określania swojego życia. Uznanie natomiast jest niezbędne jako siła [...] nadająca sens działaniu, co w efekcie kreuje «nowy indywidualizm»”⁴⁹.

Pluralizm i wielokulturowość ujmowane w perspektywie „osobowego wymiaru” oraz prowadzona na ich rzecz edukacja mają u podstaw określoną ontologię i zarazem deontologię życia społecznego. Za elementarne „istności” uznaje się bowiem jednostkę i jej działania oraz relacje zawiązywane między jednostkami, które w ten sposób wywarzają bliskie im sfery życia wspólnego. Nie są natomiast elementarnymi „istnościami” zjawiska będące – jeśli w ich oglądzie konsekwentnie przyjmuje się perspektywę „osobowego wymiaru” – wtórnymi wytworami istnienia, działania i współdziałania jednostek. Nie są więc tymi „istnościami” takie zjawiska jak zinstytucjonalizowane i sformalizowane układy społeczne, czy tym bardziej społeczeństwo (pojmowane w monistycznych koncepcjach kolektywistycznych jako jeden, wielki, dominujący i całościowy byt, generator zależnych od niego indywiduów) i jego silnie zbiurokratyzowane instytucje,



swymi poczynaniami niejako pozorujące wyřęczanie jednostki ze spełniania przez nią powinności względem samej siebie i względem tych jej najbliższych, którzy są realnie powierzeni przede wszystkim jej pieczy. Te założenia ontologiczne i deontologiczne przekładają się na wymagania stawiane wobec edukacji międzykulturowej: „Traktując wielokulturowość jako narastający proces społeczny zachodzi [...] konieczność wypracowania takich strategii edukacyjnych, które umożliwiałyby kształtowanie odpowiednich kompetencji i postaw kulturowych na poziomie mikro i makro”; chodzi tu „z jednej strony [...] [o] kształtowanie poczucia podmiotowości, własnego sprawstwa, wolności i odpowiedzialności, z drugiej [o] wdrażanie do funkcjonowania w układach wielo – i międzykulturowych, kształtowanie solidarności i demokratyzacji życia społecznego oraz integracji wobec ogólnoludzkich i ponadczasowych wartości”⁵⁰. Przyjmowana tu ontologia i zespolona z nią deontologia, a także aksjologia uniwersalnych wartości, mają gwarantować, że – również dzięki odpowiedzialnie prowadzonej edukacji – urzeczywistniony będzie pluralistyczny ład komunikujących się i kooperujących z sobą odmienności: „W społeczeństwie pluralistycznym ma miejsce proces dochodzenia przez jednostki i grupy do wspólnych wartości na drodze nieustannych negocjacji wartości i interesów, kształtowania się wrażliwości na innych i potrzeby wzajemnego szacunku oraz wzajemnego uznania, bez podziału na kultury wyższe i niższe”⁵¹.

Przedstawiona powyżej ontologia, zdecydowanie akcentująca doniosłość „osobowego wymiaru” jednostki w całym porządku istnienia, oraz zespolona z nią deontologia, ukazująca przede wszystkim obowiązki wynikające z respektu dla „osobowego wymiaru”, wymagają jednak aksjologiczno-antropologicznej równowagi, uznania realności i mocy sprawczej relacji międzyludzkich oraz poczucia, że należy spełniać zobowiązania wobec tych, z którymi jest się w bliskich i dalszych relacjach. I ma to zasadnicze konsekwencje dla edukacji. Natomiast obecnie, jak przestrzega J. Nikitorowicz, „nastąpiło rozchwia-

nie i rozmycie dwóch istotnych obszarów – pól – na których edukacja rozgrywała się i wyzwalała siły społeczne; pola uspołecznienia i działania w określonej przestrzeni, w grupie i na rzecz grupy i pola twórczości, wyzwalań się spod dominacji społecznej reguł grupowych, zauważania i chęci poznawania innych, ich zrozumienia i porozumienia oraz współpracy i współdziałania. Niebezpiecznie [...] ukierunkowaliśmy się ku osiągnięciu indywidualnego szczęścia i radości, często kosztem i na koszt innych, wobec czego wymknął się nam kapitał społeczny i związany z nim immanentnie system normatywny⁵². Skrajnie indywidualistyczna i egocentryczna interpretacja „osobowego wymiaru” oraz związanych z nim uprawnień (świadczeń) sprawia, że ten „osobowy wymiar” zawłaszcza się dla siebie i dezawuuje się u innych, czyniąc tylko z samego siebie wyłączne centrum świata relacji międzyludzkich. W ten sposób następuje anomia relacji międzyludzkich.

W swych dociekaniach J. Nikitorowicz kieruje się m.in. poszukiwaniem odpowiedzi na następujące – wiodące dla niego – pytania:

(1) „Czy szkoła i inne instytucje edukacyjne dążą do wypracowania rozwiązań na zasadzie pluralizmu kulturowego, czy oddziałują jako instytucje reprezentujące interesy grupy dominującej, wprowadzają i odpowiadają za realizację wartości kulturowych tylko tej grupy dominującej?”⁵³;

(2) „jak przejść od monologu do dialogu kultur, do wzajemnego poznania i zrozumienia swojej odmienności, do negocjacji i dbałości o wspólny spadek pogranicza i o kulturę ogólnoludzką?”⁵⁴;

(3) „jak łagodzić i niwelować stereotypy i uprzedzenia oraz wdrażać do spostrzegania «innego» jako ciekawego, przyjaznego, a nie zagrażającego i wrogiego?”⁵⁵.

Edukacja międzykulturowa ma – jak ujmuje to J. Nikitorowicz, odnosząc się przy tym wprost do polskiej tradycji i obecnej sytuacji – „trudne do realizacji zadania związane z kształtowaniem potrzeby »wychodzenia na pogranicza«, wydobywania tradycji pluralizmu kultury polskiej, piele-



gnowania wspólnego dziedzictwa kulturowego, postrzegania i interpretowania inności jako ciekawej i motywującej do rozwoju i współpracy⁵⁶. W nasyconej treściami aksjologicznymi edukacji międzykulturowej powinna zostać podjęta „idea kształtowania społeczeństwa otwartego, programowe niez izolowanie się od innych kultur, jak też programowe nawiązywanie do wkładu kultur niepolskich w proces kształtowania się narodu polskiego”; choć towarzyszy temu świadomość, iż idea prowadzenia takich działań pedagogicznych „jest ideą trudną do realizacji”⁵⁷. Dzięki tak ukierunkowanej edukacji mają się kształtować pożądane sprawności intelektualne i cechy charakteru, służące efektywnemu komunikowaniu międzykulturowemu, będącemu w jakiejś mierze „przekraczaniem granic własnej kultury, wychodzeniem na pogranicza, styki kulturowe po to, aby stawać się bogatszym wewnątrznie”⁵⁸. Rozpatrując warunki sprzyjające edukacji międzykulturowej rozróżnia się dwa modelowe typy społeczeństwa: (1) społeczeństwo promujące kształtowanie postaw zamkniętych, gdyż jest ono uformowane w ten sposób, iż „nie stwarza sytuacji do kontaktów z innością i [...] nie zawiera w sobie różnorodności w sferze kulturowej, etnicznej, wyznaniowej”; (2) „społeczeństwo, które dostarcza takich kontaktów, pielęgnuje i ceni inność, pozwala na trening obcości, stwarza warunki do spostrzegania rzeczywistości społecznej jako urozmaiconej”⁵⁹. Wyróżnionym i przeciwstawionym tu dwom typom społeczeństwa towarzyszą dwa przeciwstawne modele tożsamości: zamkniętej i otwartej. Tożsamość zamknięta – jak stwierdza to Leon Dyczewski – jest własnością jednostek, które „na ogół słabo znają elementy swojej tożsamości, ale wykazują silny z nimi związek emocjonalny, są do nich mocno przywiązane. Dyskusja z nimi na ich temat jest raczej trudna. Nie są też zbyt otwarte na przyjmowanie elementów z obcej kultury. Są skłonne do tworzenia i utrwalania stereotypów i uprzedzeń wobec »innych«. Traktują ich jako obcych, którzy im zagrażają. Stanowią podatny grunt dla kształtowania się postaw etnocentrycznych i szowinistycznych”.

Natomiast postawy określane mianem „tożsamości otwartej” dotyczą tych jednostek, które „na ogół dobrze znają jej elementy, potrafią je innym wyjaśnić i na ich temat dyskutować. Są otwarte na »innych«, łatwo przyswajają sobie ich kody znaczeniowe i podejmują z nimi działania bez obaw zagubienia własnej tożsamości. [...] im większa akceptacja swojej tożsamości i pełniejsza jej świadomość, tym większa otwartość na »innego«, »innych«, bez obawy zatracenia własnej tożsamości”⁶⁰. Edukacja międzykulturowa zmierza w stronę kształtowania tak właśnie pojętej – dynamicznej, dojrzałej i spójnej – tożsamości otwartej, a przezwyższania – niepewnej siebie, niestabilnej emocjonalnie i załęcznionej – tożsamości zamkniętej i jej reliktywów. „Tożsamość kształtowana jest wówczas, gdy jednostka w procesie komunikowania potrafi spojrzeć na siebie oczami innych i właśnie w ten sposób stwarza sobie obraz samej siebie. Wyizolowana jednostka nie jest w stanie dojść do takiej samorefleksji”⁶¹. Co więcej, kategoria tożsamości i postulat jej dialogicznej otwartości na potrzeby Innych w dyskursie edukacji międzykulturowej spleta się, przenika i dopełnia z – traktowaną bardzo poważnie – kategorią solidarności: „Wymóg solidarności zakłada przezwyższanie tendencji do zamykania się w sferze własnej tożsamości na rzecz zrozumienia innych, poszanowania różnic. Każdy bowiem należy do wielu kultur równocześnie, jednakże im wyższa i silniejsza jest akceptacja siebie, tym wyższa i silniejsza potrzeba zrozumienia INNYCH”⁶². Wielość kultur nie sprowadza się tu tylko do przypadkowego i niechcianego zestawu „wielorakich różności”, ale w tej wielości występują relacje porządkujące ją aksjologicznie wedle zasad pluralistycznego ładu odmienności.

Zgodnie ze swymi programowymi wypowiedziami J. Nikitorowicz konsekwentnie deklaruje uznawanie wartości i wręcz prymarności pluralistycznego ładu, który umożliwia i w pewnym stopniu też porządkuje dynamikę, złożoność i napięcia wielokulturowości: „Wychodząc z perspektywy pluralistycznej w interpretowaniu rzeczywistości, przyjmuję, że społeczeństwa są i będą coraz bar-



dziej wielokulturowe⁶³. Te założenia przywołuje również w tekście, który zawiera istotne i mocno sformułowane tezy dotyczące m.in. pozytywnie rozumianego pedagogicznego przesłania religii oraz patologii religijnych i areligijnych fundamentalizmów w zideologizowanej wielokulturowości, a zwłaszcza relatywizmu i politycznej poprawności. Ukierunkowanie na urzeczywistnianie – aksjologicznie określonego – etosu wielokulturowości, któremu powinna służyć edukacja międzykulturowa, nie przesłania widoku stanu faktycznego, występowania niepożądanych procesów wykluczenia tożsamościowego w kreującym się społeczeństwie wielokulturowym. Rozeznanie przyczyn i przejawów tego wykluczenia stanowi poważne intelektualne i praktyczne wyzwanie dla edukacji międzykulturowej.

Analiza programów wychowawczych i treści kształcenia wskazuje, że „znika ze szkół jakakolwiek wiedza o chrześcijaństwie⁶⁴; przytoczonym przykładem tych destrukcyjnych procesów jest to, co dzieje się m.in. w Wielkiej Brytanii, mimo iż – jak odnotowano – w tym kraju anglikanizm wciąż ma rangę religii państwowej. Podporządkowując edukację areligijnej ideologii wielokulturowości niejako przemilcza się, a zarazem jakby w krzywym zwierciadle ukazuje, treści i sens nadal obchodzonych świąt, które źródłowo zespolone są z wyznawaniem wiary chrześcijańskiej: „Święta, takie jak Boże Narodzenie, są przemilczane, gdyż nauczyciele boją się urazić uczniów innych religii i wyznań⁶⁵”.

W kontekście takich faktów, uznanych za niepokojące, J. Nikitorowicz za słuszne przyjmuje przytoczyć – nie uchylając się od jej akceptacji – mocną tezę, „że to nie kultura europejska asymiluje islam, gdyż jest słaba i bezbronna – to islam ją asymiluje⁶⁶. Jest to niejako parafraza wątpliwości i tezy, które formułuje badacz islamu i fundamentalizmu religijnego, Bassam Tibi⁶⁷. Zarysowaną przez niego prowokującą alternatywę przytacza również J. Nikitorowicz: „Albo Europa zeuropeizuje muzułmanów, albo oni zislamizują Europę⁶⁸. Rozpatrując możliwość wystąpienia takich procesów, J. Nikitorowicz wyraża dość

jednoznaczne przeświadczenia, które przedkłada pod dyskusję w kolejnych tekstach: „Jestem przekonany o potrzebie stanowczości i konsekwencji, o potrzebie ustalenia zasad i realizowania ich przez obie strony, a w razie potrzeby ich negocjowania. Taka stanowczość miała miejsce w przypadku zakazu noszenia chust islamskich we francuskich szkołach publicznych. Nie odstąpiono od zasad republikańskich i protesty środowisk islamskich wygasły. Nie można także poddawać się szantażowi. Tak między innymi było z fatwą na Salmana Rushdiego – Wielka Brytania wzięła w obronę pisarza i manifestacje się skończyły”⁶⁹. Stanowczość nie jest wymierzona przeciw jakimś grupom narodowym i tożsamościom religijnym, ale ma służyć przede wszystkim wzmocnieniu zagrożonych wartości: „Sądzę, że zbyt długo tolerowano, kierując się idea humanizmu i poprawności politycznej, brak pozytywnych efektów integracji i niechęć do przestrzegania praw gospodarzy”⁷⁰. A jeśli będzie się dalej osłabiał sens humanizmu, to będzie to skutkowało coraz poważniejszym zagrożeniem dla urzeczywistniania uniwersalnych wartości.

Aby usprawiedliwić tak zdecydowaną ocenę stanu rzeczy, J. Nikitorowicz wskazuje na sytuacje i procesy zachodzące we Francji, jakie zaświadczenia też o klęsce ideologii wielokulturowości, która pozbawiona była rzetelnej teorii i konsekwentnej praktyki edukacji międzykulturowej: „notuje się dziennie około 60 konwersji na islam. Na przedmieściach miast francuskich około połowa ludności uległa islamizacji, druga uczestniczy w tym procesie. W merostwach coraz częściej młode Arabki nadają nowo narodzonym dzieciom imię Osama. W niektórych szkołach na przedmieściach, z obawy przed reakcją środowisk arabskich, nie uczy się francuskiego, tylko arabskiego, chociaż to szkoły państwowe. W mediach zauważa się, że powstaje już nie podziemne, ale naziemne państwo arabskie, a do podziemia mogą przejść chrześcijanie i społeczeństwa laickie”⁷¹. Dość dramatycznie brzmi wizja wieszcząca zejście do podziemia rodzimej religii i kultury, które kryją się i zanikają pod naporem religii i ściśle zespolonej



z nią obyczajowości imigrantów, zagarniających przestrzeń publiczną i podporządkowujących ją swym obyczajom, eliminujących z niej inne elementy. J. Nikitorowicz diagnozuje błędy w socjalizacji i wskazuje trudności wychowawcze dotyczące islamskich emigrantów, skutkujące patologicznymi zachowaniami w postępowaniu jednostek i funkcjonowaniu społeczności: „Źródła problemów nieletnich przestępców często tkwią w rodzinie i szkole podstawowej. Matki, pochodzące z Turcji czy krajów arabskich, rozpieszczają swoje dzieci, nie wyznaczając im żadnych granic. W szkole uczniowie nie przestrzegają żadnych norm [...]. Szczególne problemy pojawiają się w wieku dojrzewania, gdy młodzi Turcy czy Arabowie odkrywają swoją seksualność”⁷². Nie ma efektywnego przeciwdziałania ze strony prawnie zobligowanych do tego instytucji publicznych. Pozbawiona należytego aksjologicznego rozpoznania i ugruntowania praktyka społeczna w wysoce złożonej sytuacji wielokulturowości prowadzi do ideowego zastraszenia i praktycznej bezradności oficjalnych przedstawicieli tych instytucji, których obowiązkiem jest przeciwstawianie się socjopatologii w kształtowaniu przekonań i postaw: „Fala młodocianych przestępców rośnie [...]. Szkoła nie reaguje głównie z powodu osądzeń o rasizm, a urzędy i sądy z tego samego powodu bardzo rzadko odbierają dzieci tureckim czy arabskim rodzicom”⁷³. To z kolei rodzi poczucie bezkarności. W tej kwestii jest stanowcza odpowiedź ze strony J. Nikitorowicza: „Rozszerzenie zakresu praw na tych, którzy nie akceptują prawa, prowadzi do rozmycia praw fundamentalnych i powoduje erozję moralności w życiu społecznym, erozję kapitałów społecznych i kulturowych. Stąd coraz częściej i wyraźniej pytamy: Czy prawa człowieka nie są wykorzystywane opacznie, szczególnie prawa socjoekonomiczne, czy prawa człowieka nie stały się pułapką, w której się znaleźliśmy”⁷⁴. Nie chodzi o ograniczanie praw człowieka, ale o zachowanie ich znaczenia, aby nie stały się one pustosłowiem.

Formułując – podobnie jak J. Nikitorowicz – krytyczne oceny poważnych niedomagań edukacji wielokulturowej,

T. Lewowicki zdecydowanie postuluje, aby dokonywać rozróżnień w analizach zachodzących procesów i właściwie wskazywać to, co jest dotknięte kryzysem: „Słabości edukacji wielokulturowej ujawniają się w radykalny sposób w różnych państwach europejskich. [...] Edukacja wielokulturowa nie spełnia oczekiwań związanych z przełamywaniem obcości kulturowej, z przygotowaniem do życia w warunkach wielokulturowości (niestety, skojarzonej ze zróżnicowaniem standardów życia i szans życiowych). Skłania to [...] do formułowania błędnych wniosków, że wielokulturowość przeżywa kryzys. A wielokulturowość jest naturalnym zjawiskiem [...]. To nie wielokulturowość dotknięta została kryzysem, lecz przyjmowane rozwiązania kwestii społecznych, prawnych, edukacyjnych dotyczących społeczeństw wielokulturowych. Nader często sprawom tym towarzyszy hipokryzja, podejście hegemoniczne, utrwalane stereotypy”⁷⁵. Ta ostatnia uwaga, będąca w swjej wymowie mocnym moralnym oskarżeniem, trafnie wskazuje na te problemy i dylematy etyczne, które – co wyeksponował J. Nikitorowicz – pomija się w aurze relatywizmu i politycznej poprawności, a w nich właśnie tkwią zarzewia kryzysów i konfliktów w wielokulturowym świecie.

Rozeznając systemowe i kryzysogenne niedomagania edukacji wielokulturowej, J. Nikitorowicz krytycznie osądza „warunki współczesnej wielokulturowości”, w której „zagubiony został wielowymiarowy, samosterowalny, twórczy człowiek, a jego najbardziej istotne cechy zostały «uwięzione» [...] i wrażliwość zmarginalizowana. Nie wyprowadzono z nich norm zachowania i działań w tym zakresie, nie wdrożono wiedzy i pozytywnych emocji do działań edukacyjnych i w efekcie nie ukształtowano twórczych, innowacyjnych postaw”⁷⁶. Rozeznawszy skutki niepowodzeń edukacji wielokulturowej, J. Nikitorowicz argumentuje, że „idea relatywizmu kulturowego i poprawności politycznej w efekcie doprowadziła do jednostkowego i narodowego wykluczania tożsamościowego i marginalizacji nie tylko imigrantów, ale także obywateli krajów ich



przyjmujących⁷⁷. Wykluczenie i marginalizacja okazują się wręcz totalne, obejmujące całość wielokulturowości, prowadzą do dekompozycji ładu demokratycznego i pluralizmu.

Dochodząc źródeł obecnego kryzysu, J. Nikitorowicz odsłania też groźne oblicze utopii społecznej, która – mimo swych pozornych dążeń do równouprawnienia – skutkuje wymuszeniami: „Poprawność polityczna zrodziła się z utopijnej wizji świata, którą inspirował amerykański ruch dzieci-kwiatów [...]. Wywodził się z wizji egalitarnej, jednak wskazując na tolerancję, uznanie, akceptację, widział to jednostronnie. Wskazując na prawa jednostki i grup mniejszościowych nie był konsekwentny w określaniu i egzekwowaniu obowiązków. W rzeczywistości mamy przejawy nieegalitarności, czyli domagania się specjalnych praw i przywilejów [...]”⁷⁸. Trafne uwagi o rozłączności między tym, co deklarowane, a tym, co faktycznie się urzeczywistnia, można wzmocnić spostrzeżeniami ogólniejszej natury, które sformułował K. R. Popper, występując przeciw utopizmowi, jako zjawisku generującemu różnorakie formy przemocy: „O tym, że utopijne projekty idealnego stanu społeczeństwa jako celu, któremu podporządkowane mają być wszystkie nasze działania polityczne, grozi stosowaniem przemocy, świadczy następujące rozumowanie. Ponieważ celów działań politycznych nie potrafimy wyznaczyć [...] metodami czysto racjonalnymi, to różnic poglądów w tej kwestii nie da się usunąć metodą argumentacji. [...] Wzajemna tolerancja takich rozmaitych utopijnych opcji jest niemożliwa. [...] Utopista musi więc zniszczyć swoich utopijnych konkurentów [...]. Racjonalność jego politycznego działania wymaga długotrwałej niezmienności celu, to zaś z kolei wymaga nie tylko eliminacji wszelkich koncepcji konkurencyjnych, lecz również wymazania pamięci o nich [...]. Utopijni inżynierowie stają się wszechpotężni i wszechwiedzący, stają się bogami. I nie będziesz innych bogów przed nimi”⁷⁹. Te próby „wymazania pamięci” również występują w ideologiach multikulturalizmu i dążeniach do ich realizacji. Co do idei i praktyk społecznej

inżynierii szczęścia, K. R. Popper przestrzegał: „Dążenie do szczęścia należy pozostawić zabiegom prywatnym”⁸⁰. Nie można szczęścia zapewnić człowiekowi z zewnątrz, ono może się wydarzać tylko i wyłącznie dzięki jego własnym i własnowolnym aktom.

Jeśli – poddając krytyce ideologie multikulturalizmu – zwraca się bacniejszą uwagę na niebezpieczeństwa utopizmu, to warto też rozpoznać moc perswazyjną i siłę przyciągania utopii. „Atrakcyjność utopizmu bierze się z dopuszczenia myśli, iż raj na ziemi jest możliwy”⁸¹ – stwierdza K. R. Popper, i prezentuje antyutopijny, praktyczny realizm nakazujący z rozmysłem podejmować takie działania, aby „z każdym pokoleniem życie na ziemi stawało się trochę mniej okropne i nieco bardziej sprawiedliwe”⁸². Te nieutopijne cele są „osiągalne, jeśli tylko przestaniemy śnić o odległym ideale i realizować utopijne projekty nowego świata i nowego człowieka”⁸³. Stąd też apel: „Ci z nas, którzy wierzą w człowieka takiego, jakim on jest, i którzy nie porzucili zatem nadziei pokonania przemocy i nierozsądku, domagać się muszą, by każdy człowiek miał prawo urządzić swe życie wedle własnej woli tak długo, póki nie narusza to praw innych”⁸⁴. Te wskazania odnoszą się też do idei i praktyki edukacji międzykulturowej.

W refleksji nad fenomenologią obcego, Bernhard Waldenfels doprecyzowuje opis doświadczenia obcego (Innego), tego doświadczenia, które również odkrywa i na swój sposób normatywnie przedstawia edukacja międzykulturowa. Przede wszystkim obcy nie jest naszym wytworem i konstruktem, on się pojawia wraz ze swą autonomią i ze swą obcością, w której – podchodząc do niej z zewnątrz – można się zagubić. „Gdyby doświadczenie obcego było czymś, co wywołujemy w sposób celowy i metodyczny, to obce znowu byłoby rezultatem pochodzącym z naszych własnych przedsięwzięć i podlegającym naszym własnym miarom. Obce, które sprawia, że tracimy panowanie nad sobą i przekraczamy granice danego porządku, nie może być czymś, co samodzielnie wywołujemy. Da się pomyśleć



tylko jako *patos*, który nam się przydarza. Ambiwalencja tkwiąca w tym słowie i zawierająca w sobie cierpienie, strzeże nas przed niewinnym tłumaczeniem obcego. [...] Odpowiadanie na obce ma znaczenie czegoś więcej niż tylko sensownego rozumienia, więcej, niż porozumienia kierowanego normami, jakkolwiek by to wszystko było ważne. Doświadczenie interkulturowe rozgadnia się przybierając postać cienkiego interkulturalizmu [...]”⁸⁵. Podobny sprzeciw, jak ten wobec banalizacji relacji z obcym, które sprowadza się do „cienkiego interkulturalizmu”, formułuje J. Nikitorowicz, przeciwstawiając się relatywizmowi i politycznej poprawności, gdyż wywołują one daleko idącą destrukcję wielowymiarowych relacji międzykulturowych.

Perspektywy edukacji religijnej i otwartość edukacji międzykulturowej w kontekście pluralizmu światopoglądowego

Po rozpatrzeniu krytyki niedomagań zideologizowanej edukacji wielokulturowej, na nowo trzeba przemyśleć funkcje edukacji religijnej i wychowania religijnego w wychowaniu międzykulturowym, zwracając uwagę na – przywołaną już myśl K. Olbrycht o możliwości sięgnięcia do pedagogicznego przesłania religii jako inspiracji dla edukacji międzykulturowej: „Wychowanie do dialogu międzykulturowego nie jest łatwe. Przyznanie w nim ważnego miejsca wychowaniu religijnemu niczego nie upraszcza. Zwiększa jednak rzetelność programu wychowania międzykulturowego. Wzajemne poznanie zaczyna dotyczyć spraw wzajemnie uznanych za ważne”⁸⁶. Jak wynika to także z analiz i dociekań J. Nikitorowicz, ta perspektywa w edukacji międzykulturowej powinna pozostawać otwarta.

W kontekście uwag o słabościach dążeń do – ideologicznie motywowanego – konstruowania wielokulturowości, dostatecznie usprawiedliwione wydają się być propozycje włączenia elementów wypracowanych w pedagogice religii do edukacji międzykulturowej. Takie propozycje wysuwa też ks. Marian Nowak: „Wobec porażek wielu liberalnych

propozycji polityki wielokulturowości w Europie, szczególną rolę może odegrać inspiracja chrześcijańska – w tym [...] pochodząca z Kościoła katolickiego, którego doświadczenie uniwersalności i powszechności, a z drugiej strony partykularności, specyficzności i życia w bogactwie form, może być bardzo pomocne w [...] działalności międzykulturowej. Chrześcijaństwo [...] Soboru Watykańskiego II, który wyakcentował kwestię dialogu i otwartej perspektywy patrzenia, może służyć szczególną pomocą w wychodzeniu z pozycji charakteryzujących się jednostronnie pojmowaną uniwersalnością ku klimatowi kulturowemu charakteryzującemu się złożonością i zmiennością – i to bez ponoszenia ryzyka relatywizmu kulturowego⁸⁷. To nie jest manifestacja „katolickiego triumfalizmu” pedagogicznego i kulturowego, ale propozycja współpracy w rozwijaniu edukacji międzykulturowej.

Tego rodzaju oferty przedkładane ze strony pedagogiki religii wymagają wszakże wielostronnego rozpatrzenia i przedyskutowania, zwłaszcza rozeznania przyjmowanych w nich założeń aksjologiczno-antropologicznych. Tutaj – na zakończenie – chcę zarysować możliwe kierunki dalszych poszukiwań badawczych.

Głosząc i uzasadniając – podejmowaną także na gruncie edukacji międzykulturowej – potrzebę prowadzenia edukacji krytycznej, Zbigniew Kwieciński kieruje uwagę również na kwestie z zakresu pedagogiki religii: „Czy edukacja religijna może być ważnym i aktywnym elementem alfabetyzacji krytycznej i wychowania do refleksyjnej mądrości?”⁸⁸. W kontekście rozważań skupionych wokół tego pytania pojawiają się też wątpliwości dotyczące funkcji szkolnej katechezy, jako przedmiotu nauczania określanego mianem „religii”: „Istnieje tu pewna sprzeczność pomiędzy istotą powołania nauczycielskiego samego Kościoła a istotą funkcji szkoły jako instytucji świeckiej, państwowej, przekazującej wiedzę naukową i umiejętności praktyczne. Sprzeczność ta jest łatwa do usunięcia, jeśli zaczniemy postrzegać przedmiot «religia» (szczęśliwie nazwany «religia», a nie np. «religia katolicka») jako oka-



zję do kształtowania wiedzy o religiach świata i o naszej wśród nich religii i wyznaniu, jako szansę do budowania refleksyjności młodzieży o kryteriach dobra i zła, kształtowania dialogu międzykulturowego i otwartości ekumenicznej⁸⁹. Jako argument na rzecz wprowadzenia takiego rozwiązania – kształtującego pogłębioną refleksyjność – zdaje się też przemawiać postulat przewycięzania skutków przemocy symbolicznej, która występuje w edukacji, zwłaszcza w zakresie wychowania moralnego: „przemoc ukryta (strukturalna i symboliczna) pojawia się jako instrument adaptacji jednostki do norm grupy społecznej [...]. Jednostka przez system kar i nagród, ćwiczeń, narzucania znaczeń i uzasadnień istniejących norm jest [...] wdrażana [do] relacji w zastanym świecie społecznym [...]. [...] od wczesnych okresów rozwoju jednostce są narzucane kulturowe interpretacje [...] dobra i zła przez instytucje [...] [dominującej] religii⁹⁰. Aby te akty wymuszania, jako stały element formacji, nie zacieśniły skrajnie oglądu rzeczywistości jedynie do narzucanych przez nie rozstrzygnięć, wymagane jest uwzględnienie w procesie kształcenia możliwości ich krytycznego rozeznania, również w zakresie doktryn i praktyk religijnych.

Rozpatrując jaki system edukacji, zwłaszcza w zakresie edukacji szkolnej, będzie najodpowiedniejszy w sytuacji dynamicznie zachodzących zmian społecznych, Z. Kwieciński formułuje listę postulatów, na której znajduje się też postulat, aby – jako istotny element edukacji – „prowadzić przez cały cykl szkolny przedmiot «Świat współczesny» (o różnych kulturach, religiach, systemach ideologicznych i politycznych, nowych ideach, o prawach mniejszości) zamiast «religii» (formację w duchu konkretnej religii wyznaniowej należy przywrócić parafiom)⁹¹. Ten przedmiot ma służyć przede wszystkim formowaniu takiego człowieka, który odnajdzie w „świecie współczesnym”, świecie intensywnych relacji międzykulturowych: „Jacy ludzie radzą sobie najlepiej w [...] świecie otwartym, ale nieprzejrzystym i zmiennym? Gruntownie wykształceni, rozumiejący korzenie i aktualne dylematy

różnorodności kulturowej, tolerancyjni, ale krytyczni i odważni, umiejący elastycznie reagować na zmienność warunków swego życia, otwarci na spotkanie i dialog ze swoimi i obcymi. Ludzie z silnymi charakterami, ze stałymi zasadami, wspartymi na uznanym systemie wartości uniwersalnych. Świadomi swej biograficznej kontynuacji dotychczasowej historii, aktywni jej współtwórcy⁹². Taka wizja kształtowania ludzkich postaw i rozwijania zdolności, dzięki służącej temu edukacji, jest zgodna ze stanowiskiem wyrażanym na gruncie edukacji międzykulturowej.

Aby – uwzględniając kontekst obecnych debat – z dystansem prowadzić namysł nad ogólnopedagogicznymi i ogólnoedukacyjnymi funkcjami pedagogicznego przesłania religii i edukacji religijnej, a także nad obecnością „religii” w systemie publicznej oświaty szkolnej, proponuję przypomnieć i „na nowo odczytać” stanowisko, któremu dał wyraz Tadeusz Kotarbiński w tekście „Przemówienia na Zjeździe Towarzystwa Szkoły Świeckiej 11 XI 1962” zatytułowanym *O szkole laickiej*. Jest to tekst „myślicielski” i analitycznie precyzyjny, pod pewnymi względami zachowujący swą aktualność i wciąż pobudzający do namysłu, choć powstał on jako wypowiedź skierowana do aktywnych członków („aktywu”) Towarzystwa Szkoły Świeckiej, będących – jak można domniemywać – szczególnie rodzajem ideowo zaangażowanych (a być może nawet ideowo zaślepionych) słuchaczy. Najpierw T. Kotarbiński realistycznie charakteryzuje sytuację nowej, „świeckiej szkoły” i określa jej zadania: „szkoła laicka nie tylko musi zająć miejsce szkoły nielaickiej, ale musi wrosnąć w społeczeństwo, musi być przez to społeczeństwo wewnętrznie przyjęta, [...] jedyną metodą trwałego zdobycia społeczeństwa dla laickości szkoły jest, aby ta szkoła laicka była naprawdę wspaniałe dobrą szkołą⁹³. Wczytując się w sformułowania użyte w tej wypowiedzi można wnioskować, że T. Kotarbiński uwypukla tu myśl, iż szkoła laicka wypiera wcześniej już funkcjonującą szkołę związaną z pedagogicznym przesłaniem religii i jest czymś zewnętrznym względem zastanych tradycji eduka-



cyjno-kulturowo-społecznych. Aby faktycznie uzyskiwała ona wiarygodność i legitymizację, powinna cechować się odpowiednio wysokim morale i jakością kształcenia, natomiast nie powinna być przestrzenią ideologicznych wymuszeń. T. Kotarbiński wyjaśnia, że proces laicyzacji szkoły „polega na uniezależnieniu się od bazy religijnej”⁹⁴. Kategoria „bazy religijnej” sugeruje, iż pedagogiczne przesłanie religii stanowiło w dużej mierze podstawę („bazę”), na której – w historycznym procesie – uformował się szkolny system działań wychowawczo-dydaktycznych. Natomiast realizacja szeroko zakrojonego programu laicyzacji życia społecznego, który nie jest wszakże jednoznaczny w swych zamiarach i nie spotyka się z powszechną akceptacją, wymaga laicyzacji edukacji, systemu oświaty i treści kształcenia. W ogólnych dążnościach T. Kotarbiński zgadza się z laicyzacją szkoły, jednak nie wyraża pełnej aprobaty dla całokształtu dokonujących się procesów i ze swej strony zgłasza „przysłowiowe *ale*”. Wysuwa zastrzeżenia wobec dążeń do ateizacji, które nie ograniczają laicyzacji szkoły i nauczania do odstąpienia od szkolnej katechezy, jako jednego z nauczanych przedmiotów, lecz programowo eliminują z treści kształcenia obiektywną, bezstronną i rzetelną wiedzę o religii, o jej funkcjach i jej znaczeniu w życiu indywidualnym i społecznym. Tak oto mówi o tym T. Kotarbiński: „Ale jeżeli usuwamy ze szkół nauczanie religii, przez to samo jakos przestajemy informować młodzież o religii, a religia jest instytucją społeczną olbrzymiej doniosłości historycznej i dzieje kraju nie mogą być zrozumiałe dla kogoś, kto nie ma znajomości tej instytucji, tego faktu społecznego, który nazywamy religią, a u nas specjalnie przede wszystkim katolicyzmu. A więc istnieje potrzeba zapelnienia tej luki w dziedzinie informacji”⁹⁵. W tym wyważonym i rozważnym wywodzie, w którym każde słowo jest jakby „na swym miejscu”, T. Kotarbiński podaje – w sposób nie budzący wątpliwości, co do jego intencji – argumenty na rzecz niezbędności edukacji religijnej, pojętej jako neutralna światopoglądowo i ideologicznie niez zaangażowana

wiedza o religii, przeciwstawiając się przy tym skrajnej retoryce eliminacyjnej i redukcjonistycznej, którą wówczas – a także i dziś – szermują ideolodzy radykalnego laicyzmu. Uznaje, że „idealnym rozwiązaniem” edukacyjnym będzie odpowiednio przeprowadzone włączenie „do składu problemów poruszanych w szkole” przedmiotu, który należycie przedstawiałby i poddawał pod dyskusję zagadnienia „racjonalnego religioznawstwa traktowanego sposobem historyczno-socjologiczno-porównawczym i tak, iżby młody człowiek wychowany w szkole laickiej wiedział, z czym się taka szkoła rozstała i dlaczego się rozstała, a jednocześnie żeby pojął cechy swoiste instytucji społecznej zwanej religią i funkcje przez nią pełnione jeszcze dzisiaj w społecznościach dojrzewających dopiero do pełni racjonalności”⁹⁶. W ramach tego przedmiotu rozpatrywano by także sens szkoły laickiej, wyjaśniając jej historyczne źródła, a nie traktując jej jako samą przez się oczywistą. Nie ma to więc być antyreligijna i ateizująca indoktrynacja, ale ukazanie zróżnicowania i złożoności stanowisk. Zwłaszcza pod adresem tych, którzy są gotowi ideologicznie zawłaszczyć przekaz wiedzy o religii, T. Kotarbiński formułuje przestrożę, że nauczanie „racjonalnego religioznawstwa”, tak jak on je pojmuje, to „zadanie ogromne i bardzo trudne do wykonania” i „mało kto umie nauczać podobnego przedmiotu”⁹⁷. Czyli pojawiło się tu nowe zadanie edukacyjne, o dużej doniosłości społecznej, wymagające wysokich kompetencji w operowaniu sposobem i materiałem historyczno-socjologiczno-porównawczym, a do jego należytego wykonywania trzeba się odpowiedzialnie, merytorycznie przygotować.

Użyty w wywodzie zwrot „pełnia racjonalności” („pełnia”, do której „społeczności dojrzewają”) ma niejako posmak religijno-metafizyczny, gdyż odwołuje się do stanu „pełni”, który jest stanem idealnym. „Pełni” w ludzkiej rzeczywistości się nie osiąga. Pojawia się tu jednak o wiele bardziej istotna kwestia. Otóż, czy „dojrzewanie do pełni racjonalności” musi skutkować całkowitym wykluczeniem religii? Czy także uprawomocniona być może –



jak ujmuje to m.in. Michał Heller – racjonalność zapisana przez duże „R”, odnoszona do Transcendencji jako źródła i gwaranta ludzkiej racjonalności? Przy czym w treściach kształcenia w nauczaniu przedmiotów, których treści pochodzą z nauk rozumianych jako „science”, pozostaje się przy respektowaniu „naturalistycznej” racjonalności przez małe „r”, informując wszakże w stosowny sposób o tym, iż racjonalność bywa zapisywana przez duże „R” i odnoszona do Transcendencji.

Skutkiem odejścia od dotychczasowej edukacji w zakresie religii, nie jest wyłącznie – jak stwierdza to T. Kotarbiński – brak informacji o religii („ważna jest nie tylko sprawa owej luki, która powstaje i którą trzeba wypełnić po prostu dlatego, żeby wiadomo było o religii to, co trzeba wiedzieć”⁹⁸), gdyż z „nauczaniem religii w szkole tradycyjnej” okazuje się „związane specyficznie nauczanie systematyczne zasad moralności”⁹⁹. Jako wytrawny etyk, T. Kotarbiński przestrzega, iż grozi destrukcja wychowania moralnego: „z chwilą, kiedy się usunęło religię ze szkoły, usunęło się z niej również tym samym jedyną formę systematycznego nauczania zasad moralności”¹⁰⁰, a bez tego przedmiotu zanika owo nauczanie, które – co podkreślił T. Kotarbiński – było systematyczne. Z punktu widzenia etyka i promowanej przez niego etyki niezależnej – rzetelne i systematyczne nauczanie zasad moralności stanowi sprawę zasadniczej wagi.

W rozpatrywanym tu tekście „Przemówienia na Zjeździe Towarzystwa Szkoły Świeckiej” walory edukacji religijnej są wyraźnie wyekspozowane, a jej niedobór uznaje się za istotną słabość i „lukę” w całościowo ujmowanej edukacji, za niedomaganie, tak jeśli idzie o przekaz wiedzy, jak i w zakresie kształtowania postaw moralnych.

Wydaje się, że wedle T. Kotarbińskiego nauczanie religii pełniło ważne funkcje, których zaprzepaszczenie powoduje znaczące straty. I funkcje te – mimo procesów laicyzacji – należy właściwie dalej spełniać, choć posługując się już innymi środkami. Takie odczytanie myśli T. Kotarbińskiego skłania do postawienia pytań o stan ak-

tualny: Czy obecnie „religia” – jako przedmiot nauczany w szkole – spełnia te ważne zadania, których spełnienia upatrywał w jej nauczaniu T. Kotarbiński? Czy ma ona tak znaczącą powagę i czy niesie z sobą tak duży ciężar gatunkowy, jak widział to T. Kotarbiński? Czy faktycznie rzetelnie i przekonująco wykazuje „olbrzymią doniosłość historyczną” religii jako szczególnego rodzaju instytucji społecznej? Czy należycie wykazuje, że „dzieje kraju nie mogą być zrozumiałe dla kogoś, kto nie ma znajomości tej instytucji, tego faktu społecznego, który nazywamy religią, a u nas specjalnie przede wszystkim katolicyzmu”? Czy odczuwa się, jak wyraźnie odczuwał to T. Kotarbiński, że jeśli usunie się z programu nauczania „religię”, to „istnieje potrzeba zapelnienia tej luki w dziedzinie informacji”? Czy przedmiot „religia” wciąż stanowi mającą znaczny walor wychowawczy „formę systematycznego nauczania zasad moralności”?

Być może jest tak, że współczesna laicyzacja edukacji i tym samym także innych sfer ludzkiej egzystencji dokonuje się ze współudziałem niedomagającej edukacji religijnej, a w szczególności – marnie i nieudolnie prowadzonych zajęć szkolnych z „religii”, po których ewentualnym usunięciu nie powstanie prawdopodobnie bardzo dolegliwa „luka” w niezbędnej wiedzy i w kształtowaniu postaw moralnych, o której z takim przejęciem pisał T. Kotarbiński. Przede wszystkim więc przed edukacją religijną i pedagogiką religii stoi wiele pilnych wyzwań, aby inne dziedziny edukacji i refleksji pedagogicznej – wśród nich edukacja międzykulturowa – dostrzegały istotne racje otwierania się na pedagogiczne przesłanie religii, wnikliwej analizy jego treści i krytycznej recepcji.

Edukacja międzykulturowa powinna natomiast – bez zaogniania konfliktów, a wręcz je osłabiając i wygaszając – umiejętnie modelować i modyfikować pedagogiczne przesłanie religii, dostrzegając, eksponując i w pewnej mierze tym samym dookreślając obecne w nim wartości, które mają wymiar uniwersalny, przekraczający „lokalność” danych kultur i religii.

**Summary:**

The criticism regarding the ideology of multiculturalism has recently become more intensive. However, if you look at the critical debate among Western societies on the undesired and destructive results of the ideology of multiculturalism from the point of view of Polish tradition and intellectual research, it seems that the Polish reflection concerning various aspects of the experience of multiculturalism and formation of multicultural relationship might, in crucial points, appear deeper and more intellectually mature than some of the Western propositions that are perceived as the leading ideas and strategies.

Keywords:

Edycation, pluralism, pedagogics, religion, fundamentalism, political correctness,

Przypisy:

¹ Dr hab. Marek Rembierz, wykładowca na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

² J. Ratzinger, „Prepolityczne fundamenty moralne państwa wolnościowego”, w: tenże, *Wykłady bawarskie z lat 1963-2004*, tłum. Andrzej Czarnocki, Warszawa 2009, s. 230.

³ T. Lewowicki, „Polityka – społeczeństwo – edukacja. O skomplikowanych uwarunkowaniach edukacji międzykulturowej”, w: *Polityka społeczna i oświatowa a edukacja międzykulturowa*, red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, Cieszyn-Warszawa 2005, s. 19.

⁴ J. Nikitorowicz, *Fenomen wielokulturowości i prognozy rozwoju ku międzykulturowości*, „Edukacja Międzykulturowa” 2012, nr 1, s. 47.

⁵ W jednym z modelowych ujęć pluralizmu, które zaproponował Feliks Gross (1906-2006), warunki funkcjonowania pluralistycznych wspólnoty określa się następująco: „Pluralizm wymaga właściwych proporcji między odrębnością a jednością, między normami, które różnią a tymi, które są wspólne i łączą w praktyce; między grupami, których zachowanie i normy są różne a tymi szerszymi, wewnątrz których wszystkie grupy dzielą pewne wspólne zasady i normy. Bez systemu wspólnych norm i zasad proceduralnych, bez reguł gry system pluralistyczny nie działa” (F. Gross, *Tolerancja i pluralizm*, tłum. Ewa Balcerek, Warszawa 1992, s. 50). Wskazuje się też, że funkcjonowanie systemu pluralistycznego m.in. wymaga: „Systemu akceptowanych i podzielanych zasadniczych, wyższych norm (super-etos lub mega-etos)”; (Tamże, s. 51). Sprawą problematyczną pozostaje zakres i stopień akceptacji relatywizmu jako niezbędnego

elementu pluralistycznego ładu. Próbuje się w jakiejś mierze osłabić ostrze relatywizmu, przyjmując, że „apriorystyczny czy absolutystyczny punkt widzenia, z wszelkimi zastrzeżeniami i względną elastycznością, uzupełnia ów relatywistyczny i uniwersalistyczny obraz” (Tamże, s. 68).

⁶ O rozumieniu dialektyki zob. m.in. K. Wielecki, *Kryzys i socjologia*, Warszawa 2012, s. 368-369.

⁷ O rozumieniu pogranicza i jego pedagogicznego znaczenia (pedagogia pogranicza) zob. L. Witkowski, *Uniwersalizm pogranicza. O semiotyce kultury Michała Bachtina w kontekście edukacji*, Toruń 2000.

⁸ „Poligonem edukacji międzykulturowej są tereny pograniczne państw, narodów, kultur. [...] [Przebiega tu] proces wzajemnego przenikania kultur. [...] poszerzające się obszary kontaktów, współpracy i towarzyszących temu korzyści – materialnych i niematerialnych – okazały się życiodajne dla edukacji międzykulturowej także poza terenami pogranicznymi” (T. Lewowicki, „Polityka – społeczeństwo – edukacja...”, s. 19). „Edukacja międzykulturowa jako troska o wspólnotowy rozwój społeczeństw, postrzegana jako pedagogika spotkania i konfliktu kultur, proponuje paradygmat współistnienia, dialogu, porozumienia, negocjacji i kooperacji. Wymaga ona otwartości na inne społeczności i ich kulturę” (A. Szczurek-Boruta: *Edukacja i odkrywanie tożsamości w warunkach wielokulturowości. Szkice pedagogiczne*. Katowice-Cieszyn-Kraków 2007, s. 30; Zob. A. Szczurek-Boruta, „W poszukiwaniu perspektywy teoretycznej – zmiany społeczne na pograniczach”, w: *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych*, red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, Cieszyn 2001, s. 69-75; B. Grabowska, „Socjalizacja młodzieży na pograniczu w sytuacji zmiany społecznej”, w: *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych...*, s. 77-82.

⁹ L. Witkowski, „Ambiwalencje tożsamości z pogranicza kulturowego”, w: *Edukacja a tożsamość etniczna*, red. M. M. Urlińska, Toruń 1995, s. 14.

¹⁰ T. Miczka: „Tożsamość na pograniczu w świetle ponowoczesności.” w: *Uczeń na pograniczu językowym polsko-słowackim*, red. I. Nowakowska-Kempna, Bielsko-Biała 2007, s. 16. Zob. też: M. Nowak, „Wartości i kultura w kontekście pogranicza i globalizacji”, w: *Świat wartości i edukacja międzykulturowa*, red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica, s. 22-34.

¹¹ Zob. Z. Mach, „Kształtowanie rozumienia pluralizmu kulturowego w edukacji zjednoczonej Europy”, w: *Europa Środkowa – nowy wymiar dziedzictwa, 1991-2001*, red. J. Purchla, Kraków 2002, s. 171-175; A. Sadowski, „Edukacja międzykulturowa jako nabywanie kompetencji do życia w społeczeństwie pluralistycznym”, w: *Edu-*



kacja międzykulturowa – teorie, poglądy, doświadczenia społeczne, red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, Cieszyn-Warszawa-Toruń 2010, s. 101-113; E. Ogrodzka-Mazur: *Edukacja międzykulturowa wobec problemów współczesności*. „Gentes & Nationes. „Studia z Zakresu Spraw Międzynarodowych” 2012 nr 2, s. 151-163.

¹² „W społeczeństwie pluralistycznym ma miejsce proces dochodzenia przez jednostki i grupy do wspólnych wartości na drodze nieustannych negocjacji wartości i interesów, kształtowania się wrażliwości na innych i potrzeby wzajemnego szacunku oraz wzajemnego uznania, bez podziału na kultury wyższe i niższe” (J. Nikitorowicz, „Od podmiotowości do międzykulturowości i z powrotem. Próba interpretacji niektórych perspektyw teoretycznych.” w: *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych*, red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, Cieszyn 2001, s. 18).

¹³ Zob. B. Szlachta, „Kłopoty z wielokulturowością”, w: *Studia nad wielokulturowością*, red. D. Pietrzyk-Reeves, M. Kułakowska, Kraków 2010, s. 17-23; A. Szahaj, „Wielokulturowość: za i przeciw (kilka uwag)”, w: *Studia nad wielokulturowością...*, s. 25-30; D. Wojakowski, „Wielokulturowość jako wartościowanie i wartość społeczna”, w: *Świat wartości i edukacja międzykulturowa*, red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica, Cieszyn-Warszawa 2003, s. 55-68; P. Grzybowski, „Wolność, równość i uniwersalizm – o roli wartości w edukacji międzykulturowej, na przykładzie doświadczeń francuskich”, w: *Świat wartości i edukacja międzykulturowa...*, s. 79-92.

¹⁴ Zob. T. Lewowicki: *Edukacja międzykulturowa – bilans otwarcia 2012*. „Edukacja Międzykulturowa” 2012, nr 1, s. 15-46; „Edukacja ma powinność kształtowania świata wartości, wiedzy, postaw, które prowadzić będą do pokojowego współistnienia, tolerancji, współpracy, godnych warunków życia, respektowania praw człowieka, wolności. Szczególnie miejsce i rolę przypisać należy szeroko pojmowanej edukacji międzykulturowej” (Tamże, s. 15). „Edukacja międzykulturowa sprzyjać ma upowszechnianiu nowych postaw wobec «innych» – ludzi i kultur. Edukacja ta służyć powinna zapoznaniu się z kulturami innymi niż kultura własnej grupy. Co więcej – sprzyjać powinna wzajemnemu wzbogacaniu kultur, zbliżeniu ludzi i kształtowaniu wspólnie uznawanych światów wartości, postaw tolerancji i akceptowania odmienności” (T. Lewowicki, „Szkic do teorii zachowań tożsamościowych”, w: *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych*, red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, Cieszyn 2001, s. 161).

¹⁵ Zob. E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta „Problematyka wielokulturowości oraz edukacji międzykulturowej w działalności naukowo-badawczej i dydaktycznej Zakładu i Katedry Pedagogiki

Ogólnej Uniwersytetu Śląskiego na Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie (1989-2009).” w: *Społeczne uwarunkowania edukacji międzykulturowej. T.1. Konteksty teoretyczne*, red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, J. Urban, Cieszyn-Warszawa-Toruń 2009, s. 21-32.

¹⁶ Syntetyzujące omówienie badań nad religijnością z punktu widzenia edukacji międzykulturowej (wraz z zestawieniem bibliografii) przedstawiają Aniela Różańska i Urszula Klajmon-Lech: A. Różańska, „Religijność i kształtowanie tożsamości religijnej młodzieży w społecznościach wielokulturowych”, w: *Edukacja międzykulturowa – dokonania, problemy, perspektywy*, red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta, Cieszyn-Warszawa-Toruń 2011, s. 241-265; U. Klajmon-Lech, „Udział Kościołów i grup wyznaniowych w rozwoju edukacji międzykulturowej”, w: *Edukacja międzykulturowa – dokonania, problemy, perspektywy...*, s. 266-285. Zob. też m.in. Lewowicki T., Różańska A., Klajmon-Lech U. red., *Religia i edukacja międzykulturowa*. Cieszyn-Warszawa-Toruń 2012; Lewowicki T., Różańska A., Klajmon U. red., *Kwestie wyznaniowe w społecznościach wielokulturowych*, Cieszyn 2002.

¹⁷ Zob. K. Olbrycht, „Rola wychowania religijnego w wychowaniu międzykulturowym” w: *Kwestie wyznaniowe w społecznościach wielokulturowych*, red. T. Lewowicki, A. Różańska i U. Klajmon, Cieszyn 2002, s. 217-223.

¹⁸ Zob. M. Nowak, „Uniwersalizująca i integrująca rola chrześcijaństwa w społeczeństwie pluralistycznym”, w: *Kwestie wyznaniowe w społecznościach wielokulturowych...*, s. 371-384; M. Nowak, „Wyzwania dla wychowania etyczno-religijnego w kontekście wielokulturowym” w: *Socjalizacja i kształtowanie się tożsamości – problemy i sugestie rozwiązań*, red. T. Lewowicki, B. Grabowska, A. Różańska, Cieszyn-Warszawa-Toruń 2008, s. 215-220; M. Nowak, „Wychowanie interkulturowe odkrywaniem różnic” w: *Przemiany społeczno-cywilizacyjne i edukacja szkolna – problemy rozwoju indywidualnego i kształtowanie się tożsamości*, red. T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta i B. Grabowska, Cieszyn-Warszawa-Kraków 2005, s. 63-75; M. Nowak, „Wartości i kultura w kontekście pogranicza i globalizacji” w: *Świat wartości i edukacja międzykulturowa*, red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur i A. Gajdzica, Cieszyn-Warszawa 2003, s. 22-34.

¹⁹ Zob. E. Ogrodzka-Mazur: „Społeczne nauczanie Jana Pawła II a miłość, prawda i tolerancja w wychowaniu młodzieży z Pogranicza.” w: T. Lewowicki, A. Różańska, U. Klajmon red., *Kwestie wyznaniowe w społecznościach wielokulturowych*, Cieszyn 2002, s. 225-263; E. Ogrodzka-Mazur, „Młodzież z Pogranicza a problem tolerancji” w: *Społeczności młodzieżowe na pograniczach*, red. T. Lewowicki, Cieszyn 1995, s. 48-66.



²⁰ Zob. B. Grabowska, „Tolerancja religijna młodzieży żyjącej na Pograniczu” w: *Młodzież i tolerancja. Studium z Pogranicza polsko-czeskiego*, red. T. Lewowicki, Cieszyn 1998, s. 48-64; B. Grabowska, „Religijność młodzieży Podbeskidzia”, w: *Spoleczności młodzieżowe na pograniczach*, red. T. Lewowicki, Cieszyn 1995, s. 67-81.

²¹ Zob. J. Budniak, „Miejsce dialogu ekumenicznego w środowisku wielowyznaniowym Śląska Cieszyńskiego” w: *Religia i edukacja międzykulturowa*, red. T. Lewowicki, A. Różańska, U. Klajmon-Lech, Cieszyn-Warszawa-Toruń 2012; zob. też: M. Patalon, *Pedagogika ekumenizmu: procesualność jako paradygmat interkonfesyjnej i interreligijnej hermeneutyk*, Gdańsk 2007.

²² Zob. A. Różańska, „Religia jako płaszczyna funkcjonowania stereotypów w świadomości młodzieży pogranicza polsko-czeskiego” w: *Spoleczności pogranicza – wielokulturowość – edukacja*, red. T. Lewowicki i B. Grabowska, Cieszyn 1996, s. 87-98; A. Różańska, „Religia w szkole – próżny trud czy szansa? (Na przykładzie nauczania religii ewangelickiej na Zaolziu)” w: *Problemy pogranicza i edukacji*, red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, Cieszyn 1998, s. 62-69; A. Różańska, *Działalność edukacyjna Śląskiego Kościoła Ewangelicko-Augsburskiego Wyznania na Zaolziu*, Cieszyn 2002; A. Różańska, „Edukacja religijna a uprzedzenia religijne – na przykładzie młodzieży z pogranicza polsko-czeskiego” w: *Z teorii i praktyki edukacji międzykulturowej*, red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, Cieszyn-Warszawa 2006, s. 101-116.

²³ Zob. U. Klajmon, *Działalność wychowawcza Kościoła katolickiego na Śląsku Cieszyńskim*. Cieszyn-Toruń; U. Klajmon-Lech, „Kościół – Państwo – szkoła. Nauczanie społeczne Kościoła a wychowanie do wielokulturowości” w: *Polityka społeczna i oświatowa a edukacja międzykulturowa*, red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, Cieszyn-Warszawa 2005, s. 36-47; U. Klajmon-Lech, „Jedność w różnorodności. Wkład teologicznej koncepcji inkulturacji w rozwój dialogu międzykulturowego” w: *Edukacja międzykulturowa – teorie, poglądy, doświadczenia społeczne*, red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, Cieszyn-Warszawa-Toruń 2010, s. 88-98.

²⁴ K. Olbrycht, „Rola wychowania religijnego w wychowaniu międzykulturowym...”, s. 222.

²⁵ E. Gellner, *Postmodernizm, rozum i religia*, Warszawa 1997, s. 5.

²⁶ Andrzej Bronk stwierdza, że „każda bowiem religia jest poniekąd z natury fundamentalistyczna. Jak każdy fundamentalizm kulturowy, również religijny jest związany z określoną wizją świata i człowieka oraz wynikającymi z tej wizji regułami i sposobami działania i oddziaływania” (A. Bronk, *Podstawy nauk o religii*, Lublin 2003, s. 303).

²⁷ E. Gellner, *Postmodernizm, rozum i religia...*, s. 122. Warto w tym miejscu przywołać rozwijane w Polsce, w kręgu szkoły lwowsko-war-

szawskiej i jej kontynuatorów, stanowisko promujące postawę antyirracjonalizmu, uznającego wartość prawdy, co także określa – podobny do E. Gellnera – stosunek do religii respektującej wartość prawdy; wyraz tej postawie w swych tekstach dawali m.in. Klemens Szaniawski i Marian Przełęcki. Tadeusz Kotarbiński, omawiając w 1933 roku kierunki filozofii w Polsce, szczególną uwagę zwrócił na walory – bliskiej mu – analitycznej szkoły Kazimierza Twardowskiego, uznając, iż jako jedną z jej cech należy odnotować pojmowanie prawdy i krytykę relatywizmu: „Twardowski potrafił swym uczniom wpoić [...] absolutyzm w rozumieniu «prawdy», poddając przy tym druzgocącej krytyce relatywizm uzależniający prawdziwość treściowo jednoznacznie określonych sądów od subiektywnych warunków aktu sądzenia” (T. Kotarbiński, „Główne kierunki i tendencje filozofii w Polsce”, w: *Historia filozofii*, T. Kotarbiński, Wrocław-Warszawa-Kraków 1995, s. 15).

²⁸ Tamże.

²⁹ Tamże, s. 123. I dalej: „To zazdrosny Jehowa tak naprawdę nauczył ludzkość prawa wyłączonego środka: sformalizowanie zasad logiki przez Greków (jak również geometrii i gramatyki) prawdopodobnie nie wystarczyłoby samo w sobie. Bez silnego religijnego impulsu ku jednemu uporządkowanemu światu i konsekwencji w unikaniu oportunistycznego, manipulacyjnego bezładu kognitywny cud prawdopodobnie by się nie wydarzył” (Tamże, s. 124).

³⁰ G. Picht, *Odwaga utopii. Wielkie zadanie z przyszłości*, Warszawa 1981, s. 166-167.

³¹ T. Lewowicki, *Edukacja wobec odwiecznych i współczesnych problemów świata – konteksty i wyzwania edukacji międzykulturowej*, „Edukacja Międzykulturowa” 2013 nr 2, s. 24.

³² Tamże.

³³ Tamże.

³⁴ Tamże.

³⁵ Tamże.

³⁶ Tamże.

³⁷ Tamże, s. 25.

³⁸ Tamże.

³⁹ A. Bronk, *Podstawy nauk o religii...*, s. 320.

⁴⁰ T. Lewowicki, *Edukacja wobec odwiecznych i współczesnych problemów świata – konteksty i wyzwania edukacji międzykulturowej...*, s. 25.

⁴¹ Tamże.

⁴² K. R. Popper, „Utopia a przemoc” w: *Droga do wiedzy. Domysły i refutacje*, K. R. Popper, Warszawa 1999, s. 592-593.

⁴³ L. Łysień, *O Homilii Zbigniewa Herberta*, „Relacje i Interpretacje” 2008 nr 2 (10), s. 17.

⁴⁴ T. Lewowicki, *Edukacja międzykulturowa – bilans otwarcia 2012*, „Edukacja Międzykulturowa” 2012 nr 1, s. 15.



⁴⁵ T. Lewowicki, *Edukacja wobec odwiecznych i współczesnych problemów świata – konteksty i wyzwania edukacji międzykulturowej...*, s. 25-26.

⁴⁶ J. Nikitorowicz, „Od podmiotowości do międzykulturowości i z powrotem. Próba interpretacji niektórych perspektyw teoretycznych” w: *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych*, red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, Cieszyn 2001, s. 26.

⁴⁷ Zob. B. Śliwerski, „Postmanowska krytyka i wizja amerykańskiej edukacji w kulturze technopolu” w: *Pedagogika alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, red. B. Śliwerski, Kraków 1998, s. 69-82.

⁴⁸ J. Nikitorowicz: „Od podmiotowości do międzykulturowości i z powrotem. Próba interpretacji niektórych perspektyw teoretycznych...”, s. 17.

⁴⁹ Tamże.

⁵⁰ Tamże, s. 18.

⁵¹ Tamże.

⁵² J. Nikitorowicz, *Fenomen wielokulturowości i prognozy rozwoju ku międzykulturowości*, „Edukacja Międzykulturowa” 2012 nr 1, s. 59.

⁵³ J. Nikitorowicz, „Od podmiotowości do międzykulturowości i z powrotem. Próba interpretacji niektórych perspektyw teoretycznych...”, s. 23.

⁵⁴ Tamże.

⁵⁵ Tamże, s. 24.

⁵⁶ J. Nikitorowicz, *Pogranicze – tożsamość – edukacja międzykulturowa*, Białystok 2001, s. 169. Zob. też: J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa 2009; J. Nikitorowicz, „Edukacja międzykulturowa” w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 934-941.

⁵⁷ Tamże.

⁵⁸ Tamże, s. 8.

⁵⁹ Tamże, s. 18. J. Nikitorowicz przywołuje z aprobatą pogląd F. Znanieckiego, iż „twórczy rozwój ludzkości wymaga, aby człowiek uczestniczył aktywnie co najmniej w dwu kulturach, doceniając obie” (Tamże, por. s. 35).

⁶⁰ L. Dyczewski, „Od tożsamości zamkniętej do otwartej w społeczeństwie wielokulturowym i globalnym” w: *Język, komunikacja i edukacja w społecznościach wielokulturowych...*, red. T. Lewowicki, J. Urban, A. Szczypka-Rusz, s. 61. Zob. też: E. Ogrodzka-Mazur, „Kategoria tożsamości w analizach zmiany społecznej. Implikacje pedagogiczne do badań edukacji międzykulturowej” w: *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych*, red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, Cieszyn 2001, s. 55-68; A. Szczurek-Boruta, *Edukacja i odkrywanie tożsamości w warunkach wielokulturowości – szkice pedagogiczne...*; Z. Bokszański, *Tożsamości zbiorowe*. Warszawa 2005.

⁶¹ J. Nikitorowicz, „Od podmiotowości do międzykulturowości i z powrotem. Próba interpretacji niektórych perspektyw teoretycznych...”, s. 21.

⁶² Tamże.

⁶³ J. Nikitorowicz, „Wykluczanie tożsamościowe w kreującym się społeczeństwie wielokulturowym wyzwaniem dla edukacji międzykulturowej – konteksty relatywizmu i poprawności politycznej”, w: *Pedagogika międzykulturowa wobec wykluczenia społecznego i edukacyjnego*, red. T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, J. Suchodolska, Toruń 2011, s. 17.

⁶⁴ Tamże, s. 20.

⁶⁵ Tamże.

⁶⁶ Tamże.

⁶⁷ Zob. B. Tibi, *Fundamentalizm religijny*, Warszawa 1997.

⁶⁸ J. Nikitorowicz, „Wyzwania etnopedagogiki wobec kontestowania idei społeczeństwa wielokulturowego” w: *Dziedzictwo kulturowo-historyczne regionu. Pedagogika międzykulturowa i etnopedagogika w refleksji metodologicznej*, red. I. Nowakowska-Kempna, Kraków 2012, s. 29.

⁶⁹ Tamże.

⁷⁰ Tamże, s. 32.

⁷¹ J. Nikitorowicz, „Wykluczanie tożsamościowe w kreującym się społeczeństwie wielokulturowym wyzwaniem dla edukacji międzykulturowej – konteksty relatywizmu i poprawności politycznej...”, s. 20.

⁷² Tamże, s. 20.

⁷³ Tamże, s. 21.

⁷⁴ J. Nikitorowicz, „Wyzwania etnopedagogiki wobec kontestowania idei społeczeństwa wielokulturowego...”, s. 28.

⁷⁵ T. Lewowicki, „Edukacja wielokulturowa i międzykulturowa – konteksty rodzime (polskie), europejskie i globalne” w: *Wielokulturowość i edukacja*, red. T. Lewowicki, W. Ogniewjuk, E. Ogrodzka-Mazur, S. Sysojewa, Warszawa-Cieszyn-Kijów 2014, s. 30.

⁷⁶ J. Nikitorowicz, „Konsekwencje wielokulturowości dla tożsamości jednostkowej i kultury narodowej” w: *Tożsamość w wielokulturowym kontekście*, red. L. Dyczewski, K. Jurek, Lublin-Warszawa 2013, s. 113.

⁷⁷ Tamże, s. 113.

⁷⁸ Tamże, s. 114.

⁷⁹ K. R. Popper, „Utopia a przemoc” w: *Droga do wiedzy. Domysły i refutacje*, K. R. Popper, Warszawa 1999, s. 597-598.

⁸⁰ Tamże, s. 600.

⁸¹ Tamże, s. 602.

⁸² Tamże.

⁸³ Tamże.

⁸⁴ Tamże.



⁸⁵ B. Waldenfels, *Podstawowe motywy fenomenologii obcego*, Warszawa 2009, s. 128-129.

⁸⁶ K. Olbrycht, „Rola wychowania religijnego w wychowaniu międzykulturowym...”, s. 222.

⁸⁷ M. Nowak, *Pedagogiczny profil nauk o wychowaniu. Studium z odniesieniami do pedagogiki pielęgniarstwa*, Lublin 2012, s. 558.

⁸⁸ Z. Kwieciński, „Potrzeba edukacji krytycznej” w: Z. Kwieciński *Pedagogie postu. Preteksty – konteksty – podteksty*, Kraków 2012, s. 403.

⁸⁹ Tamże.

⁹⁰ Z. Kwieciński, „Ukryta przemoc jako podstawa racjonalności funkcjonowania szkoły” w: *Pedagogie postu. Preteksty – konteksty – podteksty...*, s. 207.

⁹¹ Z. Kwieciński, „Szkoła do/dla zmiany społecznej – warunki konieczne” w: *Pedagogie postu. Preteksty – konteksty – podteksty...*, s. 410.

⁹² Tamże, s. 408.

⁹³ T. Kotarbiński, „O szkole laickiej (Przemówienie na Zjeździe Towarzystwa Szkoły Świeckiej 11 XI 1962)” w: *Myśli o ludziach i ludzkich sprawach*, red. J. Kotarbińska, Wrocław 1986, s. 104-105.

⁹⁴ Tamże.

⁹⁵ Tamże, s. 105.

⁹⁶ Tamże.

⁹⁷ Tamże.

⁹⁸ Tamże.

⁹⁹ Tamże.

¹⁰⁰ Tamże.