

**EDUKACJA MIĘDZYKULTUROWA
JAKO ODKRYWANIE I AFIRMOWANIE CZŁOWIECZEŃSTWA.
U ŹRÓDEŁ ANTROPOLOGICZNO-AKSJOLOGICZNYCH INTUICJI
I ZASAD PEDAGOGIKI MIĘDZYKULTUROWEJ**
INTERCULTURAL EDUCATION AS THE DISCOVERY AND AFFIRMATION
OF HUMANITY.
AT THE SOURCE OF ANTHROPOLOGICAL-AXIOLOGICAL INTUITIONS
AND PRINCIPLES OF INTERCULTURAL PEDAGOGY

MAREK REMBIERZ

WYDZIAŁ SZTUKI I NAUK O EDUKACJI, UNIWERSYTET ŚLĄSKI W KATOWICACH,
UL. BIELSKA 6 2,43-400 CIESZYN

Streszczenie

Dociekając antropologiczno-aksjologicznych źródeł pedagogiki międzykulturowej, dochodzi się do kategorii człowieczeństwa, a edukacja międzykulturowa jawi się jako odkrywanie i afirmacja człowieczeństwa. W wypowiedziach uczonych, współtworzących na polskich pograniczach pedagogikę międzykulturową, eksponuje się kategorię człowieczeństwa. Jeśli edukacja międzykulturowa ma „służyć wydobywaniu z ludzi najlepszych stron człowieczeństwa” (co bliskie jest sokratejskiej pedagogii), jeśli ma wspierać człowieka w „zdaniu egzaminu z człowieczeństwa” (co bliskie jest etyce cnót), jeśli przeciwstawiając się zagrożeniom ma służyć „ocaleniu człowieczeństwa”, to takie – nasycone i promieniujące kategorią człowieczeństwa – rozumienie powinności pedagogiki międzykulturowej stanowi intelektualne wyzwanie do rozeznawania jej źródłowych intuicji i zasad, które ukierunkowują refleksję pedagogiczną na kategorię człowieczeństwa.

Słowa kluczowe: pedagogika międzykulturowa, człowieczeństwo, godność, zagrożenie człowieczeństwa, świadkowie człowieczeństwa, tragedie czasów wojny.

Abstract

Inquiring into the anthropological-axiological sources of intercultural pedagogy, one arrives at the category of humanity, and intercultural education appears as the discovery and affirmation of humanity. In the representative statements of scholars - for nearly thirty-five years co-creating intercultural pedagogy in the Polish borderlands - the category of humanity is obligingly (normatively) exposed. If intercultural education is „to serve to bring out the best sides of humanity in people” (which is close to Socratic pedagogy), if it is to support a person in „passing the exam of humanity” (which is close to virtue ethics), if, opposing threats, it is to serve to „save humanity”, then such - saturated and radiating with the category of humanity - understanding of the duty of intercultural pedagogy is an intellectual challenge to discern its source intuitions and principles, which so decisively orient pedagogical reflection to the category of humanity.

Key words: intercultural pedagogy, humanity, dignity, threat to humanity, witnesses to humanity, tragedies of war times.

WPROWADZENIE

Dociekając antropologiczno-aksjologicznych źródeł pedagogiki międzykulturowej dochodzi się do kategorii człowieczeństwa, a edukacja międzykulturowa w jej zasadniczych celach i funkcjach jawi się jako odkrywanie i afirmacja człowieczeństwa. Aby powyższe stwierdzenie nie uchodziło za wzniosłą, ale „głośną” preambułę, to trzeba na wstępie wykazać, że ma ono pokrycie w reprezentatywnych wypowiedziach osób konsekwentnie (od 35 lat) współtworzących na polskich pograniczach koncepcyjnie dojrzałą pedagogikę międzykulturową. Oto zestaw – inspirujących do podjęcia analiz antropologiczno-aksjologicznych intuicji i zasad pedagogiki międzykulturowej – wypowiedzi zobowiązująco (normatywnie, powinnościowo) eksponujących kategorię człowieczeństwa.

Tadeusz Lewowicki powinności edukacji międzykulturowej wprost wiąże z kategorią człowieczeństwa: „edukacja międzykulturowa [...] służy i powinna służyć wydobywaniu z ludzi najlepszych stron człowieczeństwa” (Lewowicki, 2006: s. 269). Te powinności określają jej misję: „edukacji międzykulturowej towarzyszy [...] optymizm pedagogiczny i poczucie misji wydobywania z ludzi tego, co w nich najlepsze i co świadczy o ich człowieczeństwie” (Lewowicki, 2011: s. 33). Podobnie wypowiada się Jerzy Nikitorowicz o sensie i roli edukacji, iż jest to „powinność [...] realizacji człowieczeństwa, to imperatyw twórczego rozwoju, kreowania i zachowania pokoju. [...] poprzez edukację następuje urzeczywistnianie człowieczeństwa jako efekt dialogu [...]. istotą edukacji jest ukierunkowanie na [...] dobro społeczne i jednostkowe, na rozwój człowieka ku przyszłości z szacunkiem i uznaniem przeszłości. Celem [jest] [...] niwelowanie [...] uprzedzeń, negatywnych stereotypów, [...] lęków przed innymi” (Nikitorowicz 2013: s. 307). Dlatego też „edukacja międzykulturowa podejmuje trud działań [...], aby człowiek mógł [...] zdać egzamin z człowieczeństwa” (Nikitorowicz, 2018: s. 65). Co więcej, w edukacji „wskazujemy [...] na świadków, którzy doświadczyli dehumanizacji po to, aby zauważyć i zrozumieć problem ocalenia człowieczeństwa” (Nikitorowicz, 2019: s. 187).

Artykułowane tu antropologiczno-aksjologiczne intuicje i zasady pedagogiki międzykulturowej, określające jej tożsamość i powinności, eksponujące kategorię człowieczeństwa, znajdują wsparcie i niejako odzwierciedlenie „w badanych środowiskach pograniczy przejściowych, [gdyż] – jak zauważa Ewa Ogrodzka-Mazur – mamy [tu] do czynienia z bardziej dojrzałym rozumowaniem moralnym uczniów, skoncentrowanym na człowieczeństwie Innego [...]. Preferowane [...] wartości moralne [...] przyjmują charakter zinternalizowanych metareguł (kryteriów aksjologicznych), uzasadniających podejmowanie działań dla dobra i/lub ochrony innych ludzi” (Ogrodzka-Mazur, 2007: s. 351). Z badań pedagogicznych nad relacjami i spotkaniami międzykulturowymi oraz z poszukiwania zasad ich odpowiedniego kształtowania, wyprowadza się też ogólniejsze wnioski – jak czyni to Alina Szczurek-Boruta – o roli spotkań w odkrywaniu człowieczeństwa osób w nich uczestniczących: „Spotkanie z drugim człowiekiem może wyrzucić [...] głęboki wpływ na jednostkę, która szuka i próbuje określić samego siebie. Drugi

człowiek bywa pomocny jako świadek narodzin poczucia tożsamości, jako ktoś, kto pozwala [...] odkryć mu swoje człowieczeństwo i własną odrębność” (Szczyrek-Boruta, 2013: s. 137).

Jeśli – jak wyłania się to z przytoczonych wypowiedzi – edukacja międzykulturowa ma „służyć wydobyciu z ludzi najlepszych stron człowieczeństwa”, co bliskie jest sokratejskiej pedagogii, jeśli ma wspierać człowieka w „zdaniu egzaminu z człowieczeństwa”, co bliskie jest etyce cnót (Szutta, 2017), jeśli przeciwstawiając się zagrożeniom ma służyć „ocaleniu człowieczeństwa”, to nasycone i promieniujące kategorią człowieczeństwa rozumienie powinności pedagogiki międzykulturowej stanowi analityczne wyzwanie do rozeznawania jej źródłowych intuicji i zasad, które ukierunkowują refleksję na kategorię człowieczeństwa.

Na kwestię związków godności i człowieczeństwa w kontekście kształtowania relacji międzykulturowych mocny akcent kładzie Katarzyna Olbrycht: „Wychowawcze problemy społeczeństw wielokulturowych [...] wymagają uświadamiania ludziom różnych kultur i narodów, że do pokojowego współżycia [...] niezbędna jest wspólna płaszczyzna, spotkanie wokół najważniejszych dla każdego człowieka wartości, wzajemny szacunek dla ludzkiej godności” (Olbrycht, 2007: s. 16). Przyjmując uniwersalizujące ujęcie człowieczeństwa: „wartość człowieczeństwa i jego godności jest niezbędną płaszczyzną rozpoczęcia dialogu między kulturami” (2019: s. 141), Olbrycht zarysowuje wskazania pedagogiczne: „Im bardziej [...] refleksyjnie członek danej kultury poszukuje własnej tożsamości kulturowej, tym większe prawdopodobieństwo, że dotrze do zakładanej przez nią istoty człowieczeństwa, sensu bycia istotą ludzką” (Olbrycht, 2019: s. 108; zob. Misik, 2020: s. 215-232). Otwiera się tu przestrzeń debaty pedagogicznej o potrzebie niezbędnego minimum wspólnych przekonań co do sensu godności i człowieczeństwa, aby móc rozwijać pedagogikę i edukację międzykulturową.

Konsekwencje moralne, społeczne i wychowawcze, które niesie odkrywanie sensu godności i człowieczeństwa zarysowuje Janusz Mariański (2016; 2017). Rozpatrując znaczenie godności zauważa, że „wyraża [ona] istotę człowieczeństwa, skłania do doskonalenia umiejętności i cech charakteru, wierności sobie, [...] do ciągłego podnoszenia poziomu moralnego. Wysoka ocena szacunku dla samego siebie i wartości drugiego człowieka zakłada, że ludzie będą zdolni wykraczać poza sprawy związane z własnym interesem i doceniać także wartości moralne”. Wykazując, iż godność „jest celem i zasadą wszelkiego wychowania społecznego i moralnego”, Mariański argumentuje, że to ona „powinna stać się podstawową wartością w wychowaniu, które jest procesem rozwoju osoby”, a – jako wnikliwy badacz – postuluje „odczytywanie kontekstów społecznych ułatwiających albo utrudniających realizację tych wartości” (Mariański, 2019: s. 23). Dla pedagogiki międzykulturowej istotne są uznane za ogólnoludzkie wymogi respektowania godności i człowieczeństwa, a także ważne jest trafne rozpoznawanie sytuacji, które ułatwiają albo utrudniają (uniemożliwiają) ich respektowanie.

Pedagogika międzykulturowa nawiązuje do źródłowego dla pedagogiki greckiego pojęcia *παιδεία* – w łacinie tłumaczonego jako *cultura* – w którym chodzi o „wychowanie w człowieku jego właściwego charakteru, prawdziwego człowieczeństwa” (Jaeger,

2001: s. 36). Trzeba przy tym uwzględnić, że „dla edukacji człowieczeństwo jest problemem i wyzwaniem prymarnym na wszystkich jej etapach” (Ostrowska, 2021: s. 28), a „u podstaw każdej teorii wychowania i [...] praktyki wychowawczej stoi jakaś koncepcja człowieka” (Śliwerski, 2015: s. 87). Trzeba mieć także na uwadze pedagogiczną zasadę, że wychowanek „winien przez wychowanie zrealizować swoje własne człowieczeństwo”, a wychowawca ma w tym pomóc (Nowak, 2004: s. 24). Relacje wychowawcze skuteczniejsze są w różny sposób, aby „pomóc wychowankowi w stawianiu się na miarę swoich najlepszych możliwości” i „usprawnić go do urzeczywistniania własnego człowieczeństwa” (Cichoń, 1996: s. 164; Jeziorański 2022). Dzięki edukacji międzykulturowej wychowanek powinien móc urzeczywistnić „własne człowieczeństwo”, a nie być na siłę, jawnie albo skrycie, dopasowywany do czyichś (do preferowanych przez kogoś innego) wzorcowych form „bycia (na miarę) człowiekiem”.

Postulując respektowanie – istotnego dla pedagogiki międzykulturowej – prawa do uczestnictwa w komunikacji międzykulturowej, którą postrzega się jako urzeczywistnianie człowieczeństwa, Leszek Korporowicz uwrażliwia na pluralistyczne rozumienie kultury, która powinna stanowić „obszar realizacji potencjału rozwojowego człowieka, do czego nie można zmuszać, z czego nie można czynić instrumentu [...] przeciwko drugiemu [...], [ale należy dostrzegać] wspólne powołanie do [...] otwierania na różnorodne formy człowieczeństwa. Można je bowiem realizować w [...] nieskończonej liczbie form [...]” (Korporowicz, 2015: s. 27; zob. Wiśniewski, 2017: s. 93-108). To właśnie pedagogika międzykulturowa, dzięki jej koncepcjom i działaniom edukacyjnym, ma przybliżyć i unaoczniać „różnorodne formy człowieczeństwa”, których rozumienie i afirmacja są oparte na zdolności aktywnego uczestnictwa w relacjach międzykulturowych, a zwłaszcza w komunikacji międzykulturowej.

PEDAGOGIKA MIĘDZYKULTUROWA VERSUS PROKRUSTOWA ANTROPOMETRIA

Do pedagogicznego namysłu nad złożoną problematyką człowieczeństwa i wyzwań edukacyjnych w kontekście różnic kulturowych i kształtowania relacji międzykulturowych, odpowiednim wprowadzeniem może być antropologiczna refleksja wyrażona w kunsztownej, poetyckiej postaci w wierszu Zbigniewa Herberta (1924-1998) *Damastes* z przydomkiem Prokrustes mówi. To utwór o wciąż znajdującym naśladowców konstruktorze prokrustowego łoża, który przemocą usiłował zniwelować różnice między ludźmi i sprowadzić wszystkich do tylko jednego – traktowanego jako ideał – kształtu: „[...] brak mi było poddanych to znaczy miałem ich na krótko / nie dożywali świtu / jest jednak oszczerstwem nazwanie mnie zbójcą [...] // w istocie byłem uczonym reformatorem społecznym / moją prawdziwą pasją była antropometria // wymyśliłem łoże na miarę doskonałego człowieka / przyrównywałem złapanych podróżnych do owego łoża / trudno było uniknąć – przyznaję – rozciągania członków obcinania kończyn // pacjenci umierali ale im więcej ginęło / tym bardziej byłem pewny że badania moje są słuszne / cel był wzniosły postępek wymaga ofiar / pragnąłem znieść różnicę między tym co wysokie

a niskie / ludzkości obrzydliwie różnorodnej pragnąłem dać jeden kształt // nie ustawałem w wysiłkach aby zrównać ludzi // pozbawił mnie życia Tezeusz [...] // mam niepłonną nadzieję że inni podejmą mój trud / i dzieło tak szczytnie zaczęte doprowadzą do końca”. Albo w teorii i praktyce pedagogicznej wśród różnic, wśród „ludzkości obrzydliwie różnorodnej” (jak z pogardą wyraża się Damastes), odkrywa się i afirmuje człowieczeństwo, do czego – w oparciu o antropologiczno-aksjologiczne uzasadnienia – dąży pedagogika międzykulturowa, albo nie bacząc na różnorodną rzeczywistość, zmierza się do tego, aby dzięki „uczonej antropometrii” różniącym się i nierównym względem siebie ludziom „dać jeden kształt”, który będzie „na miarę doskonałego człowieka” określanego w ramach edukacyjnego prokrustowego łoża.

Jeśli spełni się perwersyjna projekcja antropometrii prokrustowego łoża i znajdują się oddani obłąkańczej pasji – także wśród społecznie zaangażowanych pedagogów – kolejni „uczni reformatorzy”, którzy wierząc we „wzniosły postęp” – mimo konieczności składania ofiar ze zróżnicowanych i przez to niedostosowanych ludzi – „dzieło doprowadzą do końca”, konsekwentnie będą urzeczywistniać zbrodniczą ideę, aby „dać jeden kształt” tej „ludzkości obrzydliwie różnorodnej”, to zamiast jawiącego się na wiele sposobów i tym samym wysoce kłopotliwego człowieczeństwa, zapanuje ujednoczona martwota „na miarę doskonałego człowieka”. W obłądnej idei „miary doskonałości” złowrogo wybrzmiewa skonanie, doprowadzenie do-skonania. Ukazuje się istotna dla pedagogiki międzykulturowej alternatywa rozłączna: albo pedagogika respektuje kłopotliwe człowieczeństwo, w jego różnych i dalekich od ideału doskonałości odmianach, albo dąży się – z pomocą technik determinujących działania – do ukształtowania ujednoczonej martwoty „na miarę doskonałego człowieka”.

O tym, że człowieczeństwo nie poddaje się bezwzględny prawom ujednoczającej antropometrii i działaniu prokrustowego łoża, przekonują Jana Szczepańskiego (1913-2004) uwagi o człowieczeństwie jako o czymś migotliwym i kądś przeblyskującym, jakby zawsze niedookreślonym, acz bliskim najbardziej podstawowych i zarazem najwyższych wartości: „Człowieczeństwo jest ideą, jest wysublimowanym wytworem intelektu, jest czymś podobnym jak dobro, sprawiedliwość, prawda. [...] Idea człowieczeństwa jest potrzebna jako miara, jako wzór, jako drogowskaz. Jest ona zbiorem cech idealnych, jest konstruktem złożonym z cech wyidealizowanych, pożądanych, z marzeń filozofów i teologów konstruujących człowieka z wyobrażonych elementów odbicia doskonałości stwórcy” (Szczepański, 1984: s. 78).

To jedno z podejść do rozumienia człowieczeństwa, gdy proponuje się postrzeganie go jako swoistej idealizacji: po części sięgającej do empirycznie danej rzeczywistości, w której dostrzega się przejawy człowieczeństwa i jego konkretyzuje w wielu postaciach (mniej lub bardziej bliskich doskonałości aksjologicznych ideałów), ale też w zanurzeniu w tej empirii doświadcza się, że bywa ono i to nierzadko bezwzględnie niszczone, że ulega destrukcji i autodestrukcji, czy wręcz zanika, a po części w tej idealizacji sięga się bliskości wielkich idei i ideałów, wzniosłych wyobrażeń i marzeń, które w sposób dalece wysublimowany (dochodzący do „czystych” ideałów, jakby wiecznotrwałych) ukazują pożądany sens i pożądane oblicza człowieczeństwa.

O KRYZYSIE, ZAGUBIENIU I OCALENIU CZŁOWIECZEŃSTWA

Gdy myśliciele XX wieku podejmowali jako aktualną w danym momencie dziejów i niepokojącą ich „kwestię człowieczeństwa”, to już w tytule rozważań uwagę koncentrowali na kryzysie, zagubieniu i ocaleniu człowieczeństwa. Istotny dla tych debat wykład „Die Krisis des europäischen Menschentums und die Philosophie” wygłosił 7 maja 1935 roku w Wiedniu Edmund Husserl (1859-1938). Ten wykład – do dziś dyskutowany – traktuje o tym, że powstała w Grecji filozofia jako poznanie teoretyczne nadała człowieczeństwu, kulturze i edukacji nowy wymiar.

„Czy ludzkość, może jeszcze ocalić swoje człowieczeństwo?” – to pytanie Leszek Kołakowski (1927-2009) uczynił tytułem dociekań na ten temat, rozróżniając dwie kategorie: „ludzkość” i „człowieczeństwo”, które niesłusznie uchodzą za jedną kategorię, a przecież bywa tak, że ktoś indywidualnie lub grupa deklaratywnie i z wręcz rewolucyjnym zapałem „kocha całą ludzkość”, ale nie respektuje człowieczeństwa drugiego, konkretnego człowieka, z którym jest w bezpośrednich relacjach, a może nawet niszczy jego i niszczy własne człowieczeństwo. Pytania o szanse ocalenia swojego człowieczeństwa są dziś jak najbardziej aktualne, m.in. ze względu na konsekwencje posthumanistycznych wizji, negujących sens człowieczeństwa i postulujących jego „przekroczenie” w jakieś nowe istności, a także ze względu na toczące się krwawe wojny, masowe zbrodnie i – prowadzony w globalnej skali – handel zniewolonymi ludźmi.

W kontekście podjętej tu problematyki pedagogicznej nasuwa się pytanie: Czy dzięki rozwijaniu edukacji międzykulturowej ludzkość może ocalić swe człowieczeństwo? Jeśli Alain Finkelkraut – rozliczając wiek XX – za trafny uznał pesymistycznie brzmiący tytuł: *Zagubione człowieczeństwo. Esej o XX wieku (L'Humanité perdue: Essai sur le XXe siècle)* i jeśli w Epilogu eseju roztacza się wizję bezosobowej, wyjałowionej unifikacji: „Za pomocą światowej sieci, stworzymy zunifikowane społeczeństwo planetarne. [...] Rozmowa identycznych ludzi odnosi zwycięstwo nad światem wspólnym dla wszystkich, nad ideą człowieczeństwa, jakie byłoby możliwe, gdyby dopuścić do głosu uczucie wdzięczności”, to tym bardziej powinno się zapytać: Czy dzięki edukacji międzykulturowej odnajduje się zagubione człowieczeństwo?

Za jedną z odpowiedzi udzielanych z punktu widzenia pedagogiki międzykulturowej można uznać wezwanie do przewycięzania rozpleniającego się jak chwast neoprymitywizmu, wezwanie, które dobitnie formułuje Jerzy Nikitorowicz: „Możemy uniknąć neoprymitywizmu, gdy zwrócimy [...] uwagę na wyposażenie w procesie edukacji w [...] umiejętności potrzebne do świadomego i odpowiedzialnego tworzenia kultury. Nowym wyzwaniem pedagogiki jest [...] przeciwstawianie się człowiekowi neoprymitywnemu [...], który nie dysponuje kulturą odpowiadającą poziomowi cywilizacji i [...] staje się niebezpieczny dla siebie i Innych, nieufny i podejrzliwy, uciekający w aksjologię administracyjną, nakazy, zakazy kreujące lęki, wrogość [...]” (Nikitorowicz, 2017: s. 19). Niestety, wskazane stany patologiczne, trafnie określone jako ucieczka „w aksjologię administracyjną, nakazy, zakazy kreujące lęki, wrogość”, zdają się przybierać na

sile (zob. Szmyd, 2015), i tym bardziej aktualnym czynią niepokojące pytanie: „Czy ludzkość, może jeszcze ocalić swoje człowieczeństwo?”

CZY „BYĆ CZŁOWIEKIEM TO RECYTOWAĆ CZŁOWIECZEŃSTWO”?

Aby nie popaść w prowadzący na intelektualne i edukacyjne manowce, moralizatorsko pouczający patetyzm wielkich słów o człowieczeństwie, warto przywołać Gombrowiczowskie wątpliwości, wyrażone z ironią, które sprzyjają demaskowaniu nie-dojrzałych i nadmiernych roszczeń – bliskiej pustostlowia – retoryki potęgującej poczucie wielkości człowieczeństwa: „Mój człowiek jest stwarzany od zewnątrz, czyli z istoty swojej nieautentyczny – będący zawsze nie sobą, gdyż określa go forma, która rodzi się między ludźmi. Jego <ja> jest [...] wyznaczone w owej <międzyludzkości>. Wieczysty aktor, ale aktor naturalny, [...] sztuczność jest mu wrodzona, ona stanowi cechę jego człowieczeństwa – być człowiekiem to [...] być aktorem – [...] udawać człowieka – [...] <zachowywać się> jak człowiek, nie będąc nim w samej głębi – być człowiekiem to recytować człowieczeństwo” (Gombrowicz, 2004: s. 9).

Można jednak „recytować człowieczeństwo” na różne sposoby, w tym i takie, które – jeśli współgrają z rzeczywistością – mogą człowieczeństwo współtworzyć. Można na różne sposoby „<zachowywać się> jak człowiek, nie będąc nim w samej głębi”: mogą być praktyki maskujące brak głębi, ale mogą być zbliżające do niej i to mimo przeszkód, które ustawicznie trzeba pokonywać. Można próbować osiągać pożądanego człowieczeństwa, mając – w akcie pokory – poczucie niedostatków jego urzeczywistniania. Czy forma, która rodzi się między ludźmi zawsze musi sprawiać, że człowiek stwarzany także od zewnątrz – a nie tylko od wewnątrz – jest „z istoty nieautentyczny”? Czy to nieprzezwyciężalne fatum, które ciąży nad ludzkim losem i wciąż – mimo usiłowań – oddala od głębi i autentyczności człowieczeństwa? Czym wszakże ma być pożądana, acz trudno osiągalna lub nawet nieosiągalna, autentyczność? Wczytując się z punktu widzenia pedagogiki w Gombrowiczowską krytykę, nie powinno się więc dać jej uwieść, dając bezwarunkową wiarę atrakcyjnie wyrażanym wątpliwościom co do sensu człowieczeństwa. Dla pedagogiki międzykulturowej rysuje się tu jeszcze jedna kwestia: „W odróżnieniu od [...] spojrzenia na wielość kultur występujących <obok> siebie, w edukacji międzykulturowej istotne jest występowanie kultur „razem” – z wzajemnym poznawaniem, oddziaływaniem, przyjmowaniem wpływów” (Lewowicki, 2010: s. 307-308). Czy podkreślane relacyjne „między” wiąże się z niepokojącą sytuacją, że „człowiek jest stwarzany od zewnątrz, [...] będący zawsze nie sobą, gdyż określa go forma, która rodzi się między ludźmi. Jego <ja> jest [...] wyznaczone w owej <międzyludzkości>”? Sprawa rozumienia relacyjnego „między” i kształtowania relacji „między”, występująca w związku z rozumieniem i kształtowaniem człowieczeństwa, to jedna z trudnych kwestii, którą podejmuje pedagogika międzykulturowa.

O PEDAGOGICE I EDUKACJI JAKO ODSŁANIANIU CZŁOWIECZEŃSTWA

Myśl, iż edukacja międzykulturowa „powinna służyć wydobyciu z ludzi najlepszych stron człowieczeństwa” jest – jak już to wstępie podkreślono – konsekwentnie artykułowana w m.in. programowych wypowiedziach twórców polskiej pedagogiki międzykulturowej. Ta myśl jest rozpatrywana i wysuwana wśród naczelných idei w argumentacji Tadeusza Lewowickiego w powiązaniu z przekonaniem, że „edukacji międzykulturowej [...] towarzyszy optymizm pedagogiczny i poczucie misji wydobywania z ludzi tego, co w nich najlepsze i co świadczy o ich człowieczeństwie”. Badania w zakresie edukacji międzykulturowej jawią się więc jako odkrywanie i afirmacja człowieczeństwa. „Niech przewodnią myślą edukacji będzie przesłanie tradycji humanistycznej i nauki społecznej największych religii, żeby w każdym człowieku wyzwolić jak najwięcej dobrych stron jego człowieczeństwa” – tą tezą nasyconą treściami antropologiczno-aksjologicznymi, wyrażającą centralne intuicje i zasady antropologiczno-aksjologiczne pedagogiki międzykulturowej, a zarazem ukierunkowującą uwagę badawczą w stronę źródeł tych intuicji i zasad, Lewowicki wienczy refleksje w programowym eseju Edukacja międzykulturowa – bilans otwarcia 2012. I ta teza odsłaniająca zasadniczy zamysł i sens uprawiania pedagogiki międzykulturowej jest osadzona we – wcześniej wyrażanych – przeświadczeniach antropologiczno-aksjologicznych: „[...] powinności edukacji są na gruncie edukacji międzykulturowej wyznaczone przez zespół wartości, które określa się jako uniwersalne, a które czerpią swe źródła zarówno z pozytywnych przesłań religii i wyznań, jak i odwiecznych doświadczeń i mądrości poprzednich pokoleń, jak też imperatywów nie czynienia zła a czynienia dobra, jak też [...] współczesnej myśli społecznej ukazującej [...] perspektywy życia w pokoju, wolności, [...] respektowania praw człowieka, solidarności, współpracy, a jednocześnie pluralizmu światopoglądowego i politycznego, zróżnicowania kultur. Taka deklaracja – pomimo [...] ogólnikowości – wyraźnie wskazuje na aksjologiczne fundamenty edukacji międzykulturowej. Wyznaczają one sposób rozumienia i uprawiania edukacji, ważne cele edukacyjne” (Lewowicki, 2012a: s. 16).

W przytoczonym tu, skondensowanym wywodzie o podstawowych ideach, ideałach i wartościach pedagogiki międzykulturowej jako źródłach jej powinności, eksponuje się to, co niezbędne (konstytutywne) dla pedagogiki międzykulturowej, co stanowi jej aksjologiczne fundamenty, a bez czego nie byłoby jej w tej postaci, w jakiej rozwija się ona w polskiej myśli pedagogicznej.

Po pierwsze, to „zespół wartości, które określa się jako uniwersalne”. Owo poczucie aksjologicznej uniwersalności jest bardzo ważne, bo niejako upoważnia do wysuwania przez pedagogikę międzykulturową postulatów edukacyjnych. Rozpatrując ponadkulturowe wymiary dobra, prawdy i piękna, Władysław Stróżewski argumentuje za tezą – istotną też dla pedagogiki międzykulturowej – o transcendencji dobra wobec każdej z formacji kulturowych: „Każda wartość, [...] każda idea kierownicza formacji kulturowych, musi być odniesiona do dobra. Dobro samo w sobie przekracza wszelkie ograniczenia kulturowe, a z drugiej jednak strony wkracza w każdą z kulturowych formacji i uzasadnia ją jako dobro dla. [...] Transcendencja dobra wobec każdej idei kierowniczej

umożliwia nam krytycyzm wobec [...] formacji kulturowych [...], [daje] możliwość przejścia do innej, która się jawi jako lepsza, [...] ściślej związana z dobrem samym” (Stróżewski, 2013: s. 383-384; zob. Rembierz, 2018a: s. 90-130).

W kontekście znaczenia ponadkulturowych wymiarów dobra, prawdy i piękna dla pedagogiki międzykulturowej, należy zauważyć, że jako pierwszorzędną ideę aksjologiczno-antropologiczną i zarazem pedagogiczną, Lewowicki uznaje: „Wartości i duchowość określają człowieka, jego człowieczeństwo” (Lewowicki, 2012b: s. 22; tę myśl eksponuje też rozpatrując idee pedagogiczne Wasyla Kremienia jako ukraińskie inspiracje edukacji międzykulturowej).

W źródłowych dla pedagogiki międzykulturowej antropologiczno-aksjologicznych intuicjach pobrzmiewa przekonanie, które w konkluzji eseju *O naturze ludzkiej* (1961) wyraził Roman Ingarden (1893-1970): „Natura ludzka polega na nieustannym wysiłku przekraczania granic zwierzęcości tkwiącej w człowieku i wyrastania ponad nią człowieczeństwem i rolą człowieka jako twórcy wartości” (Ingarden, 1987: s. 25). Choć trzeba odnotować, że ta – dokonana przez Ingardena i często przywoływana – eksplikacja sensu ludzkiej natury i człowieczeństwa – przy uznaniu słuszności jej intencji – może budzić zastrzeżenia co do trafności i precyzji użytych pojęć. Takie uwagi zgłaszał logik i etyk, Andrzej Grzegorzczak (1922-2014) i warto je przywołać, gdyż mogą one także odnosić się do konceptów ujmowania człowieczeństwa w pedagogice międzykulturowej:

(1) Lepiej „powiedzieć nie „natura”, ale „powołanie”, bo naturalne okazuje się, że wielu tej granicy nie przekracza. Zamiast „człowieczeństwem” lepiej [...] powiedzieć „duchowość”, bo „człowieczeństwem” tu nic nie mówi, [...] w zdaniu mającym określać naturę człowieka, czyli właśnie człowieczeństwo, naraża zdanie na zarzut tautologii”.

(2) Lepiej skreślić zwrot „rolą człowieka jako twórcy wartości”, bo „jest wieloznaczny i mitotwórczy. Poszczególne człowiek tworzy wartościowe dzieła, ale samych wartości nie wymyśla. Jeśli [...] mamy na uwadze aspekt historyczny, to bezpieczniej użyć formy bezosobowej mówiąc, że: wartości ukształtowały się w trakcie rozwoju natury ludzkiej. Przypisywanie zbiorowości właściwości twórczych wydaje się personifikacją zbiorowości, równie podejrzaną jak personifikacja ewolucji. Tylko przy [...] zastrzeżeniach można by uznać za sensowne zdanie mówiące, że natura ludzka i system wartości są dziełem ewolucji lub częściowo też dziełem samego człowieka, jako kształtującego do pewnego stopnia swój własny rozwój” (Grzegorzczak, 1978: s. 34-35).

Wyłania się tu też postulat, że podobne uwagi (np. „lepiej skreślić, bo jest wieloznaczny i mitotwórczy”; „przy bardzo wielu zastrzeżeniach można by uznać za sensowne”) powinno się rozpatrywać w refleksji metodologicznej towarzyszącej uprawie pedagogiki międzykulturowej.

Po drugie, rozwijając pedagogikę międzykulturową sięga się do „pozytywnych przesłań religii i wyznań, jak i odwiecznych doświadczeń i mądrości poprzednich pokoleń”, nie tylko nie eliminuje się treści pedagogicznych niesionych przez religie, lecz traktuje się jako znaczącą część „odwiecznych doświadczeń i mądrości poprzednich pokoleń”. To otwarcie pedagogiki międzykulturowej na treści aksjologiczno-antropologiczne pochodzące z (różnych) religii, a także łączenie „doświadczeń i mądrości poprzednich

pokoleń” to jej *differentia specifica* w stosunku do innych, „multi-kulturowych” nurtów pedagogiki. Wobec pedagogii religii pedagogika międzykulturowa wysuwa postulat kształtowania otwartej tożsamości religijnej (zob. Sobiecki, 2014: s. 107-118; Różańska 2015; Rembierz, 2018b: s. 26-74).

Po trzecie, realistycznie rozeznając doświadczenia wielorakiego zła, które dokonuje się w ludzkim świecie z aktywnym („zło-czyńczym”) udziałem człowieka, a nawet dzieląc domniemania o większej sile lub prymarności doświadczenia zła, zarazem za realistyczne uznaje się respektowanie „imperatywów nie czynienia zła a czynienia dobra”, a mieści się w tym bardziej minimalistyczny imperatyw unikania czynienia zła i aktywnego pomniejszania jego negatywnych (niszczących) skutków, jak i mocniejszy – ukierunkowany na czynienie i afirmowanie dobra – imperatyw „zło dobrem zwyciężaj”.

Po czwarte, twórcze nawiązywanie do – interpretowanej w kontekście pedagogicznych wyzwań – „współczesnej myśli społecznej ukazującej pozytywne perspektywy życia”. To interdyscyplinarne współdziałanie z innymi naukami i z myślą społeczną sprzyja rozwijaniu pedagogiki międzykulturowej, a zarazem stawia przed nią poważne intelektualne powinności wnikliwego i krytycznego przemyślenia na własny użytek tego, co wypracowali inni.

Po piąte, podejmuje się jako aktualne i wręcz „palące” kwestie „respektowania praw człowieka, solidarności, współpracy” oraz odpowiednio ukierunkowanej na te sprawy edukacji.

Po szóste, wielostronnie rozpatruje się problematykę „pluralizmu światopoglądowego i politycznego, zróżnicowania kultur”, aby – respektując wymogi pluralizmu (Rembierz, 2017a: s. 191-237; Rembierz, 2017b: s. 105-153) – nie popaść w pułapkę monistycznego, „jedynie słusznego” i silnie zideologizowanego podejścia do relacji międzykulturowych.

Pogłębione i – co więcej – nieustannie pogłębiane rozumienie człowieczeństwa wymaga rzetelnej i wartościowej poznawczo wiedzy: „Wzbogacanie wiedzy o człowieku, jego rozwoju, [...] zwiększa [...] możliwości takiego postępowania edukacyjnego [...], aby stworzyć szansę wielostronnego rozwoju ludzi, zachęcić ich do życia godziwego i wydobyć z nich ich najlepsze cechy. Wiedza ta – odwołująca się [...] do doświadczeń wielu pokoleń, refleksji o człowieku – [...] pomaga też w ujawnianiu (się) ich człowieczeństwa”(Lewowicki, 2007: s. 58).

Ukierunkowanie myśli i praktyki pedagogicznej na afirmowanie człowieczeństwa wymaga respektowania kategorii dobra jako nadrzędnej w porządkowaniu wielowymiarowej działalności pedagogicznej oraz odpowiedniego intelektualnego (duchowego) nastawienia, aby umiejętnie łączyć różne formy zaangażowania i obszary aktywności: „W dążeniu tym zawarta jest pedagogiczna misja czynienia dobra i wydobywania dobra oraz optymizm i wiara w [...] synergię doświadczenia, refleksji i wiedzy naukowej” (Lewowicki, 2007: s. 58). To podejście do integracji w imię nadrzędnego dobra, bliskie pedagogiki personalistycznej, akcentuje walory godności, podmiotowości i sprawczości osoby: „przejawia się [...] postawa humanistyczna, która wyklucza narzucanie, urabianie osobowości, ale proponuje wzory godnego życia”(Lewowicki, 2007: s. 58). Zarazem

niezbędne w refleksji pedagogicznej pozostaje wnikliwe i roztropne rozpoznawanie wad i słabości, a także iluzji syreniego śpiewu i manowców zapatrywań na edukację, które brzmią atrakcyjnie, ale mogą przynosić skutki odmienne od deklarowanych: „Powinnością pedagogiki stało się przestrzeganie przed radykalnymi (radykalnie opresyjnymi i radykalnie swobodnymi) modelami wychowania” (Lewowicki, 2007: s. 58). Doświadczenie pedagogiczne i towarzysząca mu refleksja odgrywają w tym ustawicznym rozeznawaniu podstawową rolę.

Refleksja pedagogiczna, w której – z przekonaniem o słuszności takiego podejścia – zwraca się szczególną uwagę na konieczność odkrywania i afirmacji człowieczeństwa w teorii i praktyce edukacji, kieruje się w stronę źródeł antropologiczno-aksjologicznych intuicji i zasad pedagogiki międzykulturowej. Modelowe działania edukacyjne, Nikitorowicz przedstawia jako dogłębnie nasycone troską o człowieczeństwo i jako emanację tej troski: wychowawcy kształtują samodzielność i uczą zaradności, ukazują wychowankom metody podejścia do problemów i konsekwencje decyzji. Te działania wychowawcze zachodzące w cechującej się wzajemnością „relacji między osobami pomagającą [...] rozwijać człowieczeństwo. [...] spotykają się ze sobą osoby, które wzajemnie obdarowują się swoim człowieczeństwem” (Nikitorowicz, 2015: s. 101).

Jeśli w relacjach i działaniach pedagogicznych dąży się do rozwijania człowieczeństwa i do „wzajemnego obdarowywania się człowieczeństwem”, to przyjmuje się zarazem określone (mocne) założenia antropologiczno-aksjologiczne o pożądanych własnościach i wartościach zespolonych z człowieczeństwem, które w edukacji – także międzykulturowej – powinny być należycie uwzględniane: „Stąd istotne jest wzajemne uznanie, samodzielność, autentyczność, poczucie wolności i odpowiedzialności, poszanowanie godności, zaufanie, [...] otwieranie się na wartości, afirmacja tkwiących w naturze ludzkiej niezwykłych praw oraz wyjście naprzeciw drugiemu człowiekowi” (Nikitorowicz, 2015: s. 101).

Zarysowuje się tu dialogiczny personalizm w modelowym i wzorcowym ujęciu relacji międzysobowych, dialogiczny personalizm niełatwy do urzeczywistnienia, gdyż stawiający wysokie wymagania wobec osób uczestniczących w relacjach i działaniach pedagogicznych: „Takie wychowanie jest więc dialogiem między dwiema osobami, zakładając podwójność i wymienną rolę: mówienia i słuchania, dawania i brania, ofiarowywania i asymilowania, wychowania i samowychowania” (Nikitorowicz, 2015: s. 101).

Kontrastem dla edukacji jako troski o człowieczeństwo jest edukacja zniewolona, w której odmawia się uznania wartości człowieczeństwa i ukierunkowuje działania na niszczenie człowieczeństwa. W Korei Północnejdzieciuczą się tego, „co ma służyć rewolucji [...]. Nie ma człowieka i człowieczeństwa, [...] są tylko wrogowie, których trzeba zabijać. [...] uczy się dziecko, że pewne działania są nagradzane, a inne karane, co wspiera instynkty lęku, obrony, walki, nienawiści [...]. Zawłaszcza się więc duszę i ciało [...]” (Nikitorowicz, 2005: s. 194). Dlatego przestrzega się, że „gdy cele wychowania [...] nie następują żadnych wątpliwości [...], wtedy wychowanie ustępuje miejsca zwykłej indoktrynacji i [...] zaczyna się produkować skonformizowane typy ludzkie, których najwyższą cnotą staje się posłuszeństwo wobec [...] wodzów. Wychowanie [...] w hitler-

rowskich Niemczech daje [...] dowody tego, jak zbytnia precyzacja celów wychowawczych doprowadziła wychowanie do degeneracji, przekształcając je w zwykłą tresurę” (Kotłowski, 1964: s. 50; por. Śliwerski, 2011: s. 220).

Jeśli pedagogika odrzuca antropologiczno-aksjologiczne intuicje wyrażane w kategorii człowieczeństwa wraz z jej powinnościotwórczym potencjałem, to neguje się zasadniczy sens edukacji jako afirmacji człowieczeństwa, a zamiast właściwie rozumniejszej edukacji uprawia się socjotechnikę i psychotechnikę aż po bezwzględną manipulację, indoktrynację i tresurę.

PEDAGOGIKA MIĘDZYKULTUROWA WOBEC „POMPY PRÓŻNIOWEJ”

Pedagogika międzykulturowa współdziałając z naukami społecznymi na swój sposób i swój użytek musi rozeznawać, jak rozumiane jest w nich człowieczeństwo, bo dla niej jest to jedna ze spraw kluczowych. Dotyczy to też socjologii, która bada grupy tworzące „społeczności wielokulturowe” (Lewowicki, 2011: s. 29), a jako źródło wiedzy daje pedagogice „możliwość <monitorowania> poczynań edukacyjnych” i „rozumnego oddziaływania edukacyjnego”. To współdziałanie daje też korzyści dla socjologii: „Edukacja międzykulturowa jest polem nowych obserwacji i analiz socjologicznych. To może przynieść pożytek i socjologii, i [...] edukacji międzykulturowej” (Lewowicki, 2010: s. 307–308). Sięgając do koncepcji i badań nauk społecznych trzeba wszakże uwzględnić, iż mogą w nich występować niedostatki krytycznego (filozoficznie pogłębionego) rozeznania sensu człowieczeństwa.

Te niedostatki – groźne dla pedagogiki – dostrzeża Margaret S. Archer (1943-2023) w analizie ontologii społeczeństwa i człowieczeństwa: „Imperialiści socjologiczni długo i ciężko pracowali nad człowieczeństwem przy użyciu pompy próżniowej, zasysając własności i siły naszego gatunku, pozostawiając próżnię, którą można wypełnić siłami społecznymi. [...] im mniej znaczące staje się człowieczeństwo, tym większa przestrzeń dla teorii socjologicznej” (Archer, 2013: s. 319; zob. Wielecki, 2015: s. 47-59; Wysocki, 2019: s. 29-36). Nauki określane jako „społeczne”, aby nie były „pompą próżniową”, która zasysa człowieczeństwo i pozostawia (ideologiom) pustkę do zapełnienia, powinny stawać się naukami dogłębnie humanistycznymi, rozpoznając sens człowieczeństwa. Rozwijanie teorii socjologicznych i pedagogicznych okazuje się w tym ujęciu zobowiązaniem poznawczym o wymiarze aksjologicznym (etycznym).

Wypracowanie nieredukcjonistycznych teorii życia społecznego, uwzględniających i rozpatrujących wielowymiarowość człowieczeństwa, a zarazem dających odpór koncepcjom, które chcą zapełniać miejsce po nim siłami społecznymi, to dla pedagogiki aktualne wyzwanie.

WOBEC TRAUMATYCZNYCH DOŚWIADCZEŃ I ZBRODNI XX WIEKU

Wiek XX zapisał się w ludzkich dziejach także jako wiek niszczenia człowieczeństwa na masową skalę, wiek ludobójczych wojen światowych i systemów totalitarnych. W reakcji na te bolesne i tragiczne doświadczenia wypracowano koncepty pedagogiczne mające za cel humanizację zdehumanizowanego świata. Dotyczy to również kształtowania relacji w różnego typu sytuacjach wielokulturowości, które mogą być politycznie i militarnie rozgrywane jako antagonizujące źródła trwałych konfliktów, włącznie z dążeniami do eksterminacji słabszych: „Traumatyczne doświadczenia wojen światowych przyczyniły się do zmian stosunku wobec wielu kwestii społecznych w państwach wielonarodowych czy w państwach, w których z różnych powodów [...] znalazły się [...] grupy obcokrajowców. Dotyczyło to m.in. praw do oświaty i [...] własnej kultury. [...] ukształtowały się różne modele edukacji wielokulturowej” (Lewowicki, 2014: s. 23). Jakby w ludzkich dziejach było potrzeba aż doświadczeń wojen i ludobójstwa, aby rozbudzić nową wrażliwość pedagogiczną na to, co wydarza się w warunkach wielokulturowości, wrażliwość, w której na planie pierwszym jest respekt dla człowieczeństwa.

Przed unicestwianiem ludzkiej sprawczości i niszczeniem człowieczeństwa w ramach systemów totalitarnych XX wieku, podporządkowujących też sobie koncepcje pedagogiczne i działania edukacyjne, już w 1939 roku przestrzegał Stefan Wyszyński (1901–1981): „Wysoce niebezpieczna jest dążność kierunków totalistycznych, które przy pomocy szablonu politycznego niwelują właściwości indywidualne człowieka; jakie szkody kulturalne stąd wynikną – przyszłość pokaże. [...] jest pilną rzeczą podjąć walkę w obronie człowieka przed pozytywistycznym socjologizmem, ubóstwiający – kosztem człowieka – społeczeństwo, przed totalizmem – wynoszącym do roli nowego bóstwa – państwo. [...] bezwzględny wał aparatury dyktatorskiej [...] poświęca, rzekomo dla dobra państwa, życie ludzkie i prawa człowieka do samodzielności myśli [...] [i] działania” (Wyszyński, 2001: s. 154).

Wyzwaniem pedagogicznym wciąż pozostaje obrona człowieka przed „socjologizmem, ubóstwiający – kosztem człowieka – społeczeństwo, przed totalizmem – wynoszącym do roli nowego bóstwa – państwo”; niezmiennie konieczne są dążenia pedagogiczne, aby „wzbudzić w człowieku wolę indywidualnego postępu duchowego, wolę przekształcania społeczeństwa przez spotęgowanie swych osobistych wartości” (Wyszyński, 2001: s. 165; zob. Śliwerski, 2021: s. 19-35). Ukazuje się tu ustawicznie aktualna alternatywa rozłączna: albo – dzięki zaangażowaniu pedagogiki – uda się „wzbudzić w człowieku wolę indywidualnego postępu duchowego, wolę przekształcania społeczeństwa przez spotęgowanie swych osobistych wartości”, albo kolektywizmy i systemy totalitarne – również dzięki podporządkowanej im pedagogice – będą bezwzględnie narzucały wolę przekształcania społeczeństw przez spotęgowanie nacisku i zniewalania. Tertium non datur. A co gorsza, co zauważa Jan Szczepański, że XX wiek zaświadcza, iż „łatwiej było osiągnąć cele wychowania ruchom społecznym i ideologiom służącym przemocy, gwałtom, podbojom, [...] – złu”, a wiek ten „był wiekiem erozji pedagogicznych wizji świata. [...] zdawało się, że rewolucje zwycięskie na gruncie politycznym

[...] zapewnią też wizjom pedagogicznym szansę realizacji. Także państwa faszystowskie i narodowo-socjalistyczne nadawały wychowaniu dużą rangę, wspartą potęgą swoich administracji” (Szczepański 1995: s. 185; s. 184). Dążenia do „bezwzględnej likwidacji człowieka”, do których zaprzęgnięto zwyrodniałą pedagogikę, wzmogły się po 1 września 1939 roku, co ujmują emblematycznie miejsca kaźni: Auschwitz-Birkenau i Kołyma. Stawiają one pytania o człowieczeństwo, o to, co działo się z człowieczeństwem, gdy Auschwitz-Birkenau i Kołymę ukierunkowano na unicestwienie człowieczeństwa.

„Transporty do Oświęcimia przywoziły ludzi reprezentujących niemal wszystkie narody Europy, różne warstwy społeczne i środowiska zawodowe, różne tradycje kulturowe, religijne i ideologiczne, różne wzory osobowe i systemy wartości” – ten opis w studium *Wartości a przemoc. Zarys socjologicznej problematyki Oświęcimia* rozpoczyna analizy tego, co działo się ze sprowadzonymi tylko do wytatuowanych numerów i do totalnej obozowej uniformizacji więźniami niemieckiego obozu koncentracyjnego Auschwitz-Birkenau – obozu zagłady. Z bogactwem wielości kultur i różnic kulturowych, które bezimienni więźniowie reprezentowali w świecie pozaobozowym, kontrastuje służąca odczłowieczeniu więźniów ich uniformizacja konstruowana przez obozowych nadzorców i oprawców. Należy zaznaczyć, że autorka tych analiz, Anna Pawełczyńska (1922-2014), profesor socjologii o znaczących dokonaniach naukowych (zob. Mariański, 2020), od maja 1943 roku do października 1944 roku była więźniarką obozu Auschwitz-Birkenau (numer 44 764) i obozu we Flossenbürgu przy fabryce Zeiss-Ikon w Dreźnie (w obozie działała też w konspiracji).

Wyobraźnię i refleksję budzi eksponowanie wielokulturowości jako naturalnej sytuacji człowieka, zestawionej z dążeniem do totalnego ujednoczenia i odczłowieczenia, gdy z „ludzi reprezentujących [...] różne tradycje kulturowe, religijne i ideologiczne, różne wzory osobowe i systemy wartości”, obozowym reżimem i terrorem urabiano nie-różnicowaną obozową masę.

WOBEC ŚWIADKÓW DEHUMANIZACJI I OCALENIA CZŁOWIECZEŃSTWA

Mierząc się z doświadczanymi także obecnie sytuacjami „nie-ludzkiej ziemi”, wojny, bestialstwa i eksterminacji, radykalnie negującymi godność i człowieczeństwo, pedagogika międzykulturowa zwraca uwagę na wychowawczą rolę świadków godności i człowieczeństwa: „na świadków, którzy doświadczyli dehumanizacji [...], [aby] zrozumieć problem ocalenia człowieczeństwa, [...] prób jego zachowania, niewykonania rozkazów [...] niezgodnych z sumieniem” (Nikitorowicz, 2019: s. 187). Ta kwestia podejmowana jest z należnym respektem dla postawy świadków ocalenia człowieczeństwa w warunkach dehumanizacji.

Jednym ze znanych i ważnych też dla pedagogiki świadków człowieczeństwa w obozie Auschwitz-Birkenau stał się franciszkanin o. Maksymilian Maria Kolbe. Z punktu widzenia pedagogiki międzykulturowej Nikitorowicz – idąc za refleksją Leona

Dyczewskiego (1936-2016) – proponuje odczytania osoby i czynu o. Maksymiliana, który „stał się patronem wszystkich, którzy szanują ludzkie życie [...]. Obronił on ogólnoludzką, ponadczasową wartość – godność człowieka – zachowując się jak człowiek w najbardziej nieludzkich warunkach. [...] widzi się w nim człowieka pojednania wielu narodów, szczególnie Niemców i Polaków, na co wskazuje jego historia rodzinna, pochodząc od dziadka Niemca sudeckiego, polonizację rodziny [...]. [Może] otwartość i korzenie wielokulturowe decydują o patriotyzmie, wywołują większą wrażliwość, zauważanie potrzeb innych” (Nikitorowicz, 2007: s. 106). Taki sposób ukazowania osoby i czynu o. Maksymiliana – jako świadka człowieczeństwa i godności – inspiruje też do pedagogicznej refleksji o kształtowaniu tożsamości kulturowej i narodowej w kontekście roli religijnego przesłania w edukacji międzykulturowej.

Walorów czynu o. Maksymiliana dociekał Tadeusz Kotarbiński (1885-1981) jako przedstawiciel etyki niezależnej (od doktryn religijnych i światopoglądowych). W związku z treścią wypowiedzi pt. „Ojciec Maksymilian Kolbe” w „Biuletynie Towarzystwa Kultury Moralnej” (1972 rok), charakteryzuje on czyn o. Kolbego: „Pośród wielu czynów bohaterskich, dokonanych w naszych straszliwych czasach i w naszym kraju wystawionym na najcięższe próby, jeden czyn wstrząsnął wyjątkowo świadomością wspólną ludzi dobrej woli wszędzie, dokąd zdołała dotrzeć wieść o nim. Oto w katowni oświęcimskiej [...] ksiądz Maksymilian Kolbe [...] z własnej i nieprzymuszonej woli oznajmił, że chce zastąpić jednego ze skazańców, ojca rodziny, i pójść na egzekucję zamiast niego. Chylimy przeto czoła z najgłębszą czcią w obliczu niezwykłego aktu poświęcenia, dowodu nadzwyczajnej wielkości moralnej jego sprawcy” (Kotarbiński, 1987: s. 438).

Wedle oceny Kotarbińskiego osoba o. Maksymiliana jest sprawcą szczególnego czynu i „chyląc czoło” przed tym czynem, należy zwrócić uwagę, że: (1) czynu tego dokonano „z własnej i nieprzymuszonej woli”; (2) czyn ten świadczy o „nadzwyczajnej wielkości moralnej”; (3) czyn ten wyróżnia powszechność jego jednoznacznej pozytywnej oceny i uniwersalność siły jego oddziaływania, gdyż „wstrząsnął świadomością wspólną”, wstrząsnął niezależnie od dzielących „ludzi dobrej woli” przekonań metafizyczno-religijnych; (4) czyn ten, „niezwykły akt poświęcenia”, jakby odmienił odczłowieczone oblicze „katowni oświęcimskiej”, ukazał „nadzwyczajną wielkość moralną”, do której zdolna jest osoba w akcie samostanowienia.

Warto nadmienić, że przywołane refleksje Kotarbińskiego współbrzmiały z analizami Karola Wojtyły o samostanowieniu i władzy nad sobą, które są cechami człowieczeństwa (zob. Dancák 2001, s. 18-24; Dancák 2009; Wierzbicki 2021). Wyjaśniając (14 października 1971 roku) sens beatyfikacji o. Maksymiliana, Karol Wojtyła wskazuje na edukacyjne znaczenie tego aktu, aby uświadamiać, jak niszczone człowieczeństwo w systemach totalitarnych i zarazem, jaką wagę ma świadectwo dawane człowieczeństwu, które przewycięża totalitarne okowy: „Ojciec Maksymilian umarł w epoce złości i pogardy [dla człowieka]. Wspomnienie widma piekła obozu koncentracyjnego zaciera się stopniowo, młodzi nie wiedzą o nim prawie nic, a podręczniki historii przytaczają fakty trudno uchwytnie przez wyobraźnię. Jednak ci, którzy przeżyli tę epokę, wiedzą dobrze, do jakiego stopnia pod reżimem totalnym osoba ludzka została poniżona, upo-

korzona, wyszydzona. [...] Ten człowiek oznaczony zwykłym numerem 16670 odniósł najtrudniejsze zwycięstwo, zwycięstwo miłości, która uniewinnia i przebacza. Ów okrąg piekła, dialektykę nienawiści, on przepoił sercem pałającym miłością, [...] miłość była mocniejsza od śmierci” (Wojtyła, 1982: s. 231-232).

Rozpatrując możliwości ludzkiego ducha w przekraczaniu tego, co zmierza do jego zniewolenia i unicestwienia, Władysław Stróżewski zarysowuje dynamikę dialektyki ducha, dzięki której manifestuje się – niejako w pełni – człowieczeństwo w sytuacjach radykalnie mu przeciwnych: „Mogę więcej, stanowi siłę napędową dialektyki ducha. Dialektyki – bo zawiera się tu negacja, która nie przekreśla stanu uznanego za zły [...], [ale pomija], otwierając drogę do stworzenia nowej sytuacji aksjologicznej; nasyconej i usprawiedliwionej innymi, wyższymi wartościami, w imię której dokonano się przekroczenie, zniesienie poprzedniej”. W tej właśnie perspektywie sytuuje się czyn ojca Kolbe, który ukazuje to, „co rzeczywistość ludzką czyni najbardziej rzeczywistą dzięki jej przekraczaniu” (Stróżewski, 1981: s. 289).

Mając w pamięci dawne i rozpoznając współczesne zagrożenia, Lewowicki postuluje, aby zintensyfikować „aktywności na rzecz respektowania praw człowieka [...] w edukacji międzykulturowej” (Lewowicki, 2015: s. 21). Uznanie doniosłości praw człowieka w edukacji międzykulturowej – praw, których niezbędność drastycznie uświadamiają Auschwitz-Birkenau i Kołyma – jest również wyrazem odkrywania i afirmacji człowieczeństwa.

UWAGI KOŃCOWE: WOJNA I KRES CZŁOWIECZEŃSTWA?

Refleksję pedagogiczną powinno się uprawiać uwzględniając aktualne wyzwania, które wszakże mogą być bardzo odległe od pożądanego i pozytywnego stanu rzeczy, ukazywanego w pedagogicznej wizji. Wyrażona w tytule teza, iż edukacja międzykulturowa jest odkrywaniem i afirmacją człowieczeństwa, obecnie wymaga skonfrontowania także z toczącą się w Ukrainie wojną, postrzeganą jako jedna z tragicznych odsłon „trzeciej wojny światowej w kawałkach”, która trwa „w zglobalizowanym świecie” (jak ujmuje to m.in. papież Franciszek).

Śledząc rozwój koncepcji pedagogiki międzykulturowej, której antropologiczno-aksjologiczne intuicje i zasady odwołują się do kategorii człowieczeństwa, dostrzec można jej realistyczny rys, gdyż obecna jest w niej pamięć o historii czasów wojny i zbrodniczych dążeń do unicestwienia człowieczeństwa. Choć te wydarzenia przywoływano żywiąc nadzieję, że się one nie będą powtarzać i należą do przewyżnionej przeszłości, natomiast teraz i w przyszłości można kształtować rzeczywistość wydobywając – także dzięki pedagogice międzykulturowej – najlepsze strony człowieczeństwa.

W przepojonej duchem humanizmu refleksji pedagogicznej uwzględnia się zagrożenia, choć czyni się to z nadzieją ich przewyżczenia: „Sens rozwoju człowieczeństwa wyraża się [...] w tym, że redukuje ono siły destruktywne, niszczące rodzaj ludzki. Historyczne okresy regresu człowieczeństwa, takie jak konflikty zbrojne, jawią się jako

szczególnie zagrażające dla istnienia człowieka, gdyż dają pierwszeństwo atawistycznym skłonnościom ludzkim” (Żywczok, 2006: s. 83). Być może trzeba o wiele bardziej zdecydowanie uznać w pedagogice, że w ludzkim świecie cienka i krucha granica dzieli nas od ziszczenia się – i to masową skalę – regresu człowieczeństwa i od trudnej do okiełznania dominacji atawistycznych skłonności.

W pedagogicznym rozeznawaniu świata trzeba więc stale mieć na uwadze możliwość totalitarnego przekształcenia się w wojenną formę zdehumanizowanego życia społecznego: „Nie jest to już olbrzymia chaotyczna masa, ale gigantyczny batalion; nie kakofoniczny tłum, ale struktura homogenna [...]; nie żywiołowy motłoch, ale jedna wielokształtna istota, posłuszna i zdyscyplinowana. Tak [...] wygląda ludzkość podczas wojny totalnej, [...], gdy egzystencja zostaje przekształcona w energię, a każdy pojedynczy człowiek – czy to w fabryce, czy na froncie – sprowadzony do [...] cząstki woli ogólnej, maleńkiego trybiku w maszynie. Wszelkie ruchy polityczne, które taki obraz rzeczy uznają za wartość najwyższą możemy nazwać totalitarnymi” (Finkielkraut, 1999: s. 79); o społecznym przyzwoleniu dla zniewolenia (zob. Świątkiewicz, 1996: s. 192-196). Prokrustowe łoże ma więc kolejne odsłony, gdy przymusem dopasuje się ludzi do jednej jedynej formy, zabójczej dla człowieczeństwa.

Troski pedagogiki międzykulturowej i troski osób ją uprawiających są obecnie również skierowane w stronę Ukrainy. Dzieje się tak w szczególności z tego powodu, że w wieloletniej i owocnej współpracy z uczonymi z Ukrainy rozwijano w Polsce pedagogikę międzykulturową, o czym m.in. świadczą publikacje: (Lewowicki, Ogniewjuk, Ogrodzka-Mazur, Sysojewa, red., 2014); (Kremień, Lewowicki, Nikitorowicz, Sysojewa, red., 2012) (Budnyk, 2016: s. 9-14).

W pedagogice międzykulturowej trzeba tym bardziej podejmować trudne kwestie, które niosą ze sobą tragiczne sytuacje czasu wojny. Trzeba w pogłębionym namyśle rzetelnie szukać stosownych w obliczu tych do bólu dramatycznych sytuacji – choć niełatwych, wyzbytych być może żywionych dotychczas złudzeń, o wiele bardziej dojrzałych – odpowiedzi. Tak, aby te odpowiedzi potrafiły sprostać i w jakiejś mierze zaradzić tym wyzwaniom, z którymi przyszło się zmierzyć, aby nie był – być może zbyt pospiesznie – ogłaszany kres człowieczeństwa. Podstawową troską pedagogiki międzykulturowej powinno być – zwłaszcza obecnie – dążenie do ocalenia człowieczeństwa (Prüfer, 2022; Mariański, 2021), mimo wzmożonego i częstokroć podstępnego naporu sił wrogich człowieczeństwu, sił, którym obce są antropologiczno-aksjologiczne intuicje i zasady pedagogiki międzykulturowej.

BIBLIOGRAFIA

1. Archer M.S. (2013), *Człowieczeństwo. Problem sprawstwa*, tł. A. Dziuban, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków.
2. Budnyk O. (2016), *Educational Model of a Modern Student: European Scope*, „Journal of Vasyl StefanykPrecarpathian National University”, vol. 3 (2-3), s. 9-14.

3. Cichoń W. (1996), Wartości – Człowiek – Wychowanie. Zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
4. Dancák P., (2001), Sloboda akosebaurčenievo filozofii Jána Pavla II., „Theologos”, nr 1, s. 18-24.
5. Dancák P. (2009), Personalistický rozmerovo filozofii 20. storočia, Prešovská univerzita v Prešove, Prešov.
6. Finkelkraut A. (1999), Zagubione człowieczeństwo. Esej o XX wieku, tł. M. Fabianowski, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
7. Gombrowicz W. (2004), Dziennik 1957-196 1, Wydawnictwo Literackie, Kraków-Wrocław.
8. Grzegorzczak A. (1978), Refleksje o psychologicznej koncepcji człowieka, „Teksty - teoria literatury, krytyka, interpretacja”, nr 3, s. 9-36.
9. Jaeger W. (2001), Paideia. Formowanie człowieka greckiego, tł. M. Plezia, H. Bednarek, Aletheia, Warszawa.
10. Ingarden R. (1987), O naturze ludzkiej, w: R. Ingarden, Książeczka o człowieku. Wydawnictwo Literackie, Kraków, s. 19-25
11. Jeziorański M. (2022), Relacja wychowawcza. Rozumienie, modele, propozycja, Wydawnictwo KUL, Lublin.
12. Kołakowski L. (2014), Czy ludzkość, może jeszcze ocalić swoje człowieczeństwo? tł. I. Kania, w: L. Kołakowski, Niepewność epoki demokracji, wybór i wstęp Z. Mentzel, Wydawnictwo Znak, Kraków, s. 95-11.
13. Kotłowski K. (1964), Podstawowe prawidłowości pedagogiki, Ossolineum, Wrocław.
14. Korporowicz L. (2015), Komunikacja międzykulturowa w perspektywie praw kulturowych, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis, Studia Sociologica”, t. 2, s. 18-35.
15. Kotarbiński T. (1987), Ojciec Maksymilian Kolbe, w: T. Kotarbiński, Pisma etyczne, red. P. J. Smoczyński, Wydawnictwo Ossolineum, Wrocław 1987, s. 438.
16. Kremień W. G., Lewowicki T., Nikitorowicz J., Sysojewa S. O., red. (2012), Edukacja w społeczeństwach wielokulturowych, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Uniwersytet w Białymstoku, Warszawa.
17. Lewowicki T. (2007), Pedagogika – od wiedzy potocznej ku synergii doświadczenia, refleksji i wiedzy naukowej, „Nauka” 4, s. 43-60.
18. Lewowicki T. (2010), Socjologizm vs. pedagogizm – czy synteza w edukacji międzykulturowej?, w: Edukacja międzykulturowa – teorie, poglądy, doświadczenia społeczne, red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji UŚ, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek, Cieszyn–Warszawa–Toruń, s. 303-309.
19. Lewowicki T. (2011), Cztery spojrzenia na wielokulturowość i edukację międzykulturową, „Pogranicze. Studia Społeczne”, t. XVII, s. 28-38.
20. Lewowicki T. (2012a), Edukacja międzykulturowa – bilans otwarcia 201 2, „Edukacja Międzykulturowa”, nr 1, s. 15-46.
21. Lewowicki T. (2012b), Wasyla Kremienia filozofia antropocentryczna, filozofia edukacji, współczesna antropozofia, „Ruch Pedagogiczny”, nr 1, s. 17-24.
22. Lewowicki T. (2014), Edukacja międzykulturowa – od lokalnych sukcesów ku globalnym przesłaniom i oddziaływaniom, „Edukacja Międzykulturowa”, nr 3, s. 19-38.
23. Lewowicki T. (2015), Wielokulturowość i globalizacja a strategie edukacji międzykulturowej, „Pogranicze. Studia Społeczne”, t. XXV, s. 13-24.
24. Lewowicki T., Ogniewjuk W., Ogrodzka-Mazur E., Sysojewa S., red. (2014), Wielokulturowość i edukacja, Warszawa-Cieszyn-Kijów.
25. Mariański J. (2016), Godność ludzka jako wartość społeczno-moralna: mit czy rzeczywistość? (Studium interdyscyplinarne), Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
26. Mariański J. (2017), Godność ludzka – wartość ocalona? Studium socjopedagogiczne, Płocki Instytut Wydawniczy, Płock.
27. Mariański J. (2019), Godność ludzka jako wartość i sposoby jej uzasadniania w opinii młodzieży, „Zeszyty Naukowe KUL”, nr 4, s. 5-29.

28. Mariański J. (2020), *Moi wielcy Mistrzowie i Nauczyciele w socjologii religii i socjologii moralności*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
29. Mariański J. (2021), *Godność osoby ludzkiej i jej zagrożenia w świetle społecznego nauczania Kościoła katolickiego*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Nauk Społecznych z siedzibą w Lublinie”, nr 1, s. 23-46.
30. Misik M. (2020), *Edukacja międzykulturowa w perspektywie personalistycznej – pedagogiczne idee i poszukiwania Katarzyny Olbrycht*, „Edukacja Międzykulturowa”, nr 2, s. 215-232.
31. Nikitorowicz J. (2001), *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, Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie, Cieszyn, s. 15-27.
32. Nikitorowicz J. (2005), *Dylematy wartości edukacyjnych wspierających rozwój i samorealizację humanistyczną*, w: *Edukacyjne tendencje XXI wieku w dialogu i perspektywie*, red. A. Karpińska, Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie, Białystok 2005, s. 191-201.
33. Nikitorowicz J. (2007), *Dziedzictwo przodków w globalnej złożoności współczesnego świata*, w: *Kultura – media – społeczeństwo. Księga Jubileuszowa ku czci Ojca Profesora Leona Dyczewskiego OFM Conv.*, red. D. Wadowski, Wydawnictwo KUL, Lublin, s. 97-107.
34. Nikitorowicz J. (2013), *Czy edukacja winna przedstawiać prawdę o kresach wschodnich, czy kulturować mity i stereotypy?*, w: *Prace dedykowane profesor Swietłanie Musijenko, wstęp J. Ławski*, red. A. Janicka, G. Kowalski, Ł. Zabielski, Książnica Podlaska im. Łukasza Górnickiego, Białystok, s. 307-325.
35. Nikitorowicz J. (2015), *Proces diagnozowania w naukach o wychowaniu. Wybrane aspekty*, „Kwartalnik Policyjny”, nr 3, s. 97-102.
36. Nikitorowicz J. (2017), *Tożsamościowe skutki wielokulturowości. Wielość kultur w jednym człowieku czy ekstremizm i separatyzm kulturowy?* „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, t. XXXVI, nr 3, s. 13-24.
37. Nikitorowicz J. (2019), *Tolerancja i patriotyzm w edukacyjnym procesie kształtowania społeczeństwa obywatelskiego*, „Pedagogika Społeczna”, nr 3, s. 177-188.
38. Nowak M. (2004), *Autonomia osoby a wychowanie religijne*, „Paedagogia Christiana”, nr 1, s. 9-31.
39. Ogrodzka-Mazur E. (2007), *Kompetencja aksjologiczna dzieci w młodszym wieku szkolnym. Studium porównawcze środowisk zróżnicowanych kulturowo*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
40. Olbrycht K. (2007), *Istota wychowania personalistycznego*, stowarzyszenie-fidesetratio.pl/Presentations0/01aOlbrycht.pdf (dostęp: 5.6.2020).
41. Olbrycht K. (2019), *Edukacja kulturalna jako edukacja do wzrastania w człowieczeństwie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
42. Ostrowska U. (2020), *Conditio humana człowieka współczesnego. W trosce o człowieczeństwo z perspektywy aksjologicznej*, Wydawnictwo Akademii im. Jakuba z Paradyża, Gorzów Wielkopolski.
43. Ostrowska U. (2021), *Człowieczeństwo jako problem i wyzwanie edukacyjne*, „Roczniki Pedagogiczne”, nr 2, s. 7-32.
44. Pawełczyńska A. (1995), *Wartości a przemoc. Zarys socjologicznej problematyki Oświęcimia, Państwo*, Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
45. Prüfer P. (2022), *Ocalanie człowieczeństwa*, Wydawnictwo Edukacyjne AKAPIT, Toruń.
46. Rembierz M. (2017a), *Uczenie się pluralizmu i kształtowanie tożsamości religijnej w kontekście kulturowych i światopoglądowych odmienności – między tradycyjnym zróżnicowaniem a współczesnym pluralizmem*, „Politeja. Pismo Wydziału Studiów Międzynarodowych i Politycznych Uniwersytetu Jagiellońskiego”, vol 46, s. 191-237.
47. Rembierz M. (2017b), *O uczeniu się pluralizmu w/dzięki pedagogice. Pluralistyczne perspektywy pedagogiki i różnorodne oblicza pluralizmów w krytycznym rozpoznaniu refleksji metapedagogicznej*, „Studia Pedagogiczne”, t. LXX, s. 105-153.
48. Rembierz M. (2018a), *Edukacja międzykulturowa jako ćwiczenie duchowe. Pedagogiczne wymiary kształtowania kultury duchowej i rozumienia wartości ponadkulturowych w kontekście zróżnicowania religijnego i pluralizmu światopoglądowego*, „Edukacja Międzykulturowa”, nr 2, s. 90-130.

49. Rembierz M. (2018b), Otwarcie edukacji międzykulturowej na krytyczną recepcję pedagogicznego przesłania religii w kontekście pluralizmu światopoglądowego. „Społeczeństwo. Studia, prace badawcze i dokumenty z zakresu nauki społecznej Kościoła”, nr 3, s. 26-74.
50. Różańska A. (2015), Edukacja religijna młodzieży w warunkach pluralizmu religijnego w wybranych krajach Europy Środkowo-Wschodniej: Polska, Czechy, Słowacja, Węgry) – studium porównawcze, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wydawnictwo Adam Marszałek, Cieszyn – Toruń.
51. Sobecki M. (2014), Komunikacja międzykulturowa w wymiarze religijnym jako wyzwanie edukacyjne, w: Od wielokulturowości miejsca do międzykulturowości relacji społecznych. Współczesne strategie kreowania przestrzeni życia jednostki, red. J. Nikitorowicz, J. Muszyńska, B. Boćwińska-Kiluk, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa, s. 107–118.
52. Stróżewski W. (1981), Istnienie i wartość, Wydawnictwo Znak, Kraków.
53. Stróżewski W. (2013), Ponadkulturowe wymiary dobra, prawdy i piękna, w: W. Stróżewski, Logos, wartość, miłość, Wydawnictwo Znak, Kraków, s. 361-388.
54. Śliwerski B. (2011), Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
55. Śliwerski B. (2015), Współczesne teorie i nurty wychowania, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
56. Śliwerski B. (2021), Pedagogia Prymasa Tysiąclecia Kardynała Stefana Wyszyńskiego, „Polska Myśl Pedagogiczna”, vol. 7, s. 19-35.
57. Świątkiewicz W. (1996), Człowiek podmiotem życia społecznego (Postacie społecznego przyzwolenia dla zniewolenia), „Śląskie Studia Historyczno-Teologiczne”, vol. 29, s. 192-196.
58. Szczepański J. (1984), Sprawy ludzkie, Czytelnik, Warszawa.
59. Szczepański J. (1995), Wizje naszego życia, Wydawnictwa Prywatnej Wyższej Szkoły Biznesu i Administracji, Warszawa.
60. Szczurek-Boruta A. (2013), Doświadczenia społeczne w przygotowaniu przyszłych nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
61. Szymd J. (2015), Zagrożone człowieczeństwo. Regresja antropologiczna w świecie ponowoczesnym, Wydawnictwo Śląsk, Katowice.
62. Szutta N. (2017), Czy istnieje coś, co zwiemy moralnym charakterem i cnotą?, Wydawnictwo Academicon, Lublin.
63. Wielecki K. (2015), Socjologia na rozstaju dróg. Znaczenie teorii Margaret S. Archer, „Uniwersyteckie Czasopismo Socjologiczne”, nr 10, s. 47-59.
64. Wierzbicki A.M. (2021), Osoba i moralność. Personalizm w etyce Karola Wojtyły i Tadeusza Stycznia, Wydawnictwo KUL, Lublin.
65. Wiśniewski R. (2017), O rozwoju kompetencji międzykulturowych – próba konceptualizacji pojęcia, w: Społeczne funkcje uniwersytetu w czasach dynamicznych zmian, red. J. Wyleżalek, Wydawnictwo SGGW, Warszawa, s. 93-108.
66. Wojtyła K. (1982), Dlaczego beatyfikacja Ojca Maksymiliana? (Konferencja prasowa 14 października 1971), w: A. Wojtczak OFM Conv., Ojciec Maksymilian Maria Kolbe, Wydawnictwo Ojców Franciszkanów Niepokalanów, Niepokalanów, s. 231-232.
67. Wysocki A. (2019), Człowieczeństwo, sprawczość i troska transcendentna, „Uniwersyteckie Czasopismo Socjologiczne”, nr 1, s. 29-36.
68. Wyszyński S. (2001), Co duszpasterz może zrobić dla urzeczywistnienia ustroju korporacyjnego, w: S. Wyszyński, Początki nauczania społecznego (1934–1939), Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa, s. 152–171.
69. Żywczok A. (2006), Poszanowanie godności człowieka – „klucz” pedagogicznego autorytetu, „Chowania”, t. 1, s. 70-84.