

MAREK REMBIERZ

Odkrywanie tożsamości żydowskiej w cieniu Holokaustu a dziedzictwo polskiej wielokulturowości – wyzwania dla edukacji i dialogu międzykulturowego

Streszczenie: Jednym z wyzwań dla edukacji międzykulturowej jest odkrywanie i określanie własnej tożsamości kulturowej (narodowej, religijnej) przez pojedyncze osoby i przez społeczności, które – z jakichś powodów – były pozbawione rzetelnej wiedzy i świadomości o dziedziczonej przez nie tożsamości. Jednostki lub grupy, które nie były kształtowane w ich „rdzennej tożsamości”, a bywa, iż formowano je wbrew tej tożsamości, gdy dochodzą do odkrycia „rdzennej tożsamości”, zaczynają funkcjonować w inny sposób. Ukierunkowują swą aktywność na wartości związane z odkrywaną tożsamością. Dokonują przewartościowania efektów kształcenia, któremu podlegali. Podejmują się przebudowania zasobów „osobistej wiedzy”, dostosowują je do wymagań nowej tożsamości. Konfrontowana jest tożsamość dana (wpojona) przez „bieg życia” z tożsamością zadaną do odkrycia, także do odkrycia jej ukrytych pokładów we własnym doświadczeniu egzystencjalnym, którego sens odczytuje się „na nowo” w kontekście treści właściwych przyswajanej tożsamości.

Dla analiz z zakresu edukacji międzykulturowej interesujące poznawczo wydają się sytuacje, gdy swą tożsamość – uprzednio im nieznaną – odkrywają osoby dojrzałe i mające wyrobioną pozycję społeczną, do tego profesjonalnie uprawiające refleksję intelektualną, która spleta się z odkrywaniem własnej tożsamości. W Polsce do takich znanych osób, które dowiedziały się o swym żydowskim pochodzeniu i stanęły przed wyzwaniem rozpoznania na nowo swej tożsamości, należą Jan Woleński (urodzony w 1940 roku, o żydowskich korzeniach dowiedział się około 1980 roku, będąc już cieszącym się uznaniem filozofem analitycznym, osadzo-nym w tradycji filozoficzno-logicznej Szkoły Lwowsko-Warszawskiej) i Romuald Jakub Weksler-Waszkinel (urodzony w 1943 roku w getcie w Starych Świącianach koło Wilna, jako syn Jakuba i Batii Wekslerów, przyjęty i uratowany przez polskie małżeństwo Piotra i Emilię Waszkinelów, dowiedział się o swoim pochodzeniu w wieku 35 lat, w 1978 roku, jako ksiądz rzymskokatolicki, naukowo zajmujący się filozofią francuską). W podjętych tu analizach z zakresu edukacji międzykulturowej za punkt odniesienia proponuję przyjąć dociekania Woleńskiego skupione

wokół „kwestii żydowskich”, które w dużej części dotyczą odkrywania i określania przez niego własnej tożsamości kulturowej. Z jednej strony jest to mierzenie się z przeszłością, zwłaszcza z cieniem Holokaustu, jak również z odkrywaniem kulturowego dziedzictwa polskich Żydów, a także rozliczenie się z taką edukacją, w której obecność Żydów w polskich dziejach była marginalizowana, z drugiej strony jest to poszukiwanie takich rozwiązań, również edukacyjnych, które przyczynią się do budowania lepszej przyszłości. Woleński formułuje ideę „podwójnego inkluzywizmu”, a także – mając na uwadze też cel edukacyjny – inicjuje i podejmuje dyskusje służące pogłębionemu rozeznaniu stanu relacji polsko-żydowskich i ich dalszych perspektyw (w Centrum Kultury Żydowskiej w latach 2001–2003 prowadził autorską serię spotkań z zaproszonymi gośćmi „Polacy i Żydzi – od nowa?”). Rozwijając ideę podwójnego inkluzywizmu, Woleński wyraża przekonanie, iż „kwestie żydowskie pozostaną nierozwiązane, o ile Żydzi będą traktowani przez innych jako wyjątkowi (na ogół w złym sensie) oraz tak będą traktowali samych siebie (na ogół w dobrym świetle). Żydowski ekskluzywizm wewnętrzny (swoisty mesjanizm) [...] i stosowany wobec nich ekskluzywizm zewnętrzny ([...] antysemityzm) są dwiema stronami tego samego medalu. Winny być zastąpione przez inkluzywizm wewnętrzny i inkluzywizm zewnętrzny, tj. akceptację innych przez Żydów i akceptację Żydów przez innych”¹. Urzeczywistnianie tak rozumianej wzajemnej akceptacji (podwójnego inkluzywizmu) wymaga odpowiedniej edukacji międzykulturowej.

Słowa kluczowe: edukacja i dialog międzykulturowy, wielokulturowość, tożsamość żydowska, Holokaust, dziedzictwo

„Edukacja międzykulturowa sprzyjać ma upowszechnianiu nowych postaw wobec „innych” – ludzi i kultur. Edukacja ta służyć powinna zapoznaniu się z [innymi] kulturami [...], sprzyjać powinna wzajemnemu wzbogaceniu kultur, zbliżeniu ludzi i kształtowaniu wspólnie uznawanych światów wartości, postaw tolerancji i akceptowania odmienności. Warunkiem powodzenia takiej edukacji jest m.in. przygotowanie ludzi [...] do rozumienia zachowań społecznych w sposób możliwie całościowy i racjonalny. Temu zaś sprzyjać mogą propozycje porządkujące wielość i różnorodność praw, zachowań, kultur”
Tadeusz Lewowicki²

¹ J. Woleński: *Wstęp*. W: tenże: *Szkice o kwestiach żydowskich*. Kraków – Budapeszt 2011, Austeria, s. 10.

² T. Lewowicki: *Szkic do teorii zachowań tożsamościowych*. W: T. Lewowicki,

Edukacja międzykulturowa w dużym stopniu skupiona jest na problematyce zachowań tożsamościowych. Mierzy się ona w dociekaniach teoretycznych i badaniach empirycznych z różnymi aspektami tych zachowań, a częstokroć uwzględniane przez nią aspekty nie były dotychczas dostatecznie dostrzegane i nie podejmowano ich systematycznych analiz. W jej ramach rozpatruje się kwestie szczegółowe, jak też dąży się do wypracowania zasadnych uogólnień teoretycznych i trafnych zaleceń praktycznych. Edukacji międzykulturowej przypisuje się – jak stwierdza to Jerzy Nikitorowicz – „trudne zadania”, których powinna się podjąć. Te zadania wiążą się „z kształtowaniem potrzeby »wychodzenia na pogranicza«, wydobywania tradycji pluralizmu kultury polskiej, pielęgnowania wspólnego dziedzictwa kulturowego, postrzegania [...] inności jako ciekawej i motywującej do rozwoju i współpracy”³. Oprócz korzystania z zasobów pedagogicznego instrumentarium badawczego⁴ i spoglądania na problemy z pedagogicznego punktu widzenia⁵, który jest dla niej zasadniczym punktem widzenia, chociaż odpowiednio metodologicznie wyprofilowanym i specyficznie uwrażliwionym na treści aksjologiczne⁶, edukacja międzykulturowa, aby spełniać powierzone jej „trudne zadania”, uwzględ-

E. Ogrodzka-Mazur (red.): *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych*. Cieszyn 2001, UŚ – Filia w Cieszynie, s. 161.

³ J. Nikitorowicz: *Pogranicze – tożsamość – edukacja międzykulturowa*. Białystok 2001, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”, s. 169.

⁴ Zob.: m.in.: B. Śliwerski: *Cztery orientacje badawcze w teoriach wychowania*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.): *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 2. Warszawa 2003, PWN, s. 28–50.

⁵ Zob.: T. Lewowicki: *Pedagogika – od wiedzy potocznej ku synergii doświadczenia, refleksji i wiedzy naukowej*. „Nauka” 2007 nr 4, s. 43–60; A. Radziejewicz-Winnicki: *Paradygmat a wyjaśnienia komplementarne*. W: E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.): *Poza paradygmaty. Pedagogika wielostronna. Księga dedykowana Profesorowi Tadeuszowi Lewowickiemu*. Cieszyn – Toruń 2012, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 97–117.

⁶ Zob.: E. Ogrodzka-Mazur: *Kompetencja aksjologiczna dzieci w młodszym wieku szkolnym. Studium porównawcze środowisk zróżnicowanych kulturowo*. Katowice 2007, UŚ; M. Nowak: *Wartości i kultura w kontekście pogranicza i globalizacji*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica (red.): *Świat wartości i edukacja międzykulturowa*. Cieszyn–Warszawa 2003, UŚ – Filia w Cieszynie, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, s. 22–34; K. Olbrycht: *Rola kształcenia aksjologicznego w działaniach pedagogicznych w społecznościach wielokulturowych*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica (red.): *Świat wartości i edukacja międzykulturowa*. cyt. wyd., s. 212–219.

nia też koncepcje i wyniki badań innych dziedzin wiedzy o człowieku i jego etosie⁷, nauk o kulturze i jej dziejach, o społeczeństwie i zmieniających go procesach.

W centrum zainteresowań edukacji międzykulturowej lokują się zwłaszcza sytuacje poszukiwania, odkrywania, przyswajania i kształtowania tożsamości kulturowej (religijnej, światopoglądowej, regionalnej, narodowej) w warunkach – szeroko rozumianego – pogranicza różnych kultur⁸ i wielokulturowości. Zwraca ona baczną uwagę na kryzysy i metamorfozy tej tożsamości oraz formy jej ukonkretniania i manifestowania w zetknięciu z odmiennością kulturową (religijną, światopoglądową, regionalną, narodową)⁹.

Jednostki i grupy mające własną tożsamość częstokroć stykają się z Innością, czyli z innymi tożsamościami. Można – z jednej strony – mniej bądź bardziej powściągliwie manifestować ową Inność, z drugiej strony – mniej bądź bardziej radykalnie oceniać to, co stanowi o odmienności kulturowej. Chodzi tu zwłaszcza o odmienność kulturową Innego i Innych. Przez poję-

⁷ Przy czym należy zaznaczyć, gdyż niekiedy bywa to zbyt słabo eksponowane, że szczególną rolę odgrywa – powinna odgrywać – w badaniach pedagogicznych filozofia (filozoficzna analiza problemów, które pedagogika podejmuje jako przedmiot swych badań) i etyka (aksjologia). Zob.: T. Lewowicki: *Filozofia i pedagogika – tradycje i współczesność związków inspirujących teorię i praktykę edukacyjną*. „Colloquia Communia” 2003, nr 2 (75), s. 17–24; A. Bronk: *Pedagogika i filozofia: uwagi metafizyczne*. W: P. Dehnel, P. Gutowski (red.): *Filozofia a pedagogika. Studia i szkice*. Wrocław 2005, DSWE TWP, s. 9–27.

⁸ „Edukacja otwarta na efekt pogranicza zaczyna się [...] [tam, gdzie] uruchamiające zostają operacje na tekstualnej wersji świata cudzego tak, by zaistniała okazja do spojrzenia na siebie z drugiej strony lustra” – L. Witkowski: *Uniwersalizm pogranicza. O semiotyce kultury Michała Bachtina w kontekście edukacji*. Toruń 2000, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 192. „Tożsamość pogranicza [...] i komunikacja międzykulturowa są [...] testem dla ludzkiej wrażliwości i twórczości, są projekcją potrzeb i postaw ludzi żyjących na pograniczu, ale także [...] daleko od pograniczy” – T. Miczka: *Tożsamość na pograniczu w świetle ponowoczesności*. W: I. Nowakowska-Kempna (red.): *Uczeń na pograniczu językowym polsko-słowackim*. Bielsko-Biała 2007, ATH, s. 16.

⁹ Zob.: Z. Bokszański: *Tożsamości zbiorowe*. Warszawa 2005, PWN; A. Szczurek-Boruta: *Edukacja i odkrywanie tożsamości w warunkach wielokulturowości. Szkice pedagogiczne*. Katowice – Cieszyn – Kraków 2007, Oficyna Wydawnicza „Impuls”; E. Ogrodzka-Mazur: *Kategoria tożsamości w analizach zmiany społecznej. Implikacje pedagogiczne do badań edukacji międzykulturowej*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.): *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych*. cyt. wyd., s. 55–68.

cie Innego rozumie się „tego-tu-oto-innego”, który wraz z jego kulturowym dziedzictwem i sposobem funkcjonowania (przekonaniami i obyczajami) pojawia się, jako konkretna osoba i jako czynnik zmian, w dotychczas wyłącznie „mym świecie”. Ceniona przeze mnie „mojość” poddawana jest konfrontacji z Innością mającą „swoj świat”. Występuje uciążliwa dla „mego świata” sytuacja, gdyż „mojość” – niejako pod przymusem – ulega skurczeniu, aby Inność mogła „tu-też” mieć swe miejsce i współtworzyć „swoj świat” wspólnie z „mym światem”. Mówiąc o Innych, ma się przede wszystkim na względzie odmiennosc kulturową społeczności „tych-tu-oto-innych”, którzy „całą grupą”, zachowując spójność tradycyjnych dla nich więzów, wkraczają wraz z „ich światem” (i ich systemem wartości) w „mój świat”. Wzmaga się poczucie, że „ci-inni”, zaludniający sobą świat, który przypadał w udziale (mocą dawnych ustaleń) tylko mej społeczności, wnoszą weń swe elementy i współkształtują go w taki sposób, którego „tu” wcześniej ani nie praktykowano, ani nie przewidywano.

Zetknięcie się z nieznaną odmiennością jest nową sytuacją egzystencjalną, nową tak w zakresie dociekań teoretycznych, jak i działań praktycznych¹⁰. Ta sytuacja może wywoływać dezorientację i zagubienie, powodować działanie „po omacku”, obarczone dużym ryzykiem błędu, gdyż brak należytej wiedzy i przygotowania. Wyzwaniem, które podejmuje edukacja międzykulturowa, jest odnajdywanie się w niejako narzuconej na mnie sieci zagęszczających i utrwalających się relacji z Innym, z kimś dotychczas obcym i nieznanym, acz aktualnie obecnym i dającym się poznać w „mym świecie”. Próba sprośnięcia wymaganiom tej sytuacji skłania do określonych zachowań tożsamościowych. Przykładowo: (1) prowadzi do dostosowywania się (bywa, że doraźnego i biernego) do nowej sytuacji; bądź (2) rozbudza chęć zdecydowanego wzmocnienia – skonsolidowania, zamknięcia czy wręcz ufortyfikowania – własnej tożsamości, aby zasadniczo niezmieniona (choć swoiście zmilitaryzowana) przetrwała obecność Innego; lub też (3) staje się okazją do autorefleksji, która zmierza do pogłębionego przemyślenia źródeł i tre-

¹⁰ Zob.: H. Greniewski: *Teoria i praktyka* (pierwotny druk: „Gospodarka Narodowa” 1939, nr 2). W: tenże: *Sprawy wszystkie i jeszcze inne. O logice i cybernetyce*. Warszawa 1970, KiW, s. 230–233. Dociekania teoretyczne można tu rozumieć najogólniej, jako systematyczne zmierzanie do poznawania („widzenia”) świata takim jakim on jest (do „całościowego widzenia świata”); natomiast działania praktyczne, jako aktywne „bycie w świecie” takim jakim on jest, a zarazem dążenie, aby wprowadzić w nim pozytywne zmiany.

ści dotychczasowej tożsamości oraz stosownego jej modyfikowania, aby – w zmieniających się warunkach, które mogą nieść z sobą poważne wyzwania – urzeczywistniała ona pożądany zestaw wartości, co z punktu widzenia edukacji międzykulturowej i jej aksjologicznych założeń uchodzi za najodpowiedniejszy rodzaj postępowania.

Zetknięcie się z odmienną tożsamością kulturową (religijną, narodową) przybiera wiele postaci, od mniej do bardziej zamkniętych albo otwartych na Inność, jej zrozumienie i akceptację. Oto zarys niektórych z zachowań po wejściu w relacje z odmiennością kulturową:

- 1) Może przybrać postać obojętności i braku zainteresowania, gdy Inność traktuje się jako obecną tylko na dalekim obrzeżu (marginesie) „mego świata”. Aczkolwiek obojętność może też wyrażać się w formie wyniosłej, czy wręcz pogardliwej, gdy to, co inne – ze względu na trudną do zaakceptowania Inność – ma być zarazem tym, co jakościowo niższe.
- 2) Może prowadzić do przyjęcia zasad tolerancji (tolerancji negatywnej), jako cierpliwego znoszenia cech Inności, mimo uznawania ich za dolegliwe i szkodliwe, a zarazem powściągliwości w przeciwdziałaniu im¹¹. O tolerancję łatwiej, gdy żywi się przekonanie, iż „rzeczywistość [...] różnicują rozliczne kategorie «inności»”¹². Propozycję „tolerancji niepewności poznawczej” wysuwa Halina Promieńska, łącząc dyskurs etyczny z psychologicznym. Taki rodzaj tolerancji wymaga dojrzałości psychicznej i większej „odporności psychicznej na niedomkniętość epistemologiczną i aksjologiczną naszego poznania (bez uciekania się do skrzywień poznawczych sterowanych psychiczną potrzebą pewności [...])”¹³.
- 3) Może skłaniać do zachowania neutralnego, acz w pewnym stopniu życzliwego dystansu wobec Inności, która zasadniczo jest „gdzieś-obok-mnie” i nie jest destrukcyjna dla „centrum mego świata”, chociaż na wybrane jej przejawy spoglądam z zainteresowaniem i z życzliwością dostrzegam w nich to, co – według mego przekonania – jest wartościowe.
- 4) Przy odpowiednim usposobieniu ludzi i w sprzyjających okolicznościach pozostawanie z sobą w intensywniejszych relacjach może dopro-

¹¹ Podejście różnych stanowisk etycznych do tolerancji systematyzuje J. Hołówka: *Etyka w działaniu*. Warszawa 2002, Prószyński i S-ka, s. 261–262.

¹² S. Swieżawski: *O właściwe rozumienie tolerancji*. „Znak” 1993, nr 6 (457), s. 5.

¹³ H. Promieńska: *Zasada tolerancji w nauce i etyce*. Katowice 1987, UŚ, s. 15. Zob. też: E. Klimowicz: *Moralny sens tolerancji*. „Edukacja Filozoficzna” 1995, vol. 20, s. 105–117; E. Podrez: *Moralne uzasadnienie tolerancji*. Warszawa 1999, ATK.

wadzić do zaistnienia sytuacji określanej mianem „spotkania”¹⁴. Wymaga ono wszakże zaangażowania i wzajemności obu stron, wymaga rzetelnego poszukiwania wspólnego języka i wspólnych wartości oraz wytrwałego dialogu¹⁵ o wzrastającym lub (w momentach krytycznych) malejącym stopniu otwartości, zrozumienia i akceptacji, a także krytycyzmu względem własnego stanowiska.

- 5) Może skutkować mniej lub bardziej natężoną polemiką, będącą przedstawieniem i rozpatrzeniem odmiennych racji, prowadzoną wszakże z intencją, aby ustalić nie tylko to, co stanowi różnicę, ale też wskazać podobieństwa i próbować odnaleźć elementy wspólne¹⁶.
- 6) Konfrontacja, jeśli gorę wezmą w niej negatywne stereotypy¹⁷, uprzedzenia i nieprzyjemne emocje, może stać się agresywną formą akcentowania, karykaturalnego przerysowania i radykalnego przeciwstawienia wyłącznie odmiennych opinii, już od początku ciężącą w stronę apodyktycznej negacji i jednoznacznego odrzucenia (potępienia) tego, co inne.
- 7) W zetknięciu z Innością można też sięgnąć po taktyczne maskowanie swych faktycznych zapatrywań na nią, używając „podwójnego języka”. Z jednej strony będzie to język pozorujący życzliwe nastawienie do innych, stosowany w komunikacji z nimi, jako w komunikacji zewnętrz-

¹⁴ Zob.: K. Wieczorek: *W stronę definicji spotkania*. „Studia Filozoficzne” 1989, nr 10. Jako podstawowe są tu wskazane trzy (restryktywnie ujęte) warunki spotkania: współobecność, wzajemność i otwarcie (s. 36).

¹⁵ Zob.: I. Kabzińska: *Spotkanie z Innym w dialogu międzykulturowym*. „Etnografia Polska” 2008, t. LII, z. 1–2, s. 21–41.

¹⁶ Warunki komunikowania międzykulturowego, uwzględniające regułę wzajemności, rozpatruje Tadeusz Miczka: „[...] dialog jest istotą, osią, sensem i celem komunikowania międzykulturowego [...]. O skuteczności komunikowania międzykulturowego zadecyduje więc to, czego jeszcze nie umiemy, a więc dialog, w którym [...] wypracowywane będą nowe zasady reguły wzajemności” (T. Miczka: *Komunikowanie międzykulturowe w perspektywie globalizacji i lokalizacji*. W: J. Fras (red.): *Studia nad komunikacją popularną, międzykulturową, sieciową i edukacyjną*. Toruń 2007, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 91–92).

¹⁷ Zob.: Z. Bokszański: *Stereotypy a kultura*. Wrocław 2001, Leopoldinum. E. Ogrodzka-Mazur: *Trwałość a modyfikacja stereotypów i uprzedzeń etnicznych u dzieci z pogranicza polsko-czeskiego*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.): *Z teorii i praktyki edukacji międzykulturowej*. Cieszyn – Warszawa 2006, UŚ, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, s. 153–168; M. Łojko, M. Grochalska (red.): *Etykieta czy drogowskaz? Rola stereotypów w przestrzeniach edukacyjnej różnorodności*. Olsztyn 2013, Katedra Aksjologicznych Podstaw Edukacji.

nej, a z drugiej strony będzie funkcjonował język pogardy wobec innych, którym można posługiwać się wyłącznie „wśród swoich”.

- 8) Eksponowanie wartościująco postrzeganych różnic przy jednoczesnej eskalacji wrogości w relacjach między odmiennymi tożsamościami może wręcz prowadzić do zamierzonego „czołowego zderzenia”, jeśli przyjmuje się, że rozwiązanie siłowe – zastosowanie środków przemocy, włącznie z siłą fizyczną – ma służyć przewyciężeniu, osłabieniu lub całkowitemu wyeliminowaniu odmienności, które uznaje się za wysoce niepożądane i groźne.

Te wielorakie – cechujące się częstokroć dużym dynamizmem i złożonością – zachowania tożsamościowe w obliczu Inności są częścią losów indywidualnych jednostek i grup społecznych. Stykają się one bowiem z odmiennością kulturową, która – co ważne – nie jest dla nich czymś jedynie zewnętrznym, ale z mniejszą lub większą intensywnością również tkwi ona w nich samych. Nadto, co bywa istotnym i zaskakującym odkryciem, ta odmiennosc może być w znacznym stopniu udziałem tych, którzy nie zdawali sobie sprawy z tego, że są jej (mimowolnymi) nosicielami; może ona głęboko tkwić w nich – być niejako zakotwiczoną – w sposób dla nich samych dotychczas niejawnym, jako ukryty spadek pokoleń i nieświadomione dziedzictwo, które wszakże – po jego odsłonięciu i własnowolnym przysposobieniu – niesie z sobą zobowiązania do określonych (zalecanych) zachowań tożsamościowych.

Na kwestię podstawowych zasad odkrywania i formowania tożsamości – w kontekście zagrożenia fundamentalistycznymi ideologiami – zwraca uwagę Barbara Skarga, która sama doświadczyła prób destrukcji – wręcz unicestwienia – jej tożsamości osobowej i kulturowej w systemie totalitarnym w czasie łagrów i zesłania: „istnieje w każdym człowieku pragnienie bycia sobą; i kwestia własnej tożsamości jest niezwykle ważna dla ludzkiego życia. Być sobą to znaczy mieć odwagę do przyznania się do swych błędów i słabości, ale także to pragnienie nakreślenia własnego projektu życia, to odwaga do formułowania własnych sądów, [...], do zachowania w sobie tego, co inne, co nie poddaje się stereotypom masowości. Tej rozwijającej się młodej osobowości żadna edukacja, a tym bardziej jakaś ideologiczna tresura, przeciwstawiać się nie ma prawa”¹⁸. Z wyrażonymi tu antropologicznymi postulatami uznania prawa człowieka do samodzielnego kształtowania tożsamości indywidualnej zespolona jest teza o walorach pluralizmu tożsamości: „W oryginalności jednostek, w tej

¹⁸ B. Skarga: *List o edukacji*. W: L. Witkowski (red.): *Listy o edukacji*. „Forum Oświatowe” 1998, nr 2 (tom specjalny na III Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny), s. 31–32.

różnorodności sądów, spojrzeń tkwi bowiem bogactwo społecznego świata”¹⁹. Aksjologiczne bogactwo pluralizmu przekonań i postaw wymaga wszakże uwzględnienia, iż mogą być one konfliktogenne i prowadzić do niepożądanych form konfrontacji, co powinno skłaniać do respektowania zasad efektywnego harmonizowania cennej skądinąd różnorodności.

Reprezentowane tu przez Skargę rozumienie złożoności i kontekstu zachowań tożsamościowych bliskie jest modelowemu ujęciu formowania tożsamości w obliczu Inności, które wypracowuje się na gruncie edukacji międzykulturowej: „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”²⁰. Aktywna obecność „oczu innych” pozwala na taki przebieg procesu komunikowania, iż możliwe staje się „spojrzenie na siebie oczami innych”, co wydatnie sprzyja podjęciu refleksji nad własną tożsamością, której zasadnicze zręby – bez oglądania siebie „oczami innych” – traktowane są jako oczywiste i niebudzące wątpliwości.

Odkrywanie tożsamości żydowskiej jako problem badawczy edukacji międzykulturowej

Jednym z aktualnych wyzwań teoretycznych i praktycznych dla edukacji międzykulturowej są zachowania tożsamościowe związane z odkrywaniem własnej – rdzennej, rodzimej, źródłowej – tożsamości kulturowej (narodowej, religijnej), a następnie już z intencjonalnym jej konsekwentnym określaniem i uspoźnianiem. Odkrycia te – dokonane w zakresie tego, co przecież zdaje się najbliższe i niby najbardziej własne – bywają wszakże niespodziewane i zaskakujące. Wprowadzają one wówczas – rzecz można, że „wyzwalają z ukrycia”, czy „wybudzają z uśpienia” – treści zmieniające „całokształt” dotychczasowej ludzkiej egzystencji. Wymagają daleko posuniętej redefinicji podstawowych pojęć, z których pomocą uprzednio nauczono się rozumieć otaczający świat. Tego typu rozpoznawanie na nowo tożsamości i jej transformacje, występujące w różnym nasileniu, dotyczą pojedynczych osób oraz

¹⁹ Tamże.

²⁰ J. Nikitorowicz: *Od podmiotowości do międzykulturowości i z powrotem. Próba interpretacji niektórych perspektyw teoretycznych*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.): *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych*. cyt. wyd., s. 21.

społeczności, które – z jakichś powodów, historycznych zaszczości – były pozbawione rzetelnej wiedzy lub nawet elementarnej świadomości o „prześlonej” i „skrytej” („uśpionej”) tożsamości, która potencjalnie stanowi ich podstawowe kulturowe dziedzictwo.

Jednostki lub grupy, które nie były kształtowane w ich „rdzennej tożsamości”, a bywa, iż formowano (edukowano, socjalizowano) je wbrew tej tożsamości, gdy dochodzą do odkrycia i przyswojenia sobie dziedzictwa „rdzennej tożsamości” i jej świata wartości, to dokonują tożsamościowej konwersji i zaczynają funkcjonować w inny niż dotychczas sposób. Zwracają bowiem baczną uwagę i ukierunkowują swą aktywność na wartości (systemy wartości) związane z odkrywaną tożsamością. Dokonując przewartościowania procesu i efektów kształcenia, któremu podlegali, podejmują się przebudowania i uzupełnienia zasobów „osobistej wiedzy”, aby dostosować je do wymagań nowej tożsamości. Konfrontowana jest tożsamość dana (wpojona) przez dotychczasowy „bieg życia” z tożsamością zadaną do odkrycia, także do odkrycia jej ukrytych (niejawnych) pokładów we własnym doświadczeniu egzystencjalnym, bowiem sens tego doświadczenia – przetworzonego i zapisanego w ich pamięci – odczytuje się niejako „na nowo” i czyni się to w kontekście treści właściwych przyswajanej tożsamości.

Problematyka zachowań tożsamościowych, a zwłaszcza odkrywania i kształtowania „na nowo” własnej tożsamości kulturowej, kieruje także uwagę na jeden z ważnych obecnie tematów badawczych edukacji międzykulturowej. Na konieczność jego podjęcia i opracowania wskazuje Nikitorowicz. Rozpatrując cechy fenomenu wielokulturowości i prognozując – pożądane wedle niego – kształtowanie postaw jednostek i zbiorowości, które zmierzać będą do formowania optymalnej postaci międzykulturowości, stwierdza on: „Dotychczasowe doświadczenia w zakresie badań nad wielokulturowością coraz bardziej upewniają w tym, że szczególnie istotnym problemem jest potrzeba wypracowania *nowej koncepcji kultury wiedzy o sobie i innych*, co może i powinna podjąć edukacja międzykulturowa”²¹. Przyczynkiem do postulowanego „wypracowania *nowej koncepcji kultury wiedzy o sobie i innych*” może być studium przypadku odkrywania i kształtowania tożsamości żydowskiej „w sobie” i „wokół siebie”, dochodzenia do rzetelnej wiedzy o sobie i innych, które dokonuje się w cieniu Holokaustu i zarazem w kontekście dziedzictwa polskiej wielokulturowości.

²¹ J. Nikitorowicz: *Fenomen wielokulturowości i prognozy rozwoju ku międzykulturowości*. „Edukacja Międzykulturowa” 2012, nr 1, s. 47.

Problematyka tożsamości Żydów w Polsce, zwłaszcza tożsamości po Holokauście i tożsamości okrywanej współcześnie, jest przedmiotem wielostronnych badań²². Badania relacji między doświadczeniem Zagłady a tożsamością (zachowaniami tożsamościowymi) polskich Żydów prowadziła m.in. Małgorzata Melchior²³. Analizowała ona doświadczenia biograficzne Ocalonych „na aryjskich papierach”, którzy otrzymali przybraną tożsamość, pozwalającą im skutecznie się ukrywać. W tak ukierunkowanych badaniach interesowała ją – jak deklarowała – „problematyka złożonej tożsamości jednostki – tożsamości rozpatrywanej w kontekście Zagłady”, a za główne zadanie badawcze obrała „odtworzenie procesu kształtowania się i przekształcania tożsamości osób ocalonych”²⁴. Współczesne narracje tożsamościowe Żydów w Polsce, narracje trzeciego pokolenia po Holokauście, analizowała Katka Reszke²⁵. Wyniki tych badań skłaniają do ogólniejszych wniosków o przemianach zachowań tożsamościowych Żydów w Polsce: „Nasz »fenomen« – nieoczekiwane pojawienie się trzeciego pokolenia Żydów w Polsce po Holokauście – przywołuje [...] pytania dotyczące żydowskiej tożsamości. Rzuca on światło [...] [na] «esencję» żydowskości [...] i jej peryferie i granice. [...] Nagle mamy do czynienia z całym pokoleniem ludzi, którzy oferują polifonię odpowiedzi na odwieczne pytania »Kto to jest Żyd?« i »Co to znaczy być Żydem?«, a [...]

²² Zob.: B. Engelking, F. Tych, A. Żbikowski, J. Żyndul: *Pamięć. Historia Żydów polskich przed, w czasie i po Zagładzie*. Warszawa 2008, Fundacja Shalom; S. Krajewski: *Wyznaczniki tożsamości żydowskiej w Polsce*. „Przegląd Powszechny” 2009, nr 6, s. 38–48; J. Żyndul (red.): *Różni razem. Młodzi polscy naukowcy o Żydach*. Warszawa 2008, UW; A. Cała, H. Węgrzynek, G. Zalewska: *Historia i kultura Żydów polskich. Słownik*. Warszawa 2000, WSiP; J. Tomaszewski, A. Żbikowski (red.): *Żydzi w Polsce. Dzieje i kultura. Leksykon*. Warszawa 2001, Cyklady.

²³ M. Melchior: *Zagłada a tożsamość. Polscy Żydzi ocaleni „na aryjskich papierach”. Analiza doświadczenia biograficznego*. Warszawa 2004, IFIS PAN.

²⁴ Tamże, s. 10. Ważnym problemem badawczym jest fenomen „tożsamości przybranej, oraz zmian, jakim podlegała tożsamość Żydów na aryjskich papierach w czas okupacji (i po wojnie)” (s. 10–11). Zob. też: M. Melchior: *Społeczna tożsamość jednostki. W świetle wywiadów z Polakami pochodzenia żydowskiego urodzonymi w latach 1944–1955*. Warszawa 1990, UW; też: *Zagłada i stosunki polsko-żydowskie w opracowaniach socjologicznych*. „Zagłada Żydów. Studia i Materiały. Pismo Centrum Badań nad Zagładą Żydów” 2005, nr 1, s. 52–72. *O pomocy, o ratowaniu Żydów i o badaniu Zagłady* – z profesorem Nechamą Tec rozmawia Małgorzata Melchior. „Zagłada Żydów. Studia i Materiały. Pismo Centrum Badań nad Zagładą Żydów” 2008, nr 4, s. 539–555.

²⁵ K. Reszke: *Powrót Żyda. Narracje tożsamościowe trzeciego pokolenia Żydów w Polsce po Holokauście*. Kraków – Budapeszt 2013, Austeria Klezmerhojs.

każdą definitywną odpowiedź stawiają pod znakiem zapytania przez samo swoje istnienie²⁶. Zachowania tożsamościowe „nowych polskich Żydów” są fenomenem, który – jak stwierdza Ruth Ellen Gruber – „czasem wręcz drażni resztę żydowskiego świata²⁷. Przemiany tożsamościowe budzą więc wątpliwości i kontrowersje, skłaniają do zasadniczych pytań i wymagają pogłębionych dociekań. Są one też przedmiotem badań pedagogicznych²⁸.

Dla analiz z zakresu edukacji międzykulturowej szczególnie interesujące poznawczo wydają się sytuacje, gdy swą tożsamość – uprzednio im nieznaną – odkrywają „u siebie” i „w sobie” osoby dojrzałe, mające wyrobioną, znaczącą pozycję społeczną. Co więcej – są to też osoby profesjonalnie uprawiające pogłębioną i metodologicznie usystematyzowaną refleksję intelektualną (uprawiające np. analizę filozoficzną i historyczno-filozoficzną), która niejako wprost i ściśle – tematycznie i problemowo – spleta się z odkrywaniem i określaniem własnej tożsamości. Pogląd, iż „twórzy rozwój ludzkości wymaga, aby człowiek uczestniczył aktywnie co najmniej w dwu kulturach, doceniając obie²⁹, pogląd wyrażany onegdaj przez Floriana Znanieckiego, który współcześnie z aprobatą przywołuje Nikitorowicz, uznając go za ważny element programu edukacji międzykulturowej, w szczególności może spełniać się u osób odkrywających „u siebie” i przyswajających sobie inną – inną niż ta nabyta w czasie dziecięco-młodzieńczej edukacji i socjalizacji – tożsamość. Osoby te mogą bowiem świadomie i twórczo uczestniczyć w „co najmniej w dwu kulturach, doceniając obie”, choć zarazem silniej doświadczając i wyraziściej widząc słabości każdej z obu tych kultur. Mają one „możliwość czerpania więcej niż z jednego źródła, przyswajania i konstruowania

²⁶ http://www.austeria.pl/d4618_powrot_zyda._narracje_tozsamosciowe_trzeciego_pokolenia_zydow_w_polsce_po_holokaucie.html (7.02.2014).

²⁷ Tamże. Stanisław Krajewski podkreśla znaczenie tak ukierunkowanych badań nad tożsamością: „Większość Żydów uważa, że w Polsce Żydów już nie ma. Ci urodzeni i mieszkający w tym kraju po wojnie pochodzą w większości z domów zasymilowanych i z rodzin mieszanych. Ich poszukiwanie korzeni i rekonstruowanie żydowskiej tożsamości to fascynujące zagadnienie” (tamże).

²⁸ Zob.: J. Cukras-Stelągowska: *Tożsamość w dialogu. Polacy i Żydzi w szkołach Fundacji Ronalda Laudera*. Toruń 2012, UMK. Rozpatruje się tu problematykę szkoły żydowskiej jako stymulatora tożsamości kulturowej i uwzględnia się relacje międzykulturowe.

²⁹ J. Nikitorowicz: *Pogranicze – tożsamość – edukacja międzykulturowa*. cyt. wyd., s. 18.

dwoistego systemu tożsamości”³⁰. Dwoistość tożsamości kulturowej, jako wewnętrznie zróżnicowany system przekonań i postaw, który uobecnia się w zachowaniach tożsamościowych danej osoby, może okazać się dla tej osoby szansą, aby ukształtowała ona „swój świat” i odnalazła „swe autentyczne oblicze”. Wymaga to wszakże, co najmniej, zdwojonych zabiegów o zachowanie „spójności w dwoistości”, aby nie były to tylko dwie odmienne tożsamości funkcjonujące obok siebie i w dużej mierze niezależnie od siebie albo zwrócone przeciw sobie i generujące trwałe „rozdwojenie”, pozostawanie w stanie wewnętrznego konfliktu i „rozdarcia”. Jeśli wystąpią dalece niesprzyjające warunki dla praktykowania „dwoistej tożsamości”, jeśli stosując niejawnie naciski i jawny przymus, wymagać się będzie od jednostki lub grupy jednoznacznego opowiedzenia się tylko za jedną z części jej tożsamości, a zdecydowanego odrzucenia drugiej części, to „dwoista tożsamość” może stawać się ciężarem trudnym do uniesienia, może powodować wykluczanie z obu kultur i obu społeczności, z którymi się wiąże.

W Polsce spotykamy powszechnie znane osoby, które jako osoby dorosłe dowiedziały się o swym żydowskim pochodzeniu. Stały one przed wyzwaniem rozpoznania na nowo swej kulturowej tożsamości i tworzenia – niejako negocjowania również z samym sobą – dwoistego systemu tożsamości. Do ich grona należy m.in. Jan Woleński (Hertrich-Woleński), który wprost deklaruje: „Nie odczuwam żadnego dystansu poznawczego czy moralnego wobec podwójnej samoidentyfikacji”³¹. Urodził się on w czasie II wojny światowej w 1940 roku w Radomiu (po opuszczeniu przez rodzinę Lwowa), a dorastał i wychowywał się w okupowanej Warszawie „po aryjskiej stronie”, jako polskie dziecko, które nie było uświadamiane co do swego żydowskiego pochodzenia. Kontekst wojny, okupacji i Zagłady ma istotne znaczenie w kształtowaniu się tożsamości kulturowej Woleńskiego, choć – w związku z wpisaniem przez bieg dziejów jego biografii i jego zachowań tożsamościowych w ten kontekst – czyni on ważne zastrzeżenie: „Ktoś powiedział, że mogę się uznawać za dziecko Holokaustu, ale ja nie mam żadnej egologicznej perspektywy, wszystko to znam tylko ze słyszenia”³². Dramatyzm czasu Holokaustu i okupacyjnych warun-

³⁰ Tamże.

³¹ J. Woleński: *Wstęp*. W: tenże: *Szkice o kwestiach żydowskich*. Kraków – Budapeszt 2011, Austeria, s. 9.

³² J. Woleński: *Jak być Żydem po Holokauście (perspektywa ofiar)*. W: tenże: *Szkice o kwestiach żydowskich*. cyt. wyd., s. 188. Zob.: B. Krupa: *Opowiedzieć Zagładę. Polska proza i historiografia wobec Holocaustu (1987–2003)*. Kraków 2013, Universitas.

ków, rekonstruowany po latach, znajduje ślad m.in. w napisanym przez niego (około 2006 roku) wierszu „Shoah”: „U drzwi twego domu, / gwiazdy znak, / ktoś wyskrobał, / [...], / i nie wiesz, / czy oprawcy, / nie zauważyli, / czy [...] za późno przybyli, / by beznamiętnie / roztrzaskać twą / dziecięcą główkę, / [...] / jak z gliny małą skorupkę”³³. O swych żydowskich korzeniach dowiedział się on dopiero około 1980 roku, jak powiada, „jako człowiek w sile wieku”, mając pokaźny dorobek naukowy i będąc – cieszącym się już uznaniem – filozofem analitycznym, osadzonym w tradycji filozoficzno-logicznej Szkoły Lwowsko-Warszawskiej, stanowiącej też przedmiot jego badań historycznych i systematycznych. Tak oto, w zarysie, przedstawia nieznanne mu wcześniej rodzinne korzenie: „Moi oboje dziadkowie ze strony matki pochodzili z rodzin żydowskich. Ich oryginalne nazwiska to Rachela Kahane (w niektórych dokumentach Kochane) i Chiel Pitzele ([...] Picele). Dziadek zmienił nazwisko na Henryk Orliński w czasie studiów na Uniwersytecie Jagiellońskim pod koniec XIX wieku. Nie przeszedł wtedy jeszcze na katolicyzm. Studiował także we Wiedniu. Jego wiedeńska karta studencka z 1900 roku informuje, że był wtedy wyznania mojżeszowego. Przyjął katolicyzm przed ślubem, który miał miejsce w 1903 roku; jego żona zmieniła imię na Irena. Dziadek był, jak sporo osób w jego rodzinie, zwolennikiem asymilacji; nazwisko »Orliński« było [...] obierane przez jego krewnych, którzy się polonizowali. Moja matka, Maria Regina urodziła się [...] jako dziecko chrześcijańskie. Dziadek nie zerwał początkowo ze swoją żydowską przeszłością, np. aktywnie popierał organizację o nazwie „Zjednoczenie”, działającą na rzecz asymilacji [...]. Związki te zdecydowanie osłabły w okresie międzywojennym. Dziadek był [...] senatorem (z województwa tarnopolskiego) i [...] zdecydował się na całkowitą polonizację. Wyjechał z Polski zaraz po inwazji radzieckiej, wrócił w 1948 roku. W jego akcie zgonu (zmarł w 1953 roku) figuruje Anna N. jako matka [...]. Widocznie mama z babcią zdecydowały, aby nie podawać poprawnych danych do urzędu; »Anna N.« [...] sugeruj[e], że nie dysponowały szczegółami na temat mojej prababki”³⁴. Z jednej strony zasygna-

³³ J. Woleński: *Shoah*. W: tenże: *Szkice o kwestiach żydowskich*. cyt. wyd., s. 272.

³⁴ J. Woleński: *Wstęp*. W: tenże: *Szkice o kwestiach żydowskich*. cyt. wyd., s. 5. W liście, który otrzymałem (13 III 2014), prof. Woleński dopowiedział: „Okazało się, że moi dziadkowie przechrzcili się po ślubie (pobrali się w 1903 r.). Moja matka urodziła się jeszcze jako dziecko żydowskie i imię otrzymała w synagodze. Babcia i mama znały nazwisko mej prababki, a określenie »Anna N.« było próbą zatarcia żydowskiego pochodzenia Henryka Orlińskiego. Nie jest obecnie jasne, czy matką dziadka była Rosa Durst czy jej siostra Anna Durst”.

lizowane są tu idee dotyczące zachowań tożsamościowych onegdaj propagowane przez dziadka, choć zespolone z dylematami, idee, które – w pewnej mierze – bliskie są zapatrywaniom Woleńskiego na tożsamość żydowską. Z drugiej strony doszło do przerwania transmisji dziedzictwa kulturowego w rodzinie; wspomina się tu postawę rodziny skrywającej przeszłość i tożsamość, a do podjęcia takich decyzji (tożsamościowych) skłania matkę i babkę – jak sądzi Woleński – przede wszystkim (choć nie tylko) traumatyczne doświadczenie masowej eksterminacji osób o pochodzeniu żydowskim w czasie Holokaustu.

Do grona osób odkrywających swą żydowską tożsamość należy Romuald Jakub Weksler-Waszkinel, urodzony w 1943 roku w getcie w Starych Świącianach koło Wilna, jako syn Jakuba i Batii Wekslerów, przyjęty i uratowany przez polskie małżeństwo Piotra i Emilię Waszkinelów (pośmiertnie odznaczonych medalem „Sprawiedliwy wśród Narodów Świata”). Jego żydowscy rodzice i pięcioletni brat zostali zamordowani. Dowiedział się o swym żydowskim pochodzeniu w wieku 35 lat, w 1978 roku, już jako ksiądz rzymskokatolicki, naukowo zajmujący się filozofią francuską³⁵. Nazywając się po polskich rodzicach Romuald Waszkinel, podjął decyzję o dopełnieniu nazwiska o nazwisko żydowskich rodziców i używaniem jako drugiego imienia odkrytego imienia żydowskiego ojca, symbolicznie manifestując w ten sposób złożoną tożsamość, której źródła odnajduje w dwóch kulturach³⁶. Odnosząc się do podwójnej tożsamości ks. dr. Wekslera-Waszkinela, powodującej częstokroć wykluczanie go z obu bliskich mu społeczności, z który-

³⁵ Zob.: m.in.: D. Rosiak: *Człowiek o twardym karku. Historia księdza Romualda Jakuba Wekslera-Waszkinela*. Wołowiec 2013, Wydawnictwo Czarne. Na kwestię tożsamości, jako wiodący problem *Człowieka o twardym karku*, zwraca uwagę Maciej Zięba OP: „To głęboka książka o nieustępliwym poszukiwaniu własnej tożsamości formowanej i deformowanej przez tragiczną historię XX wieku”. <http://www.polskieradio.pl/9/202/Artykul/772443,Czlowiek-o-twardym-karku-Historia-ksiedza-Romualda-Jakuba-WeksleraWaszkinela-Dariusza-Rosiaka> (7.02.2014).

³⁶ Swoją dwoistą tożsamość Weksler-Waszkinel rozpatruje w: *Gdzie jest moja Ojczyzna?* („Znak” 1995 nr 5, s. 86–96), przedruk w: R. J. Weksler-Waszkinel: *Zgłębiając tajemnicę Kościoła...* Kraków 2003, WAM. W rozmowie (z 1995 roku) Weksler-Waszkinel określa siebie: „Jestem Żydem od Jezusa” (choć w dzieciństwie miał dystans względem Żydów również ze względu na sposób ich przedstawiania w wyobrażeniach religii chrześcijańskiej: „Jak ja nie chciałem być Żydem!”). Rozmowa pt. *Jestem Żydem od Jezusa* przedrukowana jest w: R. J. Weksler-Waszkinel: *Zgłębiając tajemnicę Kościoła...* cyt. wyd. – Woleński był też – ze względu na podobieństwo odkryć tożsamościowych – uczestnikiem lubelskiej promocji książki *Zgłębiając tajemnicę Kościoła*.

mi się – mimo szykan – identyfikuje, Henryk Grynberg stwierdza: „Trudno być Żydem, ale niełatwo i księdzem, a co dopiero jednym i drugim naraz. Do tego będąc sierotą z Holocaustu, na ziemi przesiąkniętej krwią. [...] Odrzucanym przez katolickich współwyznawców i żydowskich współplemieńców. Nie znam większego sieroctwa”³⁷. Ten dramatyzm sytuacji tożsamościowej „żydowskiego księdza”, który musi na nowo odkryć i zintegrować obie części jego „dwoistej tożsamości”, aby być – jak sam siebie określa – „Żydem od Jezusa” wśród Żydów i wśród katolików, pozwala Grynbergowi dobitnie wyrazić silne emocjonalne poruszenie. Wizja „bolesnego odrzucenia” i „wielkiego sieroctwa”, doznawanego wśród katolików i wśród Żydów może prowadzić w stronę pułapki rozbudzonych emocji (także negatywnych emocji dotyczących doznanych urazów i przykrości), jakby do wejścia na „ruchome piaski”, które nie zapewniają stabilności, a w których zapada się „dwoisty system tożsamości”, traci względną spójność i ulega destrukcji. Taka może być też cena, którą niekiedy płaci się za bycie nosicielem „dwoistego systemu tożsamości”.

O ile Weksler-Waszkinel przyjmuje postawę teistyczną, wyznawcy wiary religijnej, o tyle Woleński przedkłada argumenty (epistemologiczne) za agnostycyzmem w kwestii istnienia Boga, wykazując niekonsekwencje teizmu. Z odmiennością postaw co do wiary zespolone są dalsze różnice. Weksler-Waszkinel angażuje się w dialog międzyreligijny chrześcijańsko-żydowski³⁸, natomiast Woleński – uczestnicząc w inicjatywach na rzecz dialogu polsko-żydowskiego – podaje w wątpliwość moc sprawczą dialogu międzyreligijnego. O ile Weksler-Waszkinel przyswaja polszczyźnie teksty Etienne Gilsona³⁹, o tyle Woleński polemizuje z poglądami tego filozofa (o inspiracji katolickiej) w sprawie statusu wiary i ateizmu.

W prowadzonych analizach z zakresu edukacji międzykulturowej za punkt odniesienia przyjmuję dociekania Woleńskiego; skupione są wokół – jak sam to określa, używając liczby mnogiej – „kwestii żydowskich”⁴⁰. W du-

³⁷ http://wyborcza.pl/magazyn/1,132056,13651545,Zydowski_ksiazd.html (7.02.2014).

³⁸ Zob. R. J. Weksler-Waszkinel: *Od asymilacji do dialogu. „Swój” – „Obcy” – „Inny”*. „Roczniki Filozoficzne” 52: 2004, z. 2, s. 43–54. Tenże: *Żydzi – Chrześcijanie. Tak blisko i tak daleko*. W: J. Kłos, A. Noras (red.): *Człowiek i polityka*. Lublin, Wyd. KUL, 2002, s. 261–275 (przedruk w: *Zgłębiając tajemnicę Kościoła...*).

³⁹ Zob.: E. Gilson: *Niepożądany teolog* [św. Tomasz]. Przeł. R. J. Weksler-Waszkinel. „Roczniki Filozoficzne” 1991–1992, t. 39–40, z. 1, s. 43–56.

⁴⁰ Woleński oświadcza: „Gdyby ktoś powiedział mi czterdzieści lat temu, że kiedyś wydam [...] *Szkice o kwestiach żydowskich*, uznałbym to wyłącznie za możliwość lo-

żej części dociekania te dotyczą jego osobistych doświadczeń i zachowań tożsamościowych, odkrywania i określania przez niego – w pewnym stopniu na nowo – własnej tożsamości kulturowej. Z jednej strony jest to mierzenie się z przeszłością, zwłaszcza z cieniem Holokaustu, ale również z odkrywaniem kulturowego dziedzictwa polskich Żydów i polskiej wielokulturowości, a także rozliczenie się z taką edukacją (czasów PRL-u), w której obecność i aktywność Żydów w polskich dziejach była marginalizowana i przemilczana. Z drugiej – jest to poszukiwanie takich rozwiązań, również rozwiązań edukacyjnych, które przyczynią się do budowania lepszej przyszłości. Do tego dochodzi jego dość intensywna obecność w przestrzeni Internetu: publikowanie i upowszechnianie jego tekstów, zapis (dokumentacja, także fotograficzna) wielu publicznych wystąpień i udział w debatach toczonych w Internecie. Ta – właściwa dla współczesności – aktywność Woleńskiego w wirtualnej przestrzeni komunikacji współokreśla też jego kulturową tożsamość i jest formą uczestnictwa w debacie międzykulturowej, co ma swe niebagatelne znaczenie dla badań i działań praktycznych z zakresu edukacji międzykulturowej⁴¹.

Idea podwójnego inkluzywizmu jako próba racjonalnego modelowania zachowań tożsamościowych

Ideę „podwójnego inkluzywizmu” formułuje Woleński w odniesieniu do tożsamości żydowskiej i zasługuje ona na uwagę z punktu widzenia edukacji międzykulturowej. Dość konsekwentnie propaguje ją Woleński, mając na uwadze też cel edukacyjny: kształtowanie właściwych i racjonalnych – wedle przyjętej aksjologii – zachowań tożsamościowych.

Inkluzywizm zakłada od strony pozytywnej, iż wszyscy ludzie – jako osoby ludzkie – są istotnie „jednacy”, jeśli idzie o ich wewnętrzną strukturę

giczną, a nie realną. O swoich korzeniach żydowskich dowiedziałem się około 1980 r., a więc już jako człowiek w sile wieku” (J. Woleński: *Wstęp*. W: tenże: *Szkice o kwestiach żydowskich*. cyt. wyd., s. 5).

⁴¹ Ta internetowa aktywność jest jedną z postaci zachowań tożsamościowych i zarazem kontekstem kształtowania i manifestowania tożsamości. Problem ten jest przedmiotem badań m.in. T. Miczki i Jerzego Bobryka. Zob.: T. Miczka: *Tożsamość człowieka w rzeczywistości wirtualnej*. W: A. Wójtowicz (red.): *Człowiek między rzeczywistością realną a wirtualną*. Poznań 2006, Ośrodek Wydawnictw Naukowych, s. 25–53; J. Bobryk: *Świadomość człowieka w epoce mediów elektronicznych*. Warszawa 2004, PTS.

bytową i o ich możliwe walory lub słabości moralne. Od strony negatywnej (przeczenia) inkluzywizm stwierdza, że nie istnieją żadne jednostki lub społeczności szczególnie i radykalnie inne, gdyż naznaczone jakąś – zarezerwowaną tylko dla nich – pozytywną lub negatywną „mocą”, która nie sięga pozostałych ludzi. Natomiast ekskluzywizm przypisuje taką „moc” upatrzonym (wybranim) ludziom lub grupom, uznawanym z tej racji za posiadaczy szczególnie dobrych bądź szczególnie złych cech, które są w nich konstytutywnie wpisane i niezbywalne. W optyce ekskluzywizmu niektórzy ludzie i charakterystyczne dla nich poczynania jawią się zdecydowanie odmiennie, np. dostrzega się posiadanie przez tych właśnie ludzi wrodzonego i niedającego się wyeliminować zestawu negatywnych cech (np. wyrachowania i przebiegłości, które nie liczą się z dobrem innych), co pozwala im być szczególnie skutecznymi (np. w spekulacji finansowej). Inkluzywizm nie dopuszcza do powstawania patologicznych wizji świata społecznego, który zapełnia się takimi – budzącymi nadzwyczajny zachwyt albo głęboką odrazę – osobliwościami. Przyjmuje się bowiem, że choć ludzie różnią się pod wieloma względami, to mimo różnic pozostają jednacy i ich cechy swoiste postrzegać należy, uwzględniając ich prymarną jedność.

Odwołując się też do własnego doświadczenia, Woleński zauważa, że „przyznanie się do bycia Żydem ma [...] pewien osobliwy charakter”⁴². Uznaje on taką „osobliwość”, z którą sam się styka, za niepożądany stereotyp i nie godzi się na jego podtrzymywanie. Ów „osobliwy charakter” dostrzega też w swoistym sensie zwrotu „nawet Żydów”, który użyto w tekście hierarchii rzymsko-katolickiej: „Kardynał Hlond wydał w 1936 roku list pasterski, w którym potępiał postawy antysemityczne, w szczególności przemoc wobec Żydów. Znajdujemy tam [...] fragment: »Można kochać własny naród bardziej, a jednak nikogo nie nienawidzić, nawet Żydów«. Czyżby dla przypomnienia waloru przykazania o miłości bliźniego nie wystarczyło zakończenie »nikogo nie nienawidzić«? Cóż znaczy dodanie »nawet Żydów«. Chyba tyle, że bez tego ktoś mógłby sobie pomyśleć, że »nikogo nie nienawidzić« nie obejmuje Żydów”⁴³. Tego typu ekskluzywistyczna osobliwość „bycia Żydem” (traktowana pozytywnie albo negatywnie) powinna ustąpić miejsca – również dzięki odpowiedniej edukacji międzykulturowej – zachowaniom tożsamościowym opartym o podwójny inkluzywizm.

⁴² J. Woleński: *Bo przyznał się, że jest Żydem*. W: tenże: *Szkice o kwestiach żydowskich*. cyt. wyd., s. 21.

⁴³ Tamże, s. 22.

Rozwijając i konkretyzując w swych dociekaniach ideę podwójnego inkluzywizmu, Woleński wyraża przekonanie, iż „kwestie żydowskie pozostaną nierozwiązane, o ile Żydzi będą traktowani przez innych jako wyjątkowi (na ogół w złym sensie) oraz tak będą traktowali samych siebie (na ogół w dobrym świetle). Żydowski ekskluzywizm wewnętrzny (swoisty mesjanizm), bo tak pozwolę sobie nazwać ideę narodu wybranego i stosowany wobec nich ekskluzywizm zewnętrzny (do tego sprowadza się w zasadzie antysemityzm) są dwiema stronami tego samego medalu. Winny być zastąpione przez inkluzywizm wewnętrzny i inkluzywizm zewnętrzny, tj. akceptację innych przez Żydów i akceptację Żydów przez innych”⁴⁴. Rozpatrując stawiane przez wielu Żydów pytanie: „Jak być Żydem po Holokauście?”, i zastanawiając się nad perspektywą ofiar Holokaustu w widzeniu tej zbrodni, Woleński zaznacza, że sytuacja nie będzie właściwie ujęta, „dopóki bycie Żydem nie będzie rzeczą naturalną, jak bycie Anglikiem [...], a nie czymś zgoła wyjątkowym i wymagającym odpowiedzi na pytanie, co to znaczy być Żydem po Holokauście lub z jakiegoś innego powodu”⁴⁵. Rozpatrując dyskurs o żydowskiej tożsamości w literackich przedstawieniach Holokaustu, Woleński jest wyczulony na niepożądane konsekwencje ekskluzywizmu: „Améry zdaje się sądzić, że nie można być Żydem po Holokauście inaczej, niż w jakiś przeklęty sposób, który prowadzi do tragedii”⁴⁶, a taka wizja grozi fatalizmem samospełniającego się proroctwa. Woleński sygnalizuje też niebezpieczeństwo jakie niesie postawa reprezentowana przez jednego z literackich bohaterów: „Jeśli Żyd postępuje źle, to czyni to tak jak każdy inny człowiek. Tymczasem Żydowi się ciągle przypisuje, że jak Żyd kłamie, to kłamie po żydowsku, [...], wszelako jest to rewers tego, co rzekł Rakower [...], że jest dumny po żydowsku. [...] nie jest to cecha narodowa, ale atrybut pewnego sytuacyjnego kontekstu [...], w którym każdy może się znaleźć”⁴⁷. Z tej interpretacji przebija podejście cechujące tych, którym bliski jest racjonalizm (także w wymiarze zachowań społecznych)⁴⁸, przy czym postawa racjonalizmu jest rozumiana przez Woleńskiego

⁴⁴ J. Woleński: *Wstęp*. W: tenże: *Szkice o kwestiach żydowskich*. cyt. wyd., s. 10.

⁴⁵ J. Woleński: *Jak być Żydem po Holokauście (perspektywa ofiar)*. W: tenże: *Szkice o kwestiach żydowskich*. cyt. wyd., s. 189.

⁴⁶ Tamże, s. 188–189.

⁴⁷ Tamże, s. 189.

⁴⁸ Zob.: J. Woleński: *Racjonalność*. W: W. Kwaśniewicz i inni (red.): *Encyklopedia socjologii*. Warszawa 2000, Oficyna Naukowa, s. 272–277.

jako – właściwa Szkole Lwowsko-Warszawskiej – postawa antyirracjonalistyczna⁴⁹.

To nastawienie intelektualne rzutuje też na sposób rozważania tożsamości żydowskiej w cieniu Holokaustu: „Moje zainteresowania profesjonalne są nader odległe od Zagłady i jej filozoficznych problemów. [...] jestem uodporniony na łatwy dyskurs postmodernistyczny w rodzaju produkcji Zygmunta Baumana”⁵⁰. Postawa antyirracjonalistyczna wymaga odpowiedniego języka analizy zachowań tożsamościowych w kontekście doświadczenia Zagłady.

Dla lepszego zrozumienia ujęcia racjonalności, na którym opiera się idea podwójnego inkluzywizmu, trzeba uwzględnić antyirracjonalistyczną koncepcję słabej racjonalności. Rozpatrując relacje między częstokroć przeciwstawianymi sobie i absolutyzowanymi stanowiskami racjonalizmu i irracjonalizmu, Woleński proponuje przyjęcie koncepcji słabej racjonalności, która najbardziej odpowiada temu, jaka jest „rzeczywistość naszego poznania”. Przymiotnik „słaba”, mający dookreślić status racjonalności, powinien też sprzyjać kształtowaniu pożądanych postaw, gdyż „sugeruje zachowanie dystansu wobec własnych poglądów i oszczędność w szafowaniu epitetami »racjonalny« i »irracjonalny« wobec poglądów innych”⁵¹. Przedkładając ujęcie racjonalności jako modalności, Woleński uwypukla też walory metodologiczne antyirracjonalizmu: „Aksjologia antyirracjonalizmu uczy tolerancji i pokory intelektualnej”⁵². Uzasadnia on tezę, że jeżeli „głębiej wniknąć” w zasady antyirracjonalizmu, to „mamy do czynienia z propagandą i obroną pewnych wartości”⁵³. Zwłaszcza propaguje się tu przekonanie, że „antyirracjonalistą jest tylko ten, kto dopuszcza możliwość własnej omyłki” i argumentuje na

⁴⁹ Zob.: K. Ajdukiewicz: *Logistyczny antyirracjonalizm w Polsce*. „Przegląd Filozoficzny” 1934 XXXVII (4), s. 399–408; J. Pelc: *Antyirracjonalizm – postawa filozofów szkoły lwowsko-warszawskiej*. W: K. Trzęsicki (red.): *Ratione et Studio. Profesorowi Witoldowi Marciszewskiemu w darze*. Białystok 2005, UwB, s. 309–318.

⁵⁰ J. Woleński: *Przyczynek do dyskursu o postawach wobec Zagłady*. W: tenże: *Szkice o kwestiach żydowskich*. cyt. wyd., s. 60.

⁵¹ J. Woleński: *W stronę logiki*. Kraków 1996, Aureus, s. 136. Woleński wskazuje na związek wiary i wiedzy: „[...] operator wiedzy nie może istnieć bez operatora wiary” (tamże, s. 41).

⁵² Tamże, s. 136.

⁵³ J. Woleński: *Aksjologia i metodologia*. W: J. Goćkowski, K. Pigoń (red.): *Etyka zawodowa ludzi nauki*. Wrocław – Warszawa – Kraków 1991, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, s. 78.

rzecz „tolerancji dla pluralizmu interpretacji”⁵⁴, która potrzebna jest w naukach humanistycznych i w filozofii, aby uniknąć strategii dyktatorskiej i doktrynerstwa: „zasada pluralizmu zapewnia [...] solidne kwantum antyirracyjalizmu. Jako poszanowanie dla odmiennych perspektyw interpretacyjnych rodzi poczucie własnej omylności i jest przeto tamą przeciwko doktrynerstwu”⁵⁵. Takie podejście metodologiczne jest też przydatne w analizie – angażujących aksjologicznie i budzących emocje – zachowań tożsamościowych.

Co do metodologii badań nad tożsamością żydowską w cieniu Holokaustu, Woleński przywołuje dwie podstawowe – wedle niego – zasady: (1) „Nie interesują mnie [...] [w kwestii Holokaustu] wyjaśnienia typu metafizycznego czy teologicznego. Jestem [...] świeckim naturalistą, i [...] [dążę] wyłącznie do objaśnień apelujących do tego świata, w którym żyjemy i działamy”⁵⁶. (2) „Jako zadeklarowany eklektyk metodologiczny opowiadam się za pluralizmem eksplanacyjnym, tj. wielością dróg wyjaśniania”. I dodaje, że np. w badaniu antysemityzmu „jest to także uzasadnione rodzinnym charakterem antysemityzmu jako pojęcia”⁵⁷.

Omówienie antologii „Przeciw antysemityzmowi 1936–2009”, którą przygotował Adam Michnik (Kraków 2010, Universitas), zatytułowane „Panorama anty-antysemityzmu”⁵⁸, Woleński dopełnia pytaniem: „Czy zachęci to kogoś do dalszych studiów, np. o udziale Żydów w kulturze polskiej?” i dodaje życzenie: „Oby tak było”. Ten pozytywny wymiar jest wskazany również z tego powodu, że antysemityzm bywa „funkcją niewiedzy o dorobku Żydów nie tylko na rzecz własnego narodu, ale i tych społeczeństw, w których przyszło im żyć”⁵⁹. Konieczna jest rzetelna edukacja o dziejach kultur i relacji zachodzących między nimi, aby przewyciężyć antysemityzm. Nawiązując do idei podwójnego inkluzywizmu, który przeciwstawia się ekskluzywizmowi, Woleński dostrzega w antologii brak „istotnego elementu”, zwrócenia uwagi na niebezpieczeństwa specjalnego traktowania Żydów: „Od Żydów na ogół żąda się, aby byli lepsi od

⁵⁴ Tamże, s. 77.

⁵⁵ Tamże.

⁵⁶ J. Woleński: *Bo przyznał się, że jest Żydem*. W: tenże: *Szkice o kwestiach żydowskich*. cyt. wyd., s. 27.

⁵⁷ Tamże, s. 35.

⁵⁸ J. Woleński: *Panorama anty-antysemityzmu* <http://www.krytykapolityczna.pl/Opinie/WolenskiPanoramaanty-antysemityzmu/menuid-431.html> (7.02.2014). Woleński częstokroć przytacza myśl, że to „antysemityzm tworzy Żyda” (Sartre).

⁵⁹ Tamże.

innych. Polak, Francuz [...], jeśli robi coś złego, to czyni to jakoś zwyczajnie. Zasługuje na naganę, ale bez dodatkowych kwalifikacji. Zło czynione przez Żyda ma ciągle specjalny atrybut. Jeśli Żyd [...] kłamie, to dzieje się w szczególności, żydowski sposób itd.”⁶⁰. Aby dać odpór kryjącemu się w ekskluzywizmie antysemityzmowi potrzeba też edukacji kształtującej – zgodnie z ideą podwójnego inkluzywizmu – przekonania, że Żyd tak jak każdy inny człowiek może zrobić coś dobrze lub zrobić coś źle.

Do kwestii ekskluzywizmu i podwójnego inkluzywizmu Woleński powraca w kontekście dyskusji o swoistości tożsamości żydowskiej, formułując „Uwagi do polemiki Stanisława Krajewskiego z Janem Hartmanem”. Zgłasza „poważne wątpliwości” co do przyjętego przez Krajewskiego rozumienia żydowskiej zwyczajności i niezwykłości, gdyż „rzecz przesuwana się z poziomu opisowego na wartościujący”⁶¹. Choć przyznaje, że można mówić, iż „historia Żydów była niezwykła” (choć bez aprobowania transcendentnego uzasadnienia i religijno-historiozoficznej wizji), to – po pierwsze – takie „porównania bywają zawodne”, a – po drugie – „jak najwięcej elementów żydowskiej historii winno znaleźć normalne historyczne wyjaśnienie, nawet jeżeli pewne białe plamy pozostają”⁶². Za takim rozstrzygnięciem argumentuje zgodnie z własnym stanowiskiem światopoglądowym: „Jako człowiek całkowicie świecki i religijny agnostyk nie godzę się na jakiegokolwiek koncepcje narodu wybranego jako naznaczonego przez Boga w tym sensie, że nie chcę ich sam używać w rozpatrywaniu dziejów narodu, z którym identyfikuję się (faktycznie z dwoma). Szanuję [...] przekonania tych, którzy wiążą status narodu wybranego z religią [...], ale chciałbym, aby nie wymagano akceptacji tej idei przez wszystkich, w tym wypadku Żydów”. Odwołując się do swych rozmów w Izraelu, dzieli się spostrzeżeniem, iż „uderzyły” go próby przekonania go, że „Żyd to nie jest taki zwyczajny człowiek” (co miało związek z jego tekstami, w których opowiada się za ową zwyczajnością). Woleński nie zgadza się z taką wizją tożsamości żydowskiej, w której „to, co u innych jest normalne i zrozumiałe, niezależnie od tego, czy dobre czy złe, u Żydów jest w pierwszym rzędzie żydowskie, a w dalszej kolejności inne”⁶³. Przeciw-

⁶⁰ Tamże.

⁶¹ J. Woleński: *Uwagi do polemiki Stanisława Krajewskiego z Janem Hartmanem* (2010/01/01) <http://www.otwarta.org/index.php/jan-wolenski-uwagi-do-polemiki-stanislaw-krajewskiego-z-janem-hartmanem/> (7.02.2014).

⁶² Tamże.

⁶³ Tamże.

stawiając się ekskluzywizmowi, zakłada się uniwersalizm i zespolone z nim „pierwotne niezróżnicowanie” ludzkiego postępowania, które jest przede wszystkim postrzegane jako postępowanie danego człowieka, niezależnie od cech kulturowego, narodowego i religijnego kontekstu.

Historyczną postać – w warunkach polskiej wielokulturowości – i społeczne konsekwencje ekskluzywizmu żydowskiej tożsamości, która opiera się na poczuciu „bycia wybranym”, rozpatruje Aleksander Hertz⁶⁴: „Żyd uważał się za przedstawiciela narodu wybranego. [...] Żydzi mieli świadomość, że swej kulturze, w pierwszym rzędzie tradycji zapisanej, zawdzięczają swe trwanie, swoją ciągłość historyczną. Żydzi to społeczność Pisma, to społeczność Książki. »Goje«, z którymi się Żydzi stykali, nie mieli, pomijając nieliczne wyjątki, ani takich tradycji, ani takiego stosunku do wartości Pisma i Książki. Zasługiwali więc na pogardę”⁶⁵. Jednak „nie wolno było tej pogardy uzewnętrzniać”, gdyż „goj”, którym pogardzano, „w hierarchii społecznej stał ponad Żydem. Temu głupcowi trzeba było ulegać”⁶⁶. I taką dwoistość: pogardy zespolonej z uległością, uznawano za dopuszczalną postawę: „Na zewnątrz kasty obowiązywała pierwsza definicja, na wewnątrz – druga. Były to postawy wybitnie ambiwalentne, logicznie rzecz biorąc – sprzeczne, ale doskonale współistniejące ze sobą”⁶⁷. Hertz stawia – w retorycznym trybie – pytanie: „Czy jednak mogło być coś złego w tym, że się zrzęcznie umiało

⁶⁴ A. Hertz (1895–1983) był socjologiem. Doktorat napisał pod kierunkiem Tadeusza Kotarbińskiego. Od 1940 roku mieszkał w Stanach Zjednoczonych. Jego przedwojenne prace: *Militaryzacja stronnictwa politycznego* (1935), *Posłannictwo wodza* (1936), *O władzy Stalina* (1937), weszły do tomu: A. Hertz: *Szkice o totalitaryzmie*. Wybór J. Garewicz. Wstęp W. Lamentowicz. Warszawa 1994, PWN. Hertz pisał o sobie: „Jestem Polakiem, ale zarazem uważam się za Żyda” (A. Hertz: *Wyznania starego człowieka*. Londyn 1979, Oficyna Poetów i Malarzy, s. 148). Zob. też: A. Hertz: *Późne listy z Ameryki. Listy do Hanny Buczyńskiej-Garewicz i Jana Garewicza z lat 1976–1982*. H. Buczyńska-Garewicz: *Wstęp*. Warszawa 2004, IFiS PAN.

⁶⁵ A. Hertz: *Żydzi w kulturze polskiej*. Warszawa 1988, Biblioteka „Więzi”, s. 107. „To, że Żyd urodził się Żydem, że tym samym wszedł do narodu wybranego, czyniło go współuczestnikiem charyzmy, jednostką wybraną” (tamże, s. 123–124). „Rozbieżność między rolą »parcha« na zewnątrz i wybranym na wewnątrz była kolosalna. Wieki działania takiego dualizmu sprawiły, że Żyd na ogół bez większej trudności przechodził od jednej roli do drugiej” (s. 124).

⁶⁶ Tamże.

⁶⁷ Tamże. „Kasta miała decydujące znaczenie dla oblicza żydostwa polskiego [...]” (tamże, s. 114).

wyzyskać jego głupotę?”. I wyjaśnia: „Podwójna moralność – produkt każdego systemu kastowego – znajduje tu jeszcze mocniejsze dla siebie oparcie”⁶⁸.

Zastanawiając się nad niechęcią do Żydów, którą da się także zauważyć w – skądinąd bliskiej Woleńskiemu – ideologii Oświecenia, stwierdza on, że ta niechęć „brała się nie tyle z typowych powodów antysemickich”, ale z uznania, że „judaizm i izolacjonizm żydowski były postawami całkowicie obskurantckimi i irracjonalnymi”⁶⁹. Na ile powodem tej oświeceniowej krytyki był żydowski ekskluzywizm, któremu przeciwstawiał się oświeceniowy racjonalizm i uniwersalizm praw człowieka? Ta dość kontrowersyjna kwestia jest zasygnalizowana przez Woleńskiego, przy czym postuluje on dokonywanie subtelniejszych rozróżnień: „Nazywanie antysemityzmem każdej niechęci do Żydów czy ich krytyki nie prowadzi do niczego dobrego pod względem poznawczym”⁷⁰. Godząc się na przyjęcie postawy antyirracjonalizmu, trzeba dociekać motywów i racji krytyki danych zachowań tożsamościowych.

Dążenie do urzeczywistniania idei podwójnego inkluzywizmu i zarazem wzajemnej akceptacji wymaga nie tylko dość precyzyjnego sformułowania argumentów na rzecz tej idei, ale wymaga też odpowiedniej, rozumiejącej i respektującej taką ideę, edukacji międzykulturowej. Na walor ukierunkowanych w taki właśnie sposób dążeń zwraca uwagę Tadeusz Lewowicki w wypowiedzi przytoczonej tu jako motto. Spogląda on na te sprawy z punktu widzenia uniwersalnie pojętej edukacji międzykulturowej. Postuluje on, aby dzięki edukacji międzykulturowej dokonywało się także „przygotowanie ludzi [...] do rozumienia zachowań społecznych w sposób możliwie całościowy i racjonalny”⁷¹, co jest zgodne z – zasadniczym dla zapatrywań Woleńskiego na kształtowanie tożsamości żydowskiej – całościowym rozumieniem idei podwójnego in-

⁶⁸ Tamże, s. 108.

⁶⁹ J. Woleński: *Bo przyznał się, że jest Żydem*. W: tenże: *Szkice o kwestiach żydowskich*. cyt. wyd., s. 36.

⁷⁰ Tamże. Warto w tym miejscu przypomnieć, że Woleński zajął zdecydowane stanowisko w sprawie uboju rytualnego. Uznał, że nie dostrzega takich argumentów za szechitą, które byłyby nieodparte. Natomiast przekonujące jest dla niego stanowisko, iż – z racji moralnych – odstępuje się od praktykowania szechity, aby respektować prawa zwierząt. Jako „obrzydlive pomówienie” określił nazywanie „antysemityzmem” sprzeciwu wobec praktykowania szechity.

⁷¹ T. Lewowicki: *Szkic do teorii zachowań tożsamościowych*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.): *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych*. cyt. wyd., s. 161.

kluzywizmu, jak też zgodne ze stanowiskiem antyirrationalizmu. Za ważny czynnik kształtujący i wzmacniający pożądane zachowania tożsamościowe w warunkach zróżnicowania kulturowego (m.in. umiejętności prowadzące do wzajemnej akceptacji) Lewowicki uznaje „propozycje porządkujące wielość i różnorodność praw, zachowań, kultur”, a takie właśnie „propozycje porządkujące” zawierają dociekania Woleńskiego dotyczące odkrywania i formowania (własnej) tożsamości żydowskiej w cieniu Holokaustu, dociekania, które są przedstawione m.in. w „Szkicach o kwestiach żydowskich”.

Przybliżenie biografii naukowej jako kontekstu odkrywania i kształtowania tożsamości

Kontekstem odkrywania i kształtowania tożsamości żydowskiej przez Woleńskiego jest jego rozwinięta aktywność naukowa i publicystyczna, a także zaangażowanie w debaty publiczne dotyczące zwłaszcza statusu religii i zasad organizowania ładu społecznego.

Prezentację badań i dokonań naukowych Woleńskiego najlepiej chyba rozpocząć od przytoczenia informacji, iż w 2013 roku został on laureatem prestiżowej nagrody Fundacji na rzecz Nauki Polskiej, zwanej „polskim Noblem”⁷². Nagroda ta bowiem – w pewnej mierze – wskazuje jeden z głównych kierunków jego pracy naukowej i uwidacznia wartość jego dokonań. Uhonorowano go za „wszechstronną analizę prac szkoły lwowsko-warszawskiej i wprowadzenie jej dokonań do międzynarodowego dyskursu współczesnej filozofii”⁷³, a wiele jego tekstów zaświadcza o tym, że sprawa możliwie najlepszej międzynarodowej pozycji polskiej nauki była i jest mu bliska⁷⁴. Przewodniczy on Komitetowi Narodowemu ds. Współpracy z Międzynarodową Unią Historii i Filozofii Nauki, Sekcja Logiki, Metodologii i Filozofii Nauki. Członkiem korespondentem PAN został w 2010 roku⁷⁵. W czasie studiów i pracy naukowo-

⁷² Zob.: <http://www.fnp.org.pl/prof-dr-hab-jan-wolenski-laureat-nagrody-fnp-2013/> (7.02.2014).

⁷³ Zob.: <http://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news,398295,jan-wolenski---pokazal-swiatu-polskich-filozofow.html> *Jan Woleński – pokazał światu polskich filozofów* (5.12.2013).

⁷⁴ J. Woleński: *Uwagi w sprawie miejsca nauki polskiej w świecie*. „Prakseologia” 2001, nr 141, s. 125–140.

⁷⁵ Zob.: <http://www.instytucja.pan.pl/index.php/55-czonkowie-korespondenci/wydzia-i14/1452-hertrich-woleski-jan> (5.12.2013).

-dydaktycznej związany jest przede wszystkim z Uniwersytetem Jagiellońskim (w latach 1979–88 pracował jako docent w Instytucie Nauk Społecznych Politechniki Wrocławskiej, a obecnie – profesor Wyższej Szkoły Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie). W UJ studiował prawo (1958–1963) i filozofię (1960–1964). Jego uniwersyteckimi mistrzami w czasie studiów z prawa byli Kazimierz Opałek i Maria Borucka-Arctowa oraz – z filozofii – Izydora Dąmbska, Roman Ingarden i Kazimierz Pasenkiewicz. W latach 1963–1979 pracował w Katedrze Teorii Państwa i Prawa UJ. W 1968 roku obronił doktorat z nauk prawnych („Filozofia lingwistyczna i współczesna jurysprudencja analityczna”), a w roku 1972 uzyskał habilitację („Logiczne problemy wykładni prawa”). W 1990 roku otrzymał tytuł profesora nauk humanistycznych; od 1992 roku profesor zwyczajny. Wypromował dotychczas 25 doktorów. Jest aktywnym członkiem wielu towarzystw naukowych (w latach 2005–2008 prezydent Europejskiego Towarzystwa Filozofii Analitycznej); jest lub był członkiem rad czasopism, m.in. „History and Philosophy of Logic”, „Synthese”, „Theoria”, „The Polish Journal of Philosophy”, „Principia”, „Filozofia Nauki” i „Studia z Filozofii Polskiej”. Był profesorem wizytującym w uniwersytetach w Salzburgu (1992), Lwowie (2003), Sun Yat-sen w Chinach (2008) i Jerozolimie (Hebrew University, 2008). Przewodniczy Komitetowi Etyki w Nauce PAN⁷⁶. Członek Rady Naukowej Centrum Badań Holokaustu UJ (od 2008 roku).

W informacjach prasowych po otrzymaniu przez Woleńskiego nagrody Fundacji na rzecz Nauki Polskiej podano liczby publikacji mogące uchodzić za „zawrotne”: „łącznie prawie 2 tys. publikacji, w tym 650 zagranicznych”. Dotychczasowy jego dorobek to: 29 książek, 6 skryptów, 630 artykułów, 149 autoreferatów i abstraktów, 691 artykułów informacyjnych, słownikowych i okolicznościowych, głosów w dyskusjach, polemik, przedmów oraz wywiadów, 231 recenzji, 44 prace edytorskie, 223 przedruki i dalsze wydania, 11 tłumaczeń; ogółem – póki co – 2014 pozycji. Omawiając swój dorobek, Woleński z nieco ironicznym dystansem i zarazem słuszną dumą dodaje: „Czasem zadaję sobie pytanie, czy nie jestem grafomanem, ale na pocieszenie konstatuje, że ponad 300 moich prac zostało zacytowanych, w tym 107 za granicą”⁷⁷. Trzeba też uwzględnić – co już odnotowano – wypowiedzi w Internecie.

⁷⁶ Zob.: <http://www.ken.pan.pl/index.php/kontakt> (5.12.2013).

⁷⁷ *Prof. dr hab. Jan Woleński mówi o swoim filozofowaniu*. „Sofia” 2012, nr 12, s. 310; także w wersji elektronicznej: http://www.sofia.sfks.org.pl/22_Sofia_nr12_Wolenski.pdf (5.12.2013).

W 1985 roku ukazała się książka Woleńskiego „Filozoficzna szkoła lwowsko-warszawska” (PWN)⁷⁸. I uznaje się ją za znaczący moment w badaniach tej ważnej polskiej formacji intelektualnej. Ceniący polskie dokonania filozoficzne, zwłaszcza Szkoły Lwowsko-Warszawskiej, filozof analityczny i dominikanin, który pracował po 1945 roku w Szwajcarii, Józef M. Bocheński OP (1902–1995), stwierdzał w 1989 roku, że „w wielu ośrodkach polskich polska filozofia [...] nie jest brana na serio”⁷⁹. Dostrzegał jednak szansę pozytywnych zmian: „Na szczęście profesor Woleński napisał historię Szkoły Lwowsko-Warszawskiej. To bardzo dobra praca i mam nadzieję, że się filozofowie tym zajmą. Najwyższy już czas, żebyśmy się sami, my Polacy, tym zainteresowali, i nie myśleli, że istnieją tylko cudzoziemcy”⁸⁰. Ta opinia to jakby zapowiedź „polskiego Nobla” za badania nad dorobkiem tej Szkoły.

Co do metafizycznego credo, Woleński sądzi, iż „każdy problem filozoficzny można traktować analitycznie. Chociaż nie uważam filozofii za naukę w takim sensie jak [...] fizyka, to wierzę, że filozofować można w sposób metodologicznie uregulowany, o ile poskromi się nadmierne ambicje. Lubię wiedzieć co na temat, którym zajmuję się, powiedzieli inni”⁸¹. Pogłębioną wiedzę z historii filozofii uważa on za ważny element swej profesji.

Aktywność polityczna i ideowa: z PZPR (był członkiem od 1965 roku) wystąpił po wprowadzeniu stanu wojennego. Był członkiem NSZZ „Solidarność” w latach 1980–1990, wydawał publikacje w „drugim obiegu”. Wybrano go na członka Komitetu Honorowego Polskiego Stowarzyszenia Racjo-

⁷⁸ Ukazał się jej przekład angielski: *Logic and Philosophy in the Lvov-Warsaw School* (Kluwer, Dordrecht, London, 1989), rosyjski: *Lwowsko-warszawska filozofska szkoła* (Rossijskaja Politiczeskaja Enciklopedia, Moskwa 2004) i francuski: *L'école de Lvov-Varsovie: Philosophie et logique en Pologne (1895–1939)* (Vrin, Paris 2011). Woleński publikuje wiele tekstów dotyczących polskiej filozofii (zwłaszcza analitycznej) i uczestniczy w dyskusjach o wartości polskiej myśli. W 1997 roku wydał książkę: *Szkoła Lwowsko-Warszawska w polemikach* (Scholar). Opublikował też m.in.: *Meta-matematyka a epistemologia* (Warszawa 1993, PWN); *Epistemologia. Poznanie, prawda, wiedza i realizm* (Warszawa 2005, PWN); *Historia filozofii polskiej*, współautorem jest Jan Skocznyński (Kraków 2010, WAM); *Essays on Logic and Its Applications in Philosophy* (Peter Lang, Frankfurt am Main 2011); *Historico-Philosophical Essays*, v. 1 (Kraków 2013, Copernicus Center Press).

⁷⁹ J. M. Bocheński: *Filozofia analityczna*. W: tenże: *Sens życia i inne eseje*. Kraków 1993, Philed, s. 146–147.

⁸⁰ Tamże, s. 147.

⁸¹ *Prof. dr hab. Jan Woleński mówi o swoim filozofowaniu*. cyt. wyd., s. 310.

nalistów. Angażuje się spory o zasady życia publicznego⁸². Brał m.in. udział w debacie o lustracji, a swe stanowisko przedstawił w książce „Lustracja jako zwierciadło” (Kraków 2007, Universitas). Wypowiadając się w ramach „Debat Jana Nowaka-Jeziorańskiego” o demokracji (26 listopada 2012 roku w siedzibie Rzecznika Praw Obywatelskich w Warszawie), przestrzegał: „demokracja może być unicestwiona demokratycznymi metodami. Jest więc o czym dyskutować”⁸³. To jest też argument za udziałem w tej dyskusji, aby dzięki jej podtrzymaniu nie dopuścić do zwyrodnienia lub unicestwienia demokracji.

Odkrywanie tożsamości żydowskiej i tradycji polskiej wielokulturowości – niedobory transmisji dziedzictwa kulturowego w rodzinie, edukacji szkolnej i pamięci społecznej

Podstawową „przestrzenią egzystencjalną”, w której dokonuje się jakby naturalna transmisja zasadniczych elementów dziedzictwa kulturowego, jest – w tradycyjnym ujęciu – rodzina i jej najbliższe otoczenie⁸⁴. Szkoła ma przede wszystkim dopełniać, uniwersalizować i systematyzować rodzinny przekaz dziedzictwa kulturowego, choć w sytuacji kryzysowej ma ona spełniać zadania kompensacyjne, zastępując rodzinę dysfunkcyjną i niewydolną w tym zakresie. Natomiast w warunkach konfliktu ideowego między rodziną i przekazywanymi przez nią wartościami a siłami zarządzającymi szkołą (decydującymi o treściach nauczania i ich ideologicznym zabarwieniu) szkoła staje się miejscem wymuszonej reedukacji ucznia.

Rozpatrując przebieg własnego uczestnictwa w transmisji dziedzictwa kulturowego, Woleński zauważa: „U mnie w domu nie mówiono o Żydach, ani dobrze, ani źle. Po prostu, ten temat nie był poruszany. Nie wyniosłem

⁸² Zob.: m.in. *Głupota nie zna standardów*. Z prof. Janem Woleńskim, filozofem i logikiem z Uniwersytetu Jagiellońskiego, rozmawiają Krzysztof Burnetko i Michał Nawrocki. „Tygodnik Powszechny”, 22.09.2002, nr 38 (2776), s. 1, 4; J. Woleński: *Polska polityka i moralne standardy demokracji*. „Etyka” 2000, nr 33, s.126–138.

⁸³ J. Woleński: *Demokracja kiedyś i dziś*. W: S. Trociuk (red.): *Debaty Jana Nowaka-Jeziorańskiego. Rozmowy o wartościach: demokracja, tolerancja, solidarność*. Warszawa 2013, Biuro RPO, s. 19.

⁸⁴ A. Szczurek-Boruta: *Transmisja dziedzictwa kulturowego w rodzinie*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.): *Problemy pogranicza i edukacja*. Cieszyn 1998, UŚ – Filia w Cieszynie, s. 43–61.

więc żadnej wiedzy o sprawach żydowskich z domu”⁸⁵. Milczenie w rodzinie – o czym już wspomiano – miało swe historyczne przyczyny.

„Czy szkoła i inne instytucje edukacyjne dążą do wypracowania rozwiązań na zasadzie pluralizmu kulturowego, czy oddziałują jako instytucje reprezentujące interesy grupy dominującej [...]?”⁸⁶ – takie pytanie pod adresem poddanej ideologicznej regulacji edukacji szkolnej stawia Nikitorowicz. Doświadczenia edukacyjne Woleńskiego z „bycia uczniem” ukazują redukcjonistyczne zaprogramowanie tych treści, które miał za zadanie sobie przyswoić. „Ze szkoły też niewiele” – jak stwierdza Woleński – wyniósł usystematyzowanej wiedzy o Żydach i ich kulturze. Były to rozproszone informacje, głównie motywy przedstawione – i samodzielnie dostrzeżone – w literaturze: „Jankiel z *Pana Tadeusza*, Szlagbaum z *Lalki*, Rachel z *Wesela* czy z opowieści o karczmarzach rozpijających dobry lud polski, inne z lekcji religii i uczestnictwa w obrzędach religijnych”⁸⁷. Okazuje się, że tradycyjne lektury z kanonu oraz treści z – również tradycyjnej – edukacji religijnej są głównym źródłem wiedzy; przy czym jest to źródło jakby poza wiodącymi treściami kształcenia.

Przywołany Jankiel z „*Pana Tadeusza*” stanowi dogodny punkt wyjścia do uniwersalizacji i systematyzacji wiedzy o tożsamości żydowskiej i tradycji polskiej wielokulturowości, pod warunkiem że jest wola władarzy edukacji szkolnej, aby ukierunkować ją też na edukację międzykulturową. Rozpatrując rolę Żydów w kulturze polskiej, Hertz zwraca uwagę na postać Jankiela: „Mickiewicz genialnie w działalności Jankiela uchwycił pewne funkcje kulturotwórcze, jakie były udziałem Żydów polskich. Jankiel był źródłem rozchożenia się po Litwie pewnych wartości kulturalnych – muzycznych przede wszystkim. [...] Jemu to się przypisywało, że pierwszy na Litwę przyniósł Mazurek Dąbrowskiego”⁸⁸. Autor „*Żydów w kulturze polskiej*” wyraża wysokie uznanie dla Mickiewiczowskiego obrazu Żydów usytuowanego w kontekście polskiej wielokulturowości: „Jest rzeczą zdumiewającą, jak trafnie Mickie-

⁸⁵ J. Woleński: *O krakowskim Kazimierzu i innych sprawach*. W: tenże: *Szkiecy o kwestiach żydowskich*. cyt. wyd., s. 126.

⁸⁶ J. Nikitorowicz: *Od podmiotowości do międzykulturowości i z powrotem. Próba interpretacji niektórych perspektyw teoretycznych*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.): *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych*. cyt. wyd., s. 23.

⁸⁷ J. Woleński: *O krakowskim Kazimierzu i innych sprawach*. cyt. wyd., s. 126.

⁸⁸ A. Hertz: *Żydzi w kulturze polskiej*. cyt. wyd., s. 48.

wicz umiał ocenić rolę żydowskich muzykantów wiejskich w kształtowaniu się i rozpowszechnianiu polskiego folkloru muzycznego. Na tę stronę *Pana Tadeusza* [...] mało zwracano uwagi. [...] [A jest to skarbnica] spostrzeżeń odnośnie kulturotwórczej roli Żydów polskich”⁸⁹. Uwidacznia się tu zadanie dla edukacji międzykulturowej, aby wydobyć „tę stronę”, którą wskazuje Hertz. Przywołując relacje między postaciami z kart „Pana Tadeusza” Hertz podejmuje kwestię inności i wspólnoty losu, różnicy i jedności, proponując tak sformułowaną analizę „różności” i „swojskości” Innego, że może być ona uznana za tekst z edukacji międzykulturowej: „Jankiel jest »różny« – wiarą, obyczajem, zajęciem, ubiorem. Ale równocześnie jego »różność« mieści się w jego »swojskości« jako w czymś znacznie szerszym, ogólniejszym i istotniejszym. [...] w obrębie tej »swojskości« mieszczą się rzeczy, zjawiska i wartości rozmaite. Jest to wielość w jedności, wielość, która jedność wzbogaca i rozwija”⁹⁰. Hertz wskazuje, że można stopniować podejścia do odmiennych tożsamości, które były prezentowane w dziejach polskiej wielokulturowości: „Od odczuwania Żydów przez nie-Żydów jako »różnych« aż do odczuwania ich jako »obcych« i »wrogów« szła gama postaw i ocen, które wyznaczały klimat sprawy żydowskiej w Polsce”⁹¹. I nie należy redukować dziejów polskiej wielokulturowości do obcości i wrogości w podejściu do Innego. Jednak brak zrozumienia swoistych cech „różności” może prowadzić do zaprzepaszczania poczucia jej swojskości. Jednym z elementów generujących niepożądane „kwestie żydowskie” jest niewiedza o kulturze żydowskiej i jej funkcjonowaniu w dziedzictwie polskiej wielokulturowości.

O doświadczeniu braku zrozumienia żydowskiej odmienności kulturowej wspomina Woleński, przywołując swe doznania jako dziewięciolatka podczas oglądania filmu „Ulica Graniczna” (z 1948 roku) w reżyserii Aleksandra Forda⁹²: „nie mogłem zrozumieć sceny, zabawnej na pierwszy rzut oka, ale prawdziwie wstrząsającej, gdy mały Dawidek chciał zagrać w piłkę ze swoimi kolegami, ale przeszkadzał mu chałat i mycka. Chłopcy wyśmiewali się z niego, a ja nie bardzo wiedziałem, dlaczego”⁹³. Mniemał, że być może Dawidka

⁸⁹ Tamże.

⁹⁰ Tamże.

⁹¹ Tamże, s. 80.

⁹² Film opowiada o losach polskich i żydowskich rodzin i dzieci, które zamieszkują ulicę Graniczną w Warszawie, od lata 1939 roku do czasu powstania w getcie warszawskim w 1943 roku.

⁹³ J. Woleński: *O krakowskim Kazimierzu i innych sprawach*. cyt. wyd., s. 126.

wyśmiano, bo „nie ubrał czegoś bardziej stosownego do gry w piłkę⁹⁴. Aby udokumentować, że takie sytuacje jak ta w filmie miały rzeczywiście miejsce, Woleński przytacza świadectwo obywatela Izraela (emigranta z Polski), który był takim Dawidkiem przez rok⁹⁵. Brak zrozumienia obyczajów i postaw symbolizowanych tu przez „małego Dawidka” powodowany jest też brakiem rzetelnej edukacji o swoistości odmiennych kultur.

Podsumowując czas szkolnej edukacji, Woleński stwierdza, że z wiedzy potocznej można było przyswoić sobie „jakieś wiadomości o Żydach”. Ten luźny zestaw informacji nie tworzył zwartego „obrazu Żyda”, ale dawał „niejednoznaczne półcienie”: „»Bo fałszywy jak Żyd«, »podstępny jak Żyd«, »tchórzliwy jak Żyd«, bo Żyd mówił z osobliwym akcentem i wyglądał dziwnie pod względem stroju czy włosów, ale był również sympatyczny jak Jankiel, mądry jak Einstein, grał [...] na fortepianie jak Rubinstein. Podwórkowa pornografia przekonywała, że Żydówki są »tam« zbudowane inaczej [...]. Żyd był tragiczny, bo mordowany bezkarnie i pokornie przyjmujący ten los, a nawet jakoś winny własnej tragedii. Niemniej jednak spotkał go los niesprawiedliwy i był godzien współczucia⁹⁶. Takie wieści i odczucia na tematy żydowskie dominowały w pamięci społecznej. Były one niewystarczające, aby włączyć się w dyskurs publiczny. Woleński przyznaje: „nie potrafiłem pojąć do końca artykułów Kołakowskiego i Kotarbińskiego o odrodzeniu antysemityzmu w połowie lat pięćdziesiątych⁹⁷. Obciążenie niewiedzą wyniesioną z systemu edukacji wykluczało z przyswajania sobie nowych wiadomości.

Ujęcie procesów i wytworów edukacji (kształtującej tożsamość kulturową) w autorefleksji biograficznej Woleńskiego bliskie jest modelowemu przedstawieniu przebiegu i efektów sytuacji wychowawczej z punktu widzenia pedagogiki antropologicznej: „Wychowanie [...] jest wtopione w świat życia codziennego człowieka, [...] przenikając w sposób niemożliwy do wykluczenia jego naturalne doświadczenia [...]. Każdy człowiek nosi w sobie jakieś doświadczenia wychowania, przez które przechodzi *jako* człowiek [...]. Proces wychowania jest zrośnięty z jego naturą i jego przedstawieniem świata, a w tym świecie właśnie z międzypokoleniową relacją⁹⁸. Autorefleksja Wo-

⁹⁴ Tamże.

⁹⁵ Tamże.

⁹⁶ Tamże, s. 127.

⁹⁷ Tamże.

⁹⁸ K. Ablewicz: *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*. Kraków 2003, UJ, s. 150–151.

leńskiego pozwala dostrzec obecność procesu wychowania „w samym sobie”, a zarazem zdać sobie sprawę z braków edukacji, które również formowały kulturową tożsamość, a wymagają korekty i dopełnienia.

Pewne obszary niewiedzy o kulturze żydowskiej i jej funkcjonowaniu w dziedzictwie polskiej wielokulturowości, które wskazuje Woleński, pozostawały – i w wielu przypadkach pozostają – względnie trwałe i stały się elementem zachowań tożsamościowych. „Nie wiedzieliśmy, przynajmniej – stwierdza Woleński – ja tego nie wiedziałem, że Zagłada zniszczyła odrębną kulturę istniejącą na ziemi polskiej od kilkuset lat”⁹⁹. Przekazywana wiedza była wybiórcza: „wiedzieliśmy, że naziści okrutnie zabili sześć milionów Żydów, w tym trzy miliony obywateli polskich. Natomiast nie wiedzieliśmy, że mniejszość żydowska miała swoje własne życie, że istniały sztette, że było kilkadziesiąt gazet żydowskich, że jidysz dominował w niektórych miejscowościach, że były liczne wytwórnie filmowe i teatry żydowskie, [...], że w Polsce istniała bogata kultura żydowska”¹⁰⁰. Nie było – i bywa, że wciąż nie ma – w pamięci społecznej wiedzy o tym, że „Żydzi byli jednym z ważnych elementów życia polskiego. [...] Byli ważną częścią krajobrazu Polski – materialnego i duchowego. I krajobraz ten po odejściu Żydów niezwłocznie musiał się zmienić. Duchowy jeszcze bardziej niż materialny”¹⁰¹.

Rozpatrując kwestię właściwej edukacji o dziedzictwie Żydów w Polsce, Jolanta Ambrosewicz-Jacobs podkreśla eksponowanie lokalnego i uniwersalnego charakteru miejsc pamięci oraz zaznacza, jak „istotnym doświadczeniem jest także odczucie pustki i (poza większymi miastami) nieobecność polskich Żydów”¹⁰². O „obecności braku” pisze też Shlomo Avineri¹⁰³. Miejsca pamięci-

⁹⁹ J. Woleński: *Przyczynek do dyskursu o postawach wobec Zagłady*. W: tenże: *Szkice o kwestiach żydowskich*. cyt. wyd., s. 54–55.

¹⁰⁰ J. Woleński: *Pamięć zbiorowa jako alibi*. W: tenże: *Szkice o kwestiach żydowskich*. cyt. wyd., s. 216.

¹⁰¹ A. Hertz: *Żydzi w kulturze polskiej*. cyt. wyd., s. 20. Zob.: m.in. E. Prokop-Janiec: *Żydowscy twórcy w literaturze polskiej*. „Kultura i Społeczeństwo” 1999, nr 1, s. 19–41.

¹⁰² J. Ambrosewicz-Jacobs: *Jak uczyć o dziedzictwie Żydów w Polsce? O potrzebie nowych narzędzi i nowych środków wyrazu*. W: I. Głuszyńska, Z. Mach (red.): *Szkice o dziedzictwie kulturowym Żydów*. Bielsko-Biała 2011, Wyższa Szkoła Administracji, s. 94.

¹⁰³ S. Avineri: *Obecność braku*. W: I. Głuszyńska, Z. Mach (red.): *Szkice o dziedzictwie kulturowym Żydów*. cyt. wyd., s. 11–15.

ci o kulturowym dziedzictwie polskich Żydów i pamięci o unicestwiających ich Holokauście, który zatarł też ślady ich dziedzictwa, stają się miejscami doświadczania pustki i nieobecności. Edukacja powinna podtrzymywać pamięć o tym, co było, i zarazem ukształtować umiejętność dostrzegania tego, co mogłoby być, ale nie jest obecne, gdyż zostało zbrodniczo wyeliminowane z „krajobrazu” polskich tradycji wielokulturowości.

Odkrywanie tożsamości żydowskiej w cieniu Holokaustu

W sprawie zasad rozumienia Holokaustu Woleński przyjmuje hermeneutyczno-antropologiczne założenie, że „dyskurs o Holokauście, to nie tylko sposób jego opisu, ale również obraz nas samych, nie tylko tego ze wszech miar tragicznego wydarzenia, ale także świadectwo, jak rozumiemy sami siebie i innych”¹⁰⁴. Rozumienie Holokaustu i przyjęty sposób dyskursu na jego temat (wraz z zastrzeżeniami dotyczącymi możliwości i adekwatności takiego dyskursu) nie są aktem neutralnym względem własnej tożsamości, ale zespala ją się – zwłaszcza w zakresie aksjologii – z samorozumieniem człowieka i zbiorowości.

Wspominając wizytę w 2007 roku w Yad Vashem, Woleński przywołuje odkrycie w zakresie źródeł tożsamości, które było jego udziałem podczas oglądania wraz z synem ekspozycji „Kobiety w Shoah”: „[...] zobaczyłem nagłe duże zdjęcie. Pokazałem synowi, a ten powiedział »Prawie jak Twoja matka. Że jej upiekło się w czasie wojny«. Dotychczas myślałem, że matka nie była podobna do Żydówki i że to pomogło jej przetrwać w Warszawie trzy lata”¹⁰⁵. Ten zapis rozmowy ojca z synem o twarzy matki i babci ujawnia też proces wzmożonej konwersji tożsamościowej i rozpoznawania śladów swej tożsamości również w obliczu ofiar Holokaustu. Jeszcze wyraźniej ten proces ukazuje się podczas wizyty w Mauzoleum Dzieci Ofiar Zagłady, które robi na Woleńskim „największe wrażenie”¹⁰⁶. Woleński przedstawia swe doznania: „Jest to

¹⁰⁴ J. Woleński: *Kaci, ofiary i bierni widzowie (Przyczynek do rozumienia Holocaustu)*. W: tenże: *Szkice o kwestiach żydowskich*. cyt. wyd., s. 92. Zob. K. Kazimierska: *Holocaust w narracjach biograficznych ofiar, sprawców zbrodni oraz ich rodzin*. „Kultura i Społeczeństwo” 1999, nr 1, s. 197–205.

¹⁰⁵ J. Woleński: *Kronika pobytu w Izraelu*. W: tenże: *Szkice o kwestiach żydowskich*. cyt. wyd., s. 182.

¹⁰⁶ Tamże. Mauzoleum ufundowali Abraham i Edit Spiegel, aby upamiętnić ich syna Uziela.

ciemna sala z zapaloną świeczką, zwielokrotnioną przez system luster. Przez cały czas wymieniane są nazwiska i imiona dzieci zabitych w Holokauście wraz z wiekiem i krajem pochodzenia, na przemian przez głos kobiety i mężczy [....]. Najwięcej razy wymieniane jest słowo »Poland«¹⁰⁷. Wsłuchując się w ten głos identyfikuje siebie, jako kogoś kto mógłby być wymieniony z imienia i nazwiska: „niewiele brakowało, by ktoś mógł teraz usłyszeć komunikat »Jan Woleński, two (three, four) years old, Poland«¹⁰⁸. To wyznanie jest jakby odkrywaniem pamięci – post-pamięci – o własnej przeszłości i tożsamości.

Choć Woleński stwierdza: „należę do tych, którzy mogli sobie wybrać tożsamość”, to wybór tożsamości staje się zobowiązaniem, zwłaszcza że pada na nią cień Holokaustu. „Mogłem zignorować wiadomości o swych żydowskich korzeniach [....]. Ale stało się inaczej – nie powiem, że mam pełną tożsamość żydowską, ale mam ją w dużym stopniu¹⁰⁹. Dlatego też wnikliwie rozpatruje, czym była śmierć w Holokauście. Wychodząc od pojęcia *Lebenswelt*, proponuje użyć pojęcie *Todeswelt*, aby przedstawić osobliwy „świat śmierci”, którym był Holokaust. „Jeśli *Todeswelt* stanowi horyzont, ma to wpływ na dyskurs, którym opisujemy rzeczywistość śmierci¹¹⁰. Śmierć zmienia swój charakter, zatracca wiele z cech nadanych jej w kulturze, w której obowiązuje elementarny respekt wobec ludzkiej godności. „Śmierć w Holokauście miała zupełnie inny sens. Została sprowadzona do czysto biologicznego faktu. Jean Améry ujął to [....], że jedynym obowiązkiem Żyda w obozie była śmierć. Rozumiem przez to pozbawienie śmierci jej wszystkich kulturowych aspektów. To samo dotyczy ciała zmarłej osoby¹¹¹. Tak jak pozbawia się oznak tożsamości osobowej człowieka unicestwianego w Holokauście, sprowadzając go do funkcji kolejnego egzemplarza, który musi umrzeć, tak też w Holokauście to, co po nim ewentualnie pozostanie, nie może przejawiać sobą żadnej wartości, która mogłaby rozniecić i zachować wspomnienie o jego tożsamości osobowej. Unicestwienie ma być totalne, bez śladów i znaków w kulturze.

¹⁰⁷ Tamże.

¹⁰⁸ Tamże.

¹⁰⁹ J. Woleński: *Jak być Żydem po Holokauście (perspektywa ofiar)*. W: tenże: *Szkice o kwestiach żydowskich*. cyt. wyd., s. 188. Woleński dopowiada: „Uznałem, że jeżeli ktoś wybrał tak, jak ja to uczyniłem, nie może stać obok problemu żydowskiego” (tamże, s. 190).

¹¹⁰ J. Woleński: *Todeswelt jako horyzont*. W: tenże: *Szkice o kwestiach żydowskich*. cyt. wyd., s. 263.

¹¹¹ Tamże, s. 262.

Ta totalność unicestwiającej śmierci jest jednak nie do utrzymania w tym świecie, który zowie się *Lebenswelt*. Bowiem ma być on przede wszystkim przejawem ludzkiego życia i jego różnorodnej dynamiki. Dlatego Woleński stwierdza: „Mimo wszystko, prędzej czy później *Todeswelt* jest oglądany tylko z punktu widzenia *Lebensweltu*, właśnie jako zwyczajna historia”¹¹². To przekształcanie się na nowo w *Lebenswelt* tego świata, który w czasie Holokaustu sprowadzano w całości do takiej postaci, aby był doświadczany jedynie jako *Todeswelt*, przekształcanie zachodzące, rzecz można, pod naporem „wartkiego strumienia” życia i jego wartości, stawia przed edukacją określone wyzwania. Nie można bowiem uznać, że *Todeswelt* to była wyłącznie „zwyczajna historia”, których w ludzkich dziejach wydarzyło się bardzo wiele. Edukacja powinna umieć trafnie i przekonująco wykazać, że były cechy swoiste ludobójczej zbrodni Holokaustu oraz powinna tak formować ludzkie przekonania i postawy, aby do aktów Zagłady ponownie nie doszło¹¹³. „Przed współczesnym społeczeństwem żyjącym w Europie po Holokauście stoi więc – jak zauważa Zdzisław Mach – pytanie o to, co zrobić, aby zagłada nigdy już się nie powtórzyła [...]. Szczególne miejsce przypada tu edukacji”¹¹⁴. Słuszne wezwania do edukacji trudno wszakże w konkretnych warunkach właściwie urzeczywistniać. „Holokaust jest częścią polskiej historii, lecz wiedza o Holokauście nie jest przekazywana w szkole w stopniu wystarczającym, [...] bez troski o kształt przyszłości”¹¹⁵. Teoretycznym i praktycznym problemem dla edukacji są odmienne perspektywy postrzegania Holokaustu. Badania z pedagogiki porównawczej sygnalizują, że „edukacja o Holokauście w Polsce i w Izraelu to dwa różne dyskursy wyrastające na odmiennym podłożu ideologicznym”¹¹⁶. Przy odmiennych pamięciach historycznych i różniących się

¹¹² Tamże, s. 264.

¹¹³ Zob. T. Miczka: *Auschwitz i Holokaust we współczesnej edukacji międzykulturowej i medialnej. Wprowadzenie do problematyki*. W: P. Trojański (red.): *Auschwitz i Holokaust – dylematy i wyzwania polskiej edukacji*. Oświęcim 2008, Państwowe Muzeum Auschwitz-Birkenau, s. 245–253.

¹¹⁴ Z. Mach: *Tożsamość jako zadanie*. W: S. Rejak (red.): *Myslenie po Zagładzie. Głosy z Polski*. Warszawa – Kraków 2008, MUZA SA, s. 121; zob.: tenże: *Pamięć Holokaustu i edukacja dla Europy*. W: J. Ambrosewicz-Jacobs, L. Hońdo (red.): *Dlaczego należy uczyć o Holokauście?* cyt. wyd., s. 20–23.

¹¹⁵ J. Ambrosewicz-Jacobs: *Postawy młodzieży polskiej wobec Holokaustu. Badania z lat 1997–2000*. W: J. Ambrosewicz-Jacobs, L. Hońdo (red.): *Dlaczego należy uczyć o Holokauście?* cyt. wyd., s. 103.

¹¹⁶ A. Boroń: *Pedagogika (p) o Holokauście. Pamięć. Tożsamość. Edukacja*. Poznań

tożsamościach kulturowych trudno wypracować – co rozpatruje Aleksandra Boroń – „pedagogikę (p)o Holocauście”, jako jedną pedagogikę. Mimo tych trudności należy jednak dążyć do komunikacji międzykulturowej, rozwijając też w omawianym tu zakresie edukację międzykulturową.

Odkrywanie tożsamości żydowskiej a zaangażowanie w transmisję dziedzictwa kulturowego i komunikację międzykulturową

Woleński deklaruje: „gdy zidentyfikowałem swoje żydowskie korzenie [...] sprawa bycia Żydem, zwłaszcza w Polsce, jest dla mnie ważna”¹¹⁷. Choć czuje „niejasność odgrywanej roli” i, uwzględniając poczucie tej niejasności, stwierdza: „żydowskie korzenie uczuliły mnie na problematykę narodu moich przodków. Nie czuję się jednak Żydem i nie sądzę, by kiedykolwiek to się zmieniło”¹¹⁸. Na pytanie: „Czy jest Polakiem?”, odpowiedział: „jestem genetycznie stuprocentowym Żydem, ale kulturowo czuję się w pełni Polakiem”¹¹⁹. Ta niejasność i dwoistość tożsamości ujawnia się w wielu próbach autoidentyfikacji.

Woleński inicjuje publiczne dyskusje, które – wedle jego zamysłu – służyć mają pogłębionemu rozeznaniu stanu relacji polsko-żydowskich i rozpatrzeniu dalszych perspektyw tych złożonych relacji¹²⁰. W krakowskim Centrum Kultury Żydowskiej w latach 2001–2003 przeprowadził autorską serię 18 spotkań z zaproszonymi gośćmi, którą opatrzył wiodącym tytułem „Polacy i Żydzi – od nowa?”¹²¹. Idea tych spotkań ukształtowała się w kontekście dyskusji dotyczącej sytuacji przedstawionej w książce Jana T. Grossa

2013, UAM, s. 12. Zob.: R. Włodarczyk: *Levinas. W stronę pedagogiki azylu*. Warszawa 2009, UW.

¹¹⁷ J. Woleński: *Bo przyznał się, że jest Żydem*. W: tenże: *Szkice o kwestiach żydowskich*. cyt. wyd., s. 17.

¹¹⁸ J. Woleński: *Przyczynek do dyskursu o postawach wobec Zagłady*. W: tenże: *Szkice o kwestiach żydowskich*. cyt. wyd., s. 54.

¹¹⁹ Tamże.

¹²⁰ O relacjach polsko-żydowskich zob.: m.in. I. Krzemiński: *Polacy i Żydzi – obraz wzajemnych stosunków, antysemityzm i tożsamość narodowa*. „Kultura i Społeczeństwo” 1999, nr 1, s. 143–169.

¹²¹ Zob.: m.in. A. Sułek: *Pamięć Polaków o zbrodni w Jedwabnem*. „Nauka” 2011, nr 3, s. 39–49.

„Sąsiedzi”. W tekście „Wiedza jako pożytek zbiorowy”, zawierającym część jego przemyśleń i polemik wobec poglądów wyrażanych w czasie spotkań „Polacy i Żydzi – od nowa?”, Woleński podkreśla, iż to wiedza stanowi źródło prawdziwej skruchy, a zarazem zdecydowanie stwierdza, że przeproszenie za zbrodnie staje się ich bagatelizowaniem: „Prezydent przeprosił Żydów za mord w Jedwabnem, a Episkopat, za to samo, Pana Boga. Rzecz nie w tym, by nie wyrażać skruchy za zbrodnie popełnione przez przodków, jednak, tak naprawdę, przeprosić można za spóźnienie się, nadeptanie na nogę [...]. Przeprosiny za zbrodnie są jej bagatelizowaniem [...]. Prawdziwa skrucha wobec wydarzeń w Jedwabnem polega na uczynieniu właściwego użytku z wiedzy posiadanej na ten temat, tj. uznaniu winy za to, co się stało, bo została ona wystarczająco uzasadniona”¹²². Rzetelna wiedza i jej akceptacja przynosi przede wszystkim taki pożytek, że przybliża do poznania i uznania prawdy o tym, co się faktycznie wydarzyło, a nie przenosi dyskursu w sferę daleko posuniętej mityzacji dramatycznych wydarzeń i ideologizacji – czyli też instrumentalizacji do bieżącej gry interesów – ludzkiej śmierci.

Ważną okolicznością spotkań „Polacy i Żydzi – od nowa?” był dla Woleńskiego ich wymiar edukacyjny: „Największa pociecha płynie z licznego i aktywnego uczestnictwa młodzieży. [...] młode pokolenie Polaków jest jako szczególnie uczulone na problematykę żydowską, pomimo że w szkole ciągle niewiele słyszy na ten temat”¹²³. Organizacja tych spotkań była jednakże reakcją na budzące niepokój głosy w dyskusji panelowej o zbrodni w Jedwabnym, która odbyła się (na wiosnę 2001 roku) u Jezuitów w Krakowie. „Dyskusja ta była dla mnie wstrząsem”¹²⁴ – wyznaje Woleński, gdyż zetknął się m.in. z taką oto wypowiedzią: „Niech Żydzi pamiętają, że to co ich spotkało kiedyś, może powtórzyć się”¹²⁵. Takie opinie sygnalizują, że relacje międzykulturowe bywają „podminowane” ukrytymi i wrogimi uprzedzeniami, a także wyrażającymi je sloganami, których wypowiedzenie w kontekście dążeń do dialogu okazuje się wstrząsem. Atoli opinie te, również ze względu na ich ostrość, pobudzają

¹²² J. Woleński: *Wiedza jako pożytek zbiorowy*. „Tygodnik Powszechny”, 12. 09.2004, nr 37, ; także w wersji elektronicznej: <http://tygodnik.onet.pl/wiedza-jako-pozytek-zbiorowy/yc175> (5.12.2013).

¹²³ J. Woleński: *Przyczynek do dyskursu o postawach wobec Zagłady*. W: tenże: *Szkice o kwestiach żydowskich*. cyt. wyd., s. 61–62.

¹²⁴ Tamże, s. 57.

¹²⁵ Tamże.

do stosownej reakcji, mogą być więc odczytane jako wyzwanie do przemyslenia i intensyfikacji edukacji kształtującej pozytywne postawy w relacjach międzykulturowych.

Woleński zaangażował się w odrodzenie tradycji i instytucji żydowskich w Polsce, zwłaszcza w reaktywację Łoży B'nai B'rith; instalacja Łoży miała miejsce 9 września 2007 roku w Warszawie, a Woleński został jej wiceprezydentem. Cele tej organizacji wyraża jej konstytucja: „[...] jednoczenie osób pochodzenia żydowskiego i kultywowanie tożsamości żydowskiej poprzez wzmacnianie żydowskiego życia rodzinnego, wychowania i kształcenia młodzieży, szeroko pojętej pomocy ludziom starszym, oraz obronę Żydów”¹²⁶. Woleński podkreśla rolę uczestnictwa w B'nai B'rith dla kształtowania się jego tożsamości: „Dziękuję Siostrze i Braciom z Łoży B'nai B'rith Polin. Nasze regularne spotkania znacznie przyczyniły się do ugruntowania przekonania, że warto zajmować się sprawami żydowskimi”¹²⁷.

Woleński bierze aktywny udział w wydarzeniach naukowo-kulturalnych, które mają przyczynić się do lepszego poznania tradycji żydowskiej i kształtowania takich postaw, które są postulowane w ramach edukacji międzykulturowej. Uczestniczył w Lublinie (25 października 2005 roku) w konferencji „Międzynarodowe i ekumeniczne znaczenie *Nostra aetate*” w 40. rocznicę podpisania „Deklaracji o stosunku Kościoła do religii niechrześcijańskich”¹²⁸, przedstawiając spojrzenie ateistów i agnostyków na „*Nostra aetate*” i na dialog międzyreligijny. W Centrum Badań nad Zagładą Żydów Instytutu Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk (27 czerwca 2006 roku) wygłosił wykład „Filozofia wobec Zagłady”, w którym podjął m.in. pytania: „Do jakiego stopnia tradycyjne kategorie podmiotowe i przedmiotowe mają w ogóle zastosowanie do analizy Holokaustu? Co to znaczy powiedzieć, że ktoś działał, został uprzedmiotowiony, poznawał, wybierał, odpowiadał itd.?”¹²⁹. Uczest-

¹²⁶ <http://www.znak.org.pl/?lang1=pl&page1=sylwa&subpage1=sylwa00&inpassid1=449&scrt1=sn> (5.12.2013). Można nadmienić, że papież Benedykt XVI na specjalnej audiencji (18 grudnia 2006) przyjął władze B'nai B'rith, omawiając m.in. kwestie dialogu międzyreligijnego.

¹²⁷ J. Woleński: *Wstęp*. W: tenże: *Szkice o kwestiach żydowskich*. cyt. wyd., s. 13.

¹²⁸ Konferencję, która odbyła się w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim, współorganizowali Instytut Europy Środkowo-Wschodniej i Kolegium Międzywydziałowych Indywidualnych Studiów Humanistycznych KUL. Zob.: <http://www.kosciol.pl/article.php/20051022121133194> (5.12.2013).

¹²⁹ <http://www.holocaustresearch.pl/index.php?show=374> (5.12.2013).

niczył w dyskusji „Antysemita tworzy Żyda? – Rozważania o kwestii żydowskiej J. P. Sartre’a 60 lat później” (16 października 2006 roku), zorganizowanej przez redakcję miesięcznika „Midrasz”.

W 2007 roku w krakowskim Centrum Kultury Żydowskiej Woleński prowadził debatę „Biedni Polacy patrzą na getto – 20 lat później” z udziałem ks. Adama Bonieckiego, Adama Michnika i Tomasza Terlikowskiego¹³⁰. Dotyczyła ona tekstu Jana Błońskiego opublikowanego w 1987 roku w „Tygodniku Powszechnym” (nr 27), będącego wezwaniem do polskiego rachunku sumienia: „w naszym stosunku do żydowsko-polskiej przeszłości winniśmy przestać się bronić [...]. Zrzucać winę na uwarunkowania [...]. Powiedzieć najpierw: tak, jesteśmy winni. Przyjęliśmy Żydów do naszego domu, ale kazaliśmy im mieszkać w piwnicy. Kiedy chcieli wejść na pokoje, obiecywaliśmy, że wpuszczymy, jeśli przestaną być Żydami, jeśli się »ucywilizują«”¹³¹. Woleński podejmuje polemikę, z niektórymi sformułowaniami w – jak pisze – „słusznie sławnym eseju »Biedni Polacy patrzą na getto«,” w którym Błoński „odróżnił współudział i współwinę, stwierdzając [...], że można być współwinnym nie biorąc udziału”¹³². Woleński uważa, że „wina zawsze rodzi problem odpowiedzialności”¹³³. Ta dyskusja dotyczy też precyzacji pojęć winy i odpowiedzialności, aby nie powodowały nieporozumień.

Woleński uczestniczył – w ramach obchodów piątej rocznicy śmierci ks. Stanisława Musiała SJ (1938–2004)¹³⁴, 4–6 marca 2009 roku – w konferencji w Centrum Badań Holokaustu UJ dotyczącej dziedzictwa intelektualnego ks. Musiała w obszarze teologii, nauk społecznych i stosunków chrześcijańsko-żydowskich¹³⁵. W Centrum Badań nad Zagładą Żydów IFiS PAN (20 paź-

¹³⁰ http://www.dialog.org/dialog_pl/biedni-polacy-20-latpозniej.html (5.12.2013).

¹³¹ J. Błoński: *Biedni Polacy patrzą na getto*. Kraków 2008, Wydawnictwo Literackie.

¹³² J. Woleński: *Kaci, ofiary i bierni widzowie (Przyczynek do rozumienia Holocaustu)*. W: tenże: *Szkice o kwestiach żydowskich*. cyt. wyd., s. 91.

¹³³ Tamże.

¹³⁴ Zob.: R. J. Weksler-Waszkinel: *Księża Stanisława Musiała zmagania z pamięcią*. „Zagłada Żydów. Studia i Materiały” 2006, nr 2, s. 438–458. Ustanowiono Nagrodę im. Ks. Stanisława Musiała SJ za twórczość intelektualną promującą dialog chrześcijańsko-żydowski i polsko-żydowski oraz za inicjatywy społeczne promujące dialog chrześcijańsko-żydowski i polsko-żydowski. Zob.: <http://ekai.pl/wydarzenia/ekumenizm/x75312/znamy-laureatow-nagrody-im-ks-stanislaw-a-musiała/> (12.02.2014)

¹³⁵ Zob.: <http://www.przymierze.krakow.pl/?paged=8> (5.12.2013).

dziennika 2011 roku) bierze udział w dyskusji „Zagłada Żydów na ziemiach polskich 1939–1945 – potrzeba syntezy czy badań podstawowych?”¹³⁶.

Woleński podejmuje w swych badaniach i publikacjach problematykę intelektualnej tradycji żydowskiej¹³⁷, wskazując na pojawiającą się tu kwestię zachowań tożsamościowych, która warta jest namysłu: „choć Żydzi byli przeciętnie lepiej wykształceni niż ich otoczenie, to jednak ich udział w rozwoju filozofii i nauki był raczej niewielki aż do XIX wieku; jedynie Majmonides i Spinoza byli naprawdę wielkimi postaciami żydowskimi w historii myśli uniwersalnej”¹³⁸. Zagadnienie dokonujących się przemian kulturowo-intelektualnych w obszarze aktywności naukowej (w obszarze uniwersalnie pojętej nauki) i zarazem przemian tożsamości żydowskiej w XIX i XX wieku także stanowi przedmiot refleksji Woleńskiego.

Odkrywanie tożsamości żydowskiej a określanie granic niewiary i tradycji religijnej

Potrzebę udziału w dyskusji o relacjach między rozumem a wiarą religijną motywuje – zdaniem Woleńskiego – kontekst kulturowo-religijny: „Gdybym [...] wychował się w Izraelu, to [...] nie wdawałbym się w takie dyskusje, dlatego, że teologia judaistyczna nie daje ku temu żadnych powodów. Cóż natomiast mówi teologia katolicka? Otóż głosi ona, że każdy wierzy na podstawie swojego zdrowego rozumu, ale jeśli nie, to można człowieka przekonywać argumentami racjonalnymi. A więc, jeżeli tak, to jestem takim, który stracił wiarę [...]. Wtedy próbują [...] mnie przekonywać do religii, a wówczas odpowiadam tymi metodami, które są do mojej dyspozycji”¹³⁹. W tej debacie Woleński nie zgadza się też ze stanowiskiem ateistów, którzy „twierdzą, że wiedzą, iż Boga nie ma”¹⁴⁰. Przyjmuje postawę agnostyka, który „nie warto-

¹³⁶ Zob.: <http://www.holocaustresearch.pl/index.php?show=491> (5.12.2013).

¹³⁷ Zob.: m.in. J. Woleński: *O Salomonie Maimonie*. W: S. Maimon: *Autobiografia*. T. 1. Warszawa 2007, Biblioteka Midrasza, s. 9–28; przedruk: *Szkice o kwestiach żydowskich*. cyt. wyd., s. 154–172; tenże: *Żydzi w lwowskim środowisku filozoficznym*. W: tenże: *Szkice o kwestiach żydowskich*. cyt. wyd., s. 134–147.

¹³⁸ J. Woleński: *Bo przyznał się, że jest Żydem*. W: tenże: *Szkice o kwestiach żydowskich*. cyt. wyd., s. 39.

¹³⁹ *Dyskusja* (J. Woleński – głos w dyskusji). W: D. Leszczyński (red.): *Wiedza, wiara, uzasadnienie*. „Studia Philosophica Wratislaviensia” 2008, s. 55–56.

¹⁴⁰ Tamże, s. 57.

ściuje tak samo wypowiedzi »wierzę, że Boga nie ma« i »wierzę, że Bóg jest«¹⁴¹ i uznaje, że „obowiązek argumentu spoczywa zawsze na tym, kto twierdzi coś pozytywnie”¹⁴¹.

Woleński jest uczestnikiem wielu ważnych debat o religii¹⁴² i agnostycyzmie¹⁴³. Można tu przywołać jego udział w niektórych spośród nich: w „Jaskini Filozofów” w ramach krakowskich V Dni Tischnerowskich (5 maja 2005 roku) w dyskusji dotyczącej relacji między nauką a religią (uczestniczył też m.in. ks. prof. Michał Heller)¹⁴⁴; wykład na posiedzeniu Komisji Fides et Ratio PAU (22 kwietnia 2010 roku) „Dlaczego nie można (?) udowodnić istnienia Boga?”¹⁴⁵; głos w debacie „Racjonalność wiary – granice niewiary” (w Krakowie u Dominikanów, 17 stycznia 2011 roku) o wspólnym języku chrześcijan i niewierzących¹⁴⁶.

Woleński podejmuje polemikę z tezami ks. Jana Sochońia z książki „Ateizm”¹⁴⁷. Jej autor, idąc za Gilsonem, jest przekonany, iż podaje argumenty przemawiające na rzecz zasadności wiary w Boga, a przeciw zasadności ateizmu: „Ateiści nie znając metafizyki [...] nie są w stanie prawidłowo reagować na rzeczywistość. [...] [Postulaty ateistów zapoznają] rozumny charakter

¹⁴¹ Tamże.

¹⁴² Zob.: m.in. J. Woleński: *W co wierzy ten, kto nie wierzy*. „Życie Duchowe” 2001, nr 25, s. 29–43 – przedruk W: S. Obirek (red.): *Co nas łączy. Dialog z niewierzącymi*. Kraków 2002, WAM, s. 19–30. J. Woleński: *Granice niewiary*. Kraków 2004, Wydawnictwo Literackie – wokół tej książki toczyło się wiele debat, zarazem zawiera ona m.in. dyskusję z tezami Józefa Życińskiego z jego książki *Wiara wątpliwych* (Kraków 2003, Wydawnictwo Literackie). Woleński przedstawia w tej książce uwagi historyczne o *pistis*, *fides* i *religio*, analizuje wiarę jako zaufanie, jako przekonanie epistemiczne i wiarę religijną, podejmuje kwestię racjonalności. Zob.: też: *Filozofia, metafizyka, religia*. Z Janem Woleńskim, filozofem analitycznym i języka, logikiem i epistemologiem, profesorem UJ, rozmawia Damian Leszczyński. „Odra” 2008, nr 6, s. 36–44 – przedruk w: D. Leszczyński (red.): *Wiedza, wiara, uzasadnienie*. cyt. wyd., s. 75–99.

¹⁴³ Zob.: m.in. J. Woleński: *Humanizm i racjonalizm*. W: *Humanistyczna wizja zjednoczonej Europy*. Warszawa 1998, Federacja Polskich Stowarzyszeń Humanistycznych, s. 55–69.

¹⁴⁴ E. Kwater: *Sprawozdanie z debaty „Religia a nauka”*. „Semina Scientiarum” 2006, nr 5, s. 163–168.

¹⁴⁵ Zob.: <http://www.adamwalanus.pl/wolenski.html> (5.12.2013).

¹⁴⁶ 14–17 stycznia 2011 roku w krakowskim Klasztorze Dominikanów, a także w Klubie Masada, miały miejsce spotkania i koncerty w ramach Dni o Kościele.

¹⁴⁷ J. Sochoń: *Ateizm*. Warszawa 2003, UKSW.

natury ludzkiej”¹⁴⁸. Rozpatrzywszy takie wypowiedzi, Woleński konkluduje: „Polemika pomiędzy teistami i ateistami jest zapewne wiecznotrwała. Ważne, by obie strony w punkcie wyjścia szanowały punkt widzenia oponentów, a przynajmniej traktowały go jako dopuszczalny, a nie wynikający z uprzedzeń czy nawet złej woli. Niestety referowane stanowisko [...] tego warunku nie spełnia. Jeśli jest [...] przeważające w Polsce, to nasz rodzimy katolicyzm ma jeszcze przed sobą podjęcie poważnego dialogu z niewierzącymi”¹⁴⁹. Kwestia możliwości i granic dialogu światopoglądowego jest dla Woleńskiego kwestią istotną.

Wypowiadając się o socjalizacyjnej roli religii, Woleński uważa, iż jest ona „w wielu krajach niezastąpiona i na ogół pozytywna”, co jednak jest uwarunkowane tym, „czy Kościół jest kościołem wojującym, czy kościołem służącym”¹⁵⁰. W przypadku postaw reprezentowanych przez katolicyzm razi go stanowisko, wedle którego „tam, gdzie mamy większość, tam działamy z pozycji ekskluzywistycznych, tam natomiast, gdzie mamy mniejszość, tam walczymy o prawa wolnościowe. To jest niesłychanie relatywistyczne i cyniczne stanowisko”¹⁵¹. W wielu swych wypowiedziach Woleński wyraża sprzeciw wobec takiej dwoistości w przywoływaniu i stosowaniu zasad zależnie od uzyskiwanych dzięki temu korzyści.

Rozpatrując relacje mogące zachodzić między wiarą religijną a kształtowaniem tożsamości osobowej i kulturowej, warto też odnotować reakcję Woleńskiego na wypowiedź „z sali” jednego ze słuchaczy dyskusji o wierze i racjonalności. Słuchacz podzielił się taką oto opinią: „trudno powiedzieć, żeby taka prosta kobieta, o której była mowa, naprawdę wierzyła. Ona nie zastanawia się nad tym, w co wierzy, dla niej jedyną wyrocznią jest to, co ksiądz powie z ambony [...]”¹⁵². Woleński polemicznie odniósł się do negatywnego oceniania „wiary prostej kobiety”: „jeśli chodzi o samo praktykowanie wiary, to ja bym, proszę pana, owej prostej kobiety nie lekceważył, gdyż tacy właśnie ludzie po-

¹⁴⁸ Tamże, s. 107.

¹⁴⁹ J. Woleński: *Wybór w warunkach niepewności*. „Tygodnik Powszechny”, 13.03.2005, nr 11; także w wersji elektronicznej: <http://tygodnik.onet.pl/1546,1218831,0,347891,-dzial.html> (5.12.2013).

¹⁵⁰ *Filozofia, metafizyka, religia* – z Janem Woleńskim rozmawia Damian Leszczyński. W: D. Leszczyński (red.): *Wiedza, wiara, uzasadnienie*. cyt. wyd., s. 96.

¹⁵¹ Tamże.

¹⁵² *Dyskusja (głos w sali)*. W: D. Leszczyński (red.): *Wiedza, wiara, uzasadnienie*. cyt. wyd., s. 72.

trafili bardzo heroicznie zachowywać się w czasie wojny, mając do dyspozycji jedynie ten kościec moralny, który odziedziczyli po swoich przodkach. Bardzo wielu Żydów zostało [...] uratowanych przez zwykłych katolików, którzy [...] nie pytali, co to jest wiara, czy chodzi o wartości relatywne, czy absolutne itd. [...] po prostu robili to, co dyktował im nakaz sumienia. I niewątpliwie są świadectwa, że byli to ludzie głęboko wierzący”¹⁵³. Motywowane wiarą postępowanie zgodne z nakazem sumienia znajduje wysokie uznanie Woleńskiego, gdyż przywołuje on tu zachowania heroiczne. Afirmujące stanowisko w sprawie ufundowanego na dziedziczonej wierze „kościca moralnego”, który zdał próbę czasu, wymaga uwzględnienia w toczącej się – m.in. w ramach edukacji międzykulturowej – dyskusji o roli wiary religijnej (także tradycyjnie pojmowanej wiary religijnej) w kształtowaniu postaw wobec osób o odmiennym dziedzictwie kulturowym.

Na okładce wydania obszernych fragmentów Talmudu Babilońskiego w opracowaniu rabina Saszy Pecaricia¹⁵⁴ znajduje się nota Woleńskiego o wاورach lektury Talmudu. Wyjaśnia on, jak doszło do tej noty: „Znam się z rabinem Pecariciem od dość dawna. Spędził kilka lat w Krakowie [...]. Kiedyś zaprosił mnie na jedną z lekcji Talmudu. Rozwagał jakiś problem prawny. Nawet mi się to wszystko podobało, choć to nie jest mój styl myślenia. Rabin miał szczerą nadzieję, że będę dalej przychodził, i to w jarmułce. Wyjaśniłem, że jestem człowiekiem całkowicie świeckim [...]. Ale kiedy rabin Pecaric poprosił mnie o kilka zdań na okładkę, prośbę spełniłem”¹⁵⁵. I przy tej okazji też czyni uwagę o własnej tożsamości kulturowej i podejściu do religii: „Mam pozytywny stosunek do tradycji żydowskiej, nawet do tej religijnej. Kiedy miałem doktorantkę z Paryża, która powiedziała mi, że jest ateistką żydowską. Ale co to znaczy? – zapytałem. Odpowiedziała: Ważne jest to, w jakiego Boga się nie wierzy. Coś w tym jest. Na tej zasadzie ja bym nie wierzył w Je-

¹⁵³ *Dyskusja* (J. Woleński – głos w dyskusji). W: D. Leszczyński (red.): *Wiedza, wiara, uzasadnienie*. cyt. wyd., s. 73. W wypowiedziach Woleńskiego nie spotyka się kontrowersyjnej tezy, że: „Holokaust to los, jaki chrześcijaństwo zgotowało Żydom” (zob.: S. Rejak: *Antyteologia jako odpowiedź na Szoa*. W: S. Rejak (red.): *Myślenie po Zagładzie. Głosy z Polski*. Warszawa – Kraków 2008, MUZA SA, s. 137–138).

¹⁵⁴ Zob.: <http://www.polskieradio.pl/9/396/Artykul/518912,Internet-moze-byc-blogoslawienstwem> (5.12.2013).

¹⁵⁵ *Blask Talmudu. Rozmowa z prof. Janem Woleńskim*. A. Szostkiewicz, współpr. A. Mazurczyk, „Polityka”, 18.02.2011; także w wersji elektronicznej: <http://www.polityka.pl/spoleczenstwo/artykuly/1512848,2,rozmowa-z-prof-janem-wolenskim.re-ad#ixzz2li2YBrTN> (5.12.2013).

howę¹⁵⁶. Jeśli przyjąć, iż agnostykami bądź ateistami określonego typu można być w zależności od tego, „w jakiego Boga się nie wierzy”, to także w tej sferze – zdawałoby się, w dużej mierze wyzwolonej od tradycji religijnej – kapitalne znaczenie ma odkrywanie własnej tożsamości kulturowej i jej związków z religią. Jako agnostyk Woleński przybliży swe metodologiczne podejście do Talmudu: „interesował mnie styl argumentacji”¹⁵⁷. Mimo intelektualnej obcości względem postaw religijnych, a także jeśli idzie o preferowane metody analizy prawa, pozostaje jednak jakiś – i to niebłahy dla wyrażania się tożsamości kulturowej – typ bliskości i uznania „blasku Talmudu”.

Dla Woleńskiego istotny – i ważniejszy od religijnego – jest edukacyjny wymiar czytania i komentowania Talmudu: „Zastanawiałem się, czy fakt, że żydowscy chłopcy bardzo wcześnie zaczynali w chederze [elementarna żydowska szkoła o charakterze religijnym] naukę Talmudu, jakoś wpłynął na zdolności żydowskie [...], kiedy w XIX w. młodzież żydowska zaczynała masowo studiować”¹⁵⁸. Uwzględnia on prawdopodobieństwo, iż nauka Talmudu rozwijała i doskonaliła sprawności intelektualne, wydatnie przyczyniając się do osiągnięć naukowych tych, którzy przeszli edukację opartą na interpretacji Talmudu: „sukces Żydów w wolnych zawodach i środowisku akademickim był w jakiejś mierze rezultatem tej [...] szkolnej gimnastyki umysłowej. [...] [Jeśli] patrzę na procent Żydów, którzy osiągają sukcesy w matematyce, medycynie, naukach przyrodniczych i prawniczych czy też w filozofii, to mam wrażenie, że jakiś związek tych sukcesów z edukacją w chederze istnieje”¹⁵⁹. Zarzucenie lektury Talmudu, praktykowanej przez Żydów w czasie ich edukacji, osłabiałoby lub niweczyło te wartościowe efekty, do których powinno się zmierzać, kształtując umysł ucznia¹⁶⁰.

¹⁵⁶ Tamże.

¹⁵⁷ Tamże. Woleński dopowiada: „[...] nie ma mowy o powierzchownym poznaniu Talmudu i ja się z tym zgadzam. [...] Talmud trzeba rzeczywiście studiować. Podobno wtedy nabiera blasku” (tamże).

¹⁵⁸ Tamże.

¹⁵⁹ Tamże.

¹⁶⁰ Co do współczesnej edukacji, której efekty zdają się dość odmienne od uzyskiwanych dzięki studiowaniu Talmudu, Woleński proponuje podejście oparte na akceptacji prawidłowości statystycznych i „przeciętnych wyników”, które są jednak należytyym spełnieniem wymagań: „człowiek przeciętnie wykształcony to taki, który nabył wystarczające kompetencje profesjonalne w swej dziedzinie” (J. Woleński: *List o edukacji*. W: L. Witkowski (red.): *Listy o edukacji*. cyt. wyd., s. 57).

Odkrywanie tożsamości żydowskiej a określanie granic dialogu międzyreligijnego

Religie i zespolone z nimi działania edukacyjne jako sferę możliwych konfliktów – z punktu widzenia edukacji międzykulturowej – rozpatruje Lewowicki: „Edukacja w różnych państwach często podtrzymuje i wzmacnia [...] podziały [religijne, kulturowe – M. R.] – niosąc przekaz o prawdziwości religii wyznawanej w danym państwie [...]. [Z]dawkowo przywoływane są sprawy tolerancji, praw ludzi do wyznawania wybranej religii, wolności światopoglądowej. [...] To kolejne pole podziału na My i Oni, Nasi i Obcy. To stałe zarzewie konfliktów, w których podziały religijne [...] można wykorzystać jako pretekst do [...] przemocy”¹⁶¹. Religie i bliskie im formy edukacji jawią się tu jako zjawiska społeczne, które bywają utrudnieniem dla kształtowania postaw i relacji międzykulturowych zbliżających różniących się ludzi. Historia i terażniejszość zaświadcza, że w relacjach międzyreligijnych może wytwarzać się sfera napięć i konfliktów, dlatego niezbędna jest krytyczna i autonomiczna refleksja pedagogiczna nad edukacyjnymi koncepcjami i praktykami przyjmowanymi w danej religii.

Jeśli uznać za słuszne dążenie do efektywnej komunikacji międzykulturowej, to „edukacja ma do spełnienia nie tylko podtrzymywanie własnej czy dominującej tradycji religijnej, ale [...] niesienie wiedzy o innych religiach, [...], uczenie krytycznego podejścia do kwestii religijnych i poszukiwania wartości i spraw, które [...] mają wymiar uniwersalny”¹⁶². Ukierunkowanie edukacji w stronę międzykulturowości – również w sferze religii i relacji międzyreligijnych – istotną kwestią czyni rozeznanie walorów i słabości dialogu międzyreligijnego.

¹⁶¹ T. Lewowicki: *Edukacja wobec odwiecznych i współczesnych problemów świata – konteksty i wyzwania edukacji międzykulturowej*. „Edukacja Międzykulturowa” 2013, nr 2, s. 25. Zob. E. Wysocka: *Etniczność czy etnocentryzm? Religia i religijność jako mechanizm determinujący postawy wobec „innego”*. W: I. Borowik, M. Libiszowska-Zółtkowska, J. Doktor: *Oblicza religii i religijności*. Kraków 2008, Nomos, s. 166–185.

¹⁶² Tamże, s. 25–26. Zob.: K. Olbrycht: *Rola wychowania religijnego w wychowaniu międzykulturowym*. W: T. Lewowicki, A. Różańska, U. Klajmon (red.): *Kwestie wyznaniowe w społecznościach wielokulturowych*. Cieszyn 2002, UŚ – Filia w Cieszynie, s. 217–223. Katarzyna Olbrycht poddaje pod dyskusję argumenty za możliwością spełniania przez wychowanie religijne pozytywnej roli względem wychowania międzykulturowego.

W toczących się współcześnie debatach o relacjach międzykulturowych zwraca się uwagę na zakres i funkcje dialogu międzyreligijnego. Dialog ten podejmuje m.in. strona rzymskokatolicka. Obejmować on powinien – według Jana Pawła II, o czym przypomina Andrzej Szostek – „w pierwszym rzędzie wyznawców judaizmu, naszych starszych braci w wierze. W odniesieniu do nich rachunek sumienia i wyznanie własnych win stają się szczególnie naglące – tym bardziej, że wielu katolików do dziś nie wyzbyło się grzesznego, głęboko niekatolickiego antysemityzmu”¹⁶³. Dialog wymaga też niejako wewnątrzkatolickiego dialogu o postawach „niekatolickiego antysemityzmu”¹⁶⁴. Dialog międzyreligijny ma więc wiele płaszczyzn i z różnych punktów widzenia może być odmiennie oceniany¹⁶⁵.

Woleński zgłasza zasadnicze wątpliwości co do przyjętego dość powszechnie sposobu przedstawiania niezbędności i walorów dialogu międzyreligijnego: „redukcja problematyki pod umownym hasłem »Żydzi a inni« do dialogu żydowsko-chrześcijańskiego jest nieporozumieniem. Już sama nazwa »dialog żydowsko-chrześcijański« jest w gruncie rzeczy kuriozalna, ponieważ z jednej strony mamy wskazanie narodowości a z drugiej religii. [...] Poprawniej byłoby mówić o dialogu judaistyczno-chrześcijańskim. Wszelako większość obecnych Żydów wcale nie zamierza identyfikować się poprzez religię. Wcale nie twierdzą, że dialog religijny jest niepotrzebny. [...] Nie sądzę jednak, że jest to sposób najbardziej efektywny. Religie [...] są nieustępliwe”¹⁶⁶. Trudności i przeszkody w dialogu międzyreligijnym są więc tu postrzegane jako wyraz immanentnych cech religii, które ze względu na swą naturę mają nieustępliwie „stać przy swoim”, co w pewnej mierze blokuje komunikację międzykulturową i bywa poddawane krytyce w refleksji pedagogicznej.

Polemikę dotyczącą zasad dialogu chrześcijańsko-żydowskiego podjął Woleński m.in. w ramach cyklu „Polacy i Żydzi – od nowa?” w dyskusji z Janem Turnauem (z „Gazety Wyborczej”), który – zdaniem Woleńskiego

¹⁶³ A. Szostek: *Człowiek drogą Kościoła. Główne linie pontyfikatu Jana Pawła II*. „Ethos” 2005, nr specjalny, s. 49.

¹⁶⁴ Zob. m.in.: Ł. Kamykowski: *Specyfika dialogu chrześcijan z Żydami*. W: H. Zimoch (red.) *Dialog międzyreligijny*. Lublin 2004, TN KUL, s. 353–370.

¹⁶⁵ Zob. I. Kabzińska: „Być może moglibyśmy żyć razem...” *Dialog między judaizmem a chrześcijaństwem i zmiana modelu sąsiedztwa*. „Etnografia Polska” 2002, t. XLVI, z. 1–2, s. 77–100.

¹⁶⁶ J. Woleński: *Przyczynek do dyskursu o postawach wobec Zagłady*. W: tenże: *Szkice o kwestiach żydowskich*. cyt. wyd., s. 64.

– „zbyt optymistycznie ocenia postawę i nauczanie Papieża [Jana Pawła II]. Dialog to w chwili obecnej raczej wymiana grzeczności. [...] dialog zakłada poszanowanie autonomii drugiej strony, a [...] sformułowanie »starsi bracia« jest [...] próbą zawłaszczenia”¹⁶⁷. Tak wyrażane tezy wywołują sprzeciw¹⁶⁸, choć zapoznanie się z nimi może być też okazją do rozpatrzenia słabych stron dialogu międzyreligijnego, możliwej jego instrumentalizacji (użycia do celów innych niż deklarowane) i taktycznego (jednostronnie korzystnego) jego stosowania oraz jego uwikłania w konteksty polityczne.

W wystąpieniu podsumowującym cykl spotkań „Żydzi i Polacy – od nowa?” (30 czerwca 2003 roku), Woleński powrócił do kwestii dialogu międzyreligijnego. Za jeden z istotnych wniosków z tych spotkań uznał postulat, aby „oddzielić sprawę dialogu polsko-żydowskiego od dialogu chrześcijańsko-żydowskiego. Dialog religijny jest ważny i konieczny, jednak dla uporządkowania sprawy relacji Polaków do Holocaustu należy przejść na płaszczyznę ludzką. [...] religia nie wnosi nic nowego, a tylko powoduje zamęt pojęciowy i emocjonalny. W ostatecznym wypadku prowadzi do okopania się na pozycjach własnych, bez możliwości realnego dialogu, raczej rozmowy. Ginęli zarówno Żydzi wierzący jak i nie wierzący, po drugiej stronie stali zarówno chrześcijanie jak i niechrześcijanie”¹⁶⁹. Wysuwa się tu też na plan pierwszy pytanie, na ile rzetelny dialog międzyreligijny wymaga od jego uczestników, jako spadkobierców całego dziedzictwa danych tradycji religijnych, aby uznali oni przewinienia swych przodków jako część tego dziedzictwa i zarazem podjęli refleksję, dlaczego żywione przez przodków – a wspólne im – przekonania religijne nie były skuteczną granicą dla takich postaw, które skutkowały śmiercią Żydów? Przywołane tu wątpliwości Woleńskiego wobec dialogu chrześcijańsko-żydowskiego mogą być też pomocne dla zaangażowanych w dialog, aby unikali oni niepożądanych skutków dialogicznych inicjatyw.

Przemyślenia dotyczące dialogu międzyreligijnego Woleński w usystematyzowanej postaci przedstawił w dwugłosie filozoficznym o dialogu międzyreligijnym (1 marca 2012 roku) w czasie wręczenia Nagrody im. Ks. Stanisła-

¹⁶⁷ A. Dobranowska: *Jan Turnau w CKŻ* (28 listopada 2002) <http://www.znak.org.pl/?lang1=pl&page1=news&subpage1=news00&infopassid1=394&scrt1=sn> (5.12.2013).

¹⁶⁸ Tamże.

¹⁶⁹ A. Dobranowska: *Żydzi i Polacy – od nowa? Post scriptum* (30 czerwca 2003). <http://www.znak.org.pl/?lang1=pl&page1=news&subpage1=news00&infopassid1=1181&scrt1=sn> (12.02.2014).

wa Musiała SJ w Akademii Ignatianum w Krakowie. Wystąpienie zatytułował on „Blaski i cienie dialogu międzyreligijnego”¹⁷⁰, sygnalizując już w tytule „cienie”, czyli słabości i wątpliwości, które budzi dialog międzyreligijny.

Wspominając ks. Musiała, Woleński podkreśla te cechy jego postępowania, które uznaje za służące zbliżeniu przedstawicieli różnych kultur, religii i światopoglądów: „Traktował uładowanie spraw żydowsko-katolickich za swą misję. Nie rozmyślał sprawy przez używanie określenia »dialog chrześcijańsko-żydowski« [...]. Piętnował ciągłą dwuznaczność obecną w dyskursie katolickim o stosunku do Żydów. [...] Był bezkompromisowy w sprawie Karmelu w Oświęcimiu czy krzyży na tamtejszym żwirowisku. [...] Protestował przeciwko obecności w katedrze w Sandomierzu obrazów przedstawiających mordy rytualne Żydów na dzieciach chrześcijańskich [...]”¹⁷¹. Woleński przy tej okazji wytyka to, co uważa za dwuznaczność dyskursu katolickiego i za niejasność dialogu chrześcijańsko-żydowskiego.

Zamiast zakończenia: nowe wyzwania edukacyjne

Kształtowanie własnej złożonej tożsamości uwrażliwia Woleńskiego na sytuacje radykalnego niezrozumienia przez przedstawicieli danej kultury zachowań oczywistych w innej kulturze: „Z moim przyjacielem, młodym Żydem, niewierzącym, poszliśmy do Bazyliki Grobu Pańskiego w Jerozolimie i on zobaczył, jak kobieta z pielgrzymki całuje miejsce, w którym był kiedyś grób. Stał jak wryty i zapytał, co ona robi. Odpowiedziałem mu, że ona uważa to miejsce za ważne dla swojej religii i oddaje mu w ten sposób szacunek. Otóż dla Żyda, nawet świeckiego, jest rzeczą niezrozumiałą, że można całować kamień. Podobnie jak dla mnie było rzeczą niezrozumiałą, jak można stać pod wysoką ścianą, tak zwaną Ścianą Płaczu, i miarowo się kiwać. Jestem wychowany w tradycji katolickiej, a u nas takich rzeczy się nie robi. [...] Mój przyjaciel także dziwił się, kiedy widział grupę, na czele której szedł mężczyzna niosący papierowy krzyż. [...] On nie mógł zrozumieć, że można się tak zachowywać”¹⁷². Woleński, dostrzegając sytuacje radykalnego niezrozumienia

¹⁷⁰ Zob.: http://www.ignatianum.edu.pl/wreczenie-nagrody-im.-ks.-stanislawa-musiala-sj-page_1287.html (12.02.2014).

¹⁷¹ <http://www.otwarta.org/index.php/dwa-wspomnienia-o-ks-stanislawie-musiale/> (12.02.2014).

¹⁷² *Dyskusja* (J. Woleński – głos w dyskusji). W: D. Leszczyński (red.): *Wiedza, wiara, uzasadnienie*. cyt. wyd., s. 72.

odmiennych kultur, występuje tu w roli tłumacza, niezbędnego w komunikacji międzykulturowej, który wyjaśnia sens zachowań uchodzących w danej optyce za niezrozumiałe. Kształtowanie umiejętności translacji między kulturami, jako przekraczania ograniczeń komunikacyjnych („horyzontu rozumienia”) danej kultury, to także istotne wyzwanie dla edukacji międzykulturowej.

Uwzględniając własne zachowania i decyzje tożsamościowe, Woleński zwraca uwagę na decyzje tożsamościowe swego syna Tadeusza: „ma on, pół-Żyd i nie-Żyd halachiczny, znacznie bardziej rozwiniętą świadomość żydowską niż jego ojciec, w końcu Żyd stuprocentowy”. Dzieli się domniemaniem, że jego syn, który zamieszkał w Tel Awiwie, „może zrobił to, co ja powinienem uczynić, a w każdym razie zyspał pewną lukę, którą sprawił los”¹⁷³. Tadeusz zaangażował się także w działalność Agencji Żydowskiej dla Izraela (Sochnut), współorganizującej – wraz z organizacjami o profilu syjonistycznym – wyjazdy Taglit. Z tego powodu wyjaśniał niektóre zaskakujące słowa przedstawicieli kultury żydowskiej w trakcie tych wyjazdów i nieporozumienia w relacjach międzykulturowych. Jedną z budzących wątpliwości wypowiedzi dotyczyła porównywania mieszanych małżeństw do Holocaustu. Tadeusz Woleński stwierdził, że to „zaiste bulwersuje. Ale religijni Żydzi rzeczywiście patrzą niechętnie na takie związki”. Odnosił się również do sytuacji z muzeum Yad Vashem, w którym przewodnik nie wiedział, że w obozach koncentracyjnych ginęły także osoby innych narodowości: „Jako Polaka i Żyda mnie to smuci. Niestety, większość Izraelczyków ma niewielkie pojęcie o historii Polski, nie ma też pełnego obrazu II wojny światowej. [...] Niestety, program edukacyjny w Izraelu zmienia się bardzo powoli”¹⁷⁴. To spostrzeżenie dotyka zasadniczej kwestii dla właściwych relacji międzykulturowych, a zwłaszcza dla obarczonych dziedzictwem historii relacji polsko-żydowskich, dotyka kwestii powszechnej i rzetelnej edukacji historycznej

¹⁷³ J. Woleński: *Wstęp*. W: tenże, *Szkice o kwestiach żydowskich*. cyt. wyd., s. 13.

¹⁷⁴ *To nie jest indoktrynacja*. Wywiad Dominika Uhliga z Tadeuszem Woleńskim (11.04.2008). <http://wyborcza.pl/dziennikarze/1,96017,5109990.html> (12.02.2014). Woleński wykazuje, iż „Izrael to mieszanka kultur całego świata [...] i nie należy jej oceniać według standardów kultury europejskiej” (tamże). Zob. też: O. Almog: *Wielokulturowy Izrael*. Tłum. A. Olek, A. Rawska, W. Tworek. Warszawa 2011, WSP TWP. W *Prologu* do książki Szewach Weiss zauważa, że w ujęciu, które proponuje Oz Almog, „badania socjopolityczne poszerzone zostają o kwestie dynamiki migracji, wielokulturowości żydowskiej i arabskiej i »zderzenia cywilizacji« w Izraelu, syjonizmu i postsyjonizmu, kultury, kinematografii i demografii” (tamże, s. 12).

a zarazem edukacji międzykulturowej, której w tym zakresie – po obu stronach – brakuje.

O tych niedoborach edukacyjnych pisał Jan Hartman w tekście „Zagłada to także polska tragedia” („Gazeta Wyborcza”, 5 maja 2005 roku)¹⁷⁵, który wzbudził spory odzew. Swe rozważania usytuował w kontekście „Marszu Żywych” w 2005 roku i uwidaczniającej się wówczas wzajemnej nieufności („Niejeden polski Żyd zastanawia się [...]: iść czy nie iść? Czy ci z Izraela, aby nie mają czegoś do nas, Polaków? Czy ten marsz nie ma jakiegoś drugiego dna?”¹⁷⁶). Jako zasadniczą Hartman wysunął tezę o utrwaleniu się niewłaściwie uformowanej pamięci o polskich Żydach: „Polskość naszych Żydów nie doczekała się dostatecznego poszanowania i uznania – ani wśród Polaków, ani wśród Żydów. [...] nasi przodkowie pomordowani w obozach zostali [...] źle »zakwalifikowani«. Są pamiętani wyłącznie jako Żydzi, podczas gdy w wielu wypadkach byli w takim samym stopniu Polakami”¹⁷⁷. Nie godząc się ze zdeformowaną pamięcią, Hartman zgłasza postulaty przede wszystkim pod adresem edukacji: „Jako polski Żyd domagam się pamięci o tym, że Zagłada Żydów była także tragedią polską, bo setki tysięcy spośród jej ofiar czuło się i było Polakami [...]. Ignorowanie tej prawdy idzie w parze ze złą opinią wielu Żydów o Polsce i Polakach. Odczuwam żal do swoich ziomków-Żydów za to, że tak łatwo uwierzyli, iż Polska jest szczególnie antysemickim krajem i że tak wielu z nich głosi niesprawiedliwe opinie o Polakach”¹⁷⁸. Doprowadzenie do zmian w pamięci o polskich Żydach uznaje też za sprawę osobistą, związaną z jego dwoistą tożsamością: „boli [...], że wielu Żydów, wiedząc że jestem Polakiem, odmawia mi pełnej żydowskiej tożsamości, tak jakbym był jakąś niezdrową hybrydą”¹⁷⁹.

W tym wyznaniu o odmowie prawa do podwójnej tożsamości i bólu „niezdrowej hybrydy” uwidacznia się potrzeba rozwijania edukacji międzykulturowej, która zakłada, postuluje i kształtuje przejście od wielokulturowości do międzykulturowości¹⁸⁰. Powinno się bowiem dokonywać przejście od sy-

¹⁷⁵ J. Hartman: *Zagłada to także polska tragedia*. W: tenże: *Zebra Hartmana*. Łódź 2011, Fundacja Industrial, s. 237–241.

¹⁷⁶ Tamże, s. 237.

¹⁷⁷ Tamże.

¹⁷⁸ Tamże.

¹⁷⁹ Tamże, s. 238.

¹⁸⁰ Zob.: T. Lewowicki: *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.): *Edukacja między-*

tuacji, w której każda z odmiennych kultur – funkcjonujących w wyraźnym dystansie obok siebie – koncentruje swą aktywność edukacyjną jedynie na własnym rozwoju (wsobnie) do takiego stanu rzeczy, w którym wypracowuje się formy edukacji służącej spotkaniu i dialogowi przedstawiciele odmiennych kultur, tworzeniu przez nich – przy zachowaniu swej odrębności i zarazem minimalizowaniu dystansu – wspólnego świata¹⁸¹.

Bibliografia

- Ablewicz K.: *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*. Kraków 2003, UJ.
- Ajdukiewicz K.: *Logistyczny antyirracjonalizm w Polsce*. „Przegląd Filozoficzny” 1934 XXXVII (4).
- Almog O.: *Wielokulturowy Izrael*. Tłum. A. Olek, A. Rawska, W. Tworek. Warszawa 2011, Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP.
- Ambrosewicz-Jacobs J.: *Postawy młodzieży polskiej wobec Holokaustu. Badania z lat 1997–2000*. W: J. Ambrosewicz-Jacobs, L. Hońdo (red.): *Dlaczego należy uczyć o Holokauście?* Kraków 2005, UJ.
- Ambrosewicz-Jacobs J.: *Jak uczyć o dziedzictwie Żydów w Polsce? O potrzebie nowych narzędzi i nowych środków wyrazu*. W: I. Głuszyńska, Z. Mach (red.): *Szkice o dziedzictwie kulturowym Żydów*. Bielsko-Biała 2011, Wyższa Szkoła Administracji.
- Avineri S.: *Obecność braku*. Tłum. Artur Skorek. W: Irena Głuszyńska i Zdzisław Mach (red.): *Szkice o dziedzictwie kulturowym Żydów*. Bielsko-Biała 2011, Wyższa Szkoła Administracji.
- Blask Talmudu. Rozmowa z prof. Janem Woleńskim*. A. Szostkiewicz, współopr. A. Mazurczyk. „Polityka”, 18.02.2011. <http://www.polityka.pl/>

kulturowa w Polsce i na świecie. Katowice 2000, UŚ, s. 21–35; P. P. Grzybowski: *Wychowanie ku międzykulturowości. O poszukiwaniu człowieka w innych i obcych*. W: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.): *Wychowanie: pojęcia, procesy, konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*. T. 2. Gdańsk 2007, GWP, s. 105–123; E. Ogrodzka-Mazur: *Edukacja międzykulturowa wobec problemów współczesności*. „Gentes & Nationes. Studia z Zakresu Spraw Międzynarodowych” 2012, nr 2, s. 151–163.

¹⁸¹ Tekst powstał w ramach realizacji projektu: „Miejsce religii w sferze publicznej. Tożsamości religijne w wieloreligijnych regionach Europy Środkowo-Wschodniej na przykładzie wybranych regionów Polski, Ukrainy i Słowacji” (konkurs OPUS, ID 222126, nr rej. 2013/09/B/HS6/0307).

- społeczeństwo/artykuly/1512848,2,rozmowa-z-prof-janem-wolenskim.read#ixzz2li2YBrTN (5.12.2013).
- Błoński J.: *Biedni Polacy patrzą na getto*. Kraków 2008, Wydawnictwo Literackie.
- Bocheński J. M. OP: *Filozofia analityczna*. W: tenże: *Sens życia i inne eseje*. Kraków 1993, Philed.
- Bobryk J.: *Świadomość człowieka w epoce mediów elektronicznych*. Warszawa 2004, PTS.
- Bokszański Z.: *Stereotypy a kultura*. Wrocław 2001, Leopoldinum.
- Bokszański Z.: *Tożsamości zbiorowe*. Warszawa 2005, PWN.
- Boroń A.: *Pedagogika (p) o Holocauście. Pamięć. Tożsamość. Edukacja*. Poznań 2013, UAM.
- Bronk A.: *Pedagogika i filozofia: uwagi metafizyczne*. W: P. Dehnel, P. Gutowski (red.): *Filozofia a pedagogika. Studia i szkice*. Wrocław 2005, DSWE TWP.
- Cała A., Węgrzynek H., Zalewska G.: *Historia i kultura Żydów polskich. Słownik*. Warszawa 2000, WSiP.
- Cukras-Stelągowska J.: *Tożsamość w dialogu. Polacy i Żydzi w szkołach Fundacji Ronalda Laudera*. Toruń 2012, UMK.
- Dobranowska A.: *Jan Turnau w CKŻ* (28 listopada 2002). <http://www.znak.org.pl/?lang1=pl&page1=news&subpage1=news00&infopassid1=394&scrt1=sn> (5.12.2013).
- Dobranowska A.: *Żydzi i Polacy – od nowa? Post scriptum* (30 czerwca 2003). <http://www.znak.org.pl/?lang1=pl&page1=news&subpage1=news00&infopassid1=1181&scrt1=sn> (12.02.2014).
- Engelking B., Tych F., Żbikowski A., Żyndul J.: *Pamięć. Historia Żydów polskich przed, w czasie i po Zagładzie*. Warszawa 2008, Fundacja Shalom.
- Gilson E.: *Niepożądany teolog* [św. Tomasz]. Przeł. Romuald Jakub Weksler-Waszkinel. „Roczniki Filozoficzne” 1991–1992, t. 39–40, z. 1.
- Głupota nie zna standardów*. Z prof. Janem Woleńskim, filozofem i logikiem z Uniwersytetu Jagiellońskiego rozmawiają Krzysztof Burnetko i Michał Nawrocki. „Tygodnik Powszechny”, 22.09.2002, nr 38 (2776).
- Greniewski H.: *Teoria i praktyka*. W: tenże: *Sprawy wszystkie i jeszcze inne. O logice i cybernetyce*. Warszawa 1970, KiW.
- Grzybowski P. P.: *Wychowanie ku międzykulturowości. O poszukiwaniu człowieka w innych i obcych*. W: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak

- (red.): *Wychowanie: pojęcia, procesy, konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*. T. 2. Gdańsk 2007, GWP.
- Hartman J.: *Zagłada to także polska tragedia*. W: tenże: *Zebra Hartmana*. Łódź 2011, Fundacja Industrial.
- Hertz A.: *Wyznania starego człowieka*. Londyn 1979, Oficyna Poetów i Malarzy.
- Hertz A.: *Żydzi w kulturze polskiej*. Warszawa 1988, Biblioteka „Więzi”.
- Hertz A.: *Późne listy z Ameryki. Listy do Hanny Buczyńskiej-Garewicz i Jana Garewicza z lat 1976–1982*. H. Buczyńska-Garewicz: *Wstęp*. Warszawa 2004, IFiS PAN.
- Hołówka J.: *Etyka w działaniu*. Warszawa 2002, Prószyński i S-ka.
- <http://ekai.pl/wydarzenia/ekumenizm/x75312/znamy-laureatow-nagrody-im-ks-stanislawa-musiala/> (12.02.2014).
- <http://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news,398295,jan-wolenski---pokazal-swiatu-polskich-filozofow.html> *Jan Woleński – pokazał światu polskich filozofów* (5.12.2013).
- <http://www.adamwalanus.pl/wolenski.html> (5.12.2013).
- http://www.austeria.pl/d4618_powrot_zyda._narracje_tozsamosciowe_trzeciego_pokolenia_zydow_w_polsce_po_holokaucie.html (7.02.2014).
- http://www.dialog.org/dialog_pl/biedni-polacy-20-latpозniej.html (5.12.2013).
- <http://www.fnp.org.pl/prof-dr-hab-jan-wolenski-laureat-nagrody-fnp-2013/> (7.02.2014).
- <http://www.holocaustresearch.pl/index.php?show=374> (5.12.2013).
- <http://www.holocaustresearch.pl/index.php?show=491> (5.12.2013).
- http://www.ignatianum.edu.pl/wreczenie-nagrody-im.-ks.-stanislawa-musiala-sj-page_1287.html (12.02.2014).
- <http://www.instytucja.pan.pl/index.php/55-czonkowie-korespondenci/wydzia-i14/1452-hertrich-woleski-jan> (5.12.2013).
- <http://www.ken.pan.pl/index.php/kontakt> (5.12.2013).
- <http://www.kosciol.pl/article.php/20051022121133194> (5.12.2013).
- <http://www.otwarta.org/index.php/dwa-wspomnienia-o-ks-stanislawie-musiale/> (12.02.2014).
- <http://www.polskieradio.pl/9/202/Artykul/772443,Czlowiek-o-twardym-karku-Historia-ksiedza-Romualda-Jakuba-WeksleraWaszkinela-Dariusza-Rosiaka> (7.02.2014).
- <http://www.polskieradio.pl/9/396/Artykul/518912,Internet-moze-byc-blo-goslawniostwem> (5.12.2013).

- <http://www.przymierze.krakow.pl/?paged=8> (5.12.2013).
- <http://www.znak.org.pl/?lang1=pl&page1=news&subpage1=news00&infopassid1=1181&scrt1=sn> (12.02.2014).
- <http://www.znak.org.pl/?lang1=pl&page1=sylwa&subpage1=sylwa00&infopassid1=449&scrt1=sn> (5.12.2013).
- http://wyborcza.pl/magazyn/1,132056,13651545,Zydowski_ksiazd.html (7.02.2014).
- Kabzińska I.: „*Być może moglibyśmy żyć razem...*” *Dialog między judaizmem a chrześcijaństwem i zmiana modelu sąsiedztwa*. „Etnografia Polska” 2002, t. XLVI, z. 1–2.
- Kabzińska I.: *Spotkanie z Innym w dialogu międzykulturowym*. „Etnografia Polska” 2008, t. LII, z. 1–2.
- Kamykowski Ł.: *Specyfika dialogu chrześcijan z Żydami*. W: H. Zimoń (red.): *Dialog międzyreligijny*. Lublin 2004, TN KUL.
- Kazimierska K.: *Holocaust w narracjach biograficznych ofiar, sprawców zbrodni oraz ich rodzin*. „Kultura i Społeczeństwo” 1999, nr 1.
- Klimowicz E.: *Moralny sens tolerancji*. „Edukacja Filozoficzna” 1995, vol. 20.
- Krajewski S.: *Wyznaczniki tożsamości żydowskiej w Polsce*. „Przegląd Powszechny” 2009, nr 6.
- Krupa B.: *Opowiedzieć Zagładę. Polska proza i historiografia wobec Holocaustu (1987–2003)*. Kraków 2013, Universitas.
- Krzemiński I.: *Polacy i Żydzi – obraz wzajemnych stosunków, antysemityzm i tożsamość narodowa*. „Kultura i Społeczeństwo” 1999, nr 1.
- Kwatek E.: *Sprawozdanie z debaty „Religia a nauka”*. „Semina Scientiarum”, 2006, nr 5.
- Leszczyński D. (red.): *Wiedza, wiara, uzasadnienie*. „Studia Philosophica Wratislaviensia” 2008.
- Lewowicki T.: *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.): *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*. Katowice 2000, UŚ.
- Lewowicki T.: *Szkic do teorii zachowań tożsamościowych*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.): *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych*. Cieszyn 2001, UŚ – Filia w Cieszynie.
- Lewowicki T.: *Filozofia i pedagogika – tradycje i współczesność związków inspirujących teorię i praktykę edukacyjną*. „Colloquia Communia” 2003, nr 2 (75).

- Lewowicki T.: *Pedagogika – od wiedzy potocznej ku synergii doświadczenia, refleksji i wiedzy naukowej*. „Nauka” 2007, nr 4.
- Lewowicki T.: *Edukacja wobec odwiecznych i współczesnych problemów świata – konteksty i wyzwania edukacji międzykulturowej*. „Edukacja Międzykulturowa” 2013, nr 2.
- Łojko M., Grochalska M. (red.): *Etykieta czy drogowskaz? Rola stereotypów w przestrzeniach edukacyjnej różnorodności*. Olsztyn 2013, Katedra Aksjologicznych Podstaw Edukacji.
- Mach Z.: *Pamięć Holokaustu i edukacja dla Europy*. W: J. Ambrosewicz-Jacobs, L. Hońdo (red.): *Dlaczego należy uczyć o Holokauście?* Kraków 2005, UJ.
- Mach Z.: *Tożsamość jako zadanie*. W: S. Rejak (red.): *Myślenie po Zagładzie. Głosy z Polski*. Warszawa – Kraków 2008, Muza SA.
- Melchior M.: *Społeczna tożsamość jednostki. W świetle wywiadów z Polakami pochodzenia żydowskiego urodzonymi w latach 1944–1955*. Warszawa 1990, UW.
- Melchior M.: *Zagłada a tożsamość. Polscy Żydzi ocaleni „na aryjskich papierach”. Analiza doświadczenia biograficznego*. Warszawa 2004, IFiS PAN.
- Melchior M.: *Zagłada i stosunki polsko-żydowskie w opracowaniach socjologicznych*. „Zagłada Żydów. Studia i Materiały. Pismo Centrum Badań nad Zagładą Żydów” 2005, nr 1.
- Miczka T.: *Tożsamość człowieka w rzeczywistości wirtualnej*. W: A. Wójtowicz (red.): *Człowiek między rzeczywistości realną a wirtualną*. Poznań 2006, Ośrodek Wydawnictw Naukowych.
- Miczka T.: *Tożsamość na pograniczu w świetle ponowoczesności*. W: I. Nowakowska-Kempna (red.): *Uczeń na pograniczu językowym polsko-słowackim*. Bielsko-Biała 2007, ATH.
- Miczka T.: *Komunikowanie międzykulturowe w perspektywie globalizacji i lokalizacji*. W: J. Fras (red.): *Studia nad komunikacją popularną, międzykulturową, sieciową i edukacyjną*. Toruń 2007, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Miczka T.: *Auschwitz i Holokaust we współczesnej edukacji międzykulturowej i medialnej. Wprowadzenie do problematyki*. W: P. Trojański (red.): *Auschwitz i Holokaust – dylematy i wyzwania polskiej edukacji*. Oświęcim 2008, Państwowe Muzeum Auschwitz-Birkenau.
- Nikitorowicz J.: *Pogranicze – tożsamość – edukacja międzykulturowa*. Białystok 2001, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.

- Nikitorowicz J.: *Od podmiotowości do międzykulturowości i z powrotem. Próba interpretacji niektórych perspektyw teoretycznych*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.): *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych*. Cieszyn 2001, UŚ – Filia w Cieszynie.
- Nikitorowicz J.: *Fenomen wielokulturowości i prognozy rozwoju ku międzykulturowości*. „Edukacja Międzykulturowa” 2012, nr 1.
- Nowak M.: *Wartości i kultura w kontekście pogranicza i globalizacji*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica (red.): *Świat wartości i edukacja międzykulturowa*. Cieszyn – Warszawa 2003, UŚ – Filia w Cieszynie, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie.
- Obirek S. (red.): *Co nas łączy. Dialog z niewierzącymi*. Kraków 2002, WAM.
- Ogrodzka-Mazur E.: *Kategoria tożsamości w analizach zmiany społecznej. Implikacje pedagogiczne do badań edukacji międzykulturowej*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.): *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych*. Cieszyn 2001, UŚ – Filia w Cieszynie.
- Ogrodzka-Mazur E.: *Trwałość a modyfikacja stereotypów i uprzedzeń etnicznych u dzieci z pogranicza polsko-czeskiego*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.): *Z teorii i praktyki edukacji międzykulturowej*. Cieszyn – Warszawa 2006, UŚ, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie.
- Ogrodzka-Mazur E.: *Kompetencja aksjologiczna dzieci w młodszym wieku szkolnym. Studium porównawcze środowisk zróżnicowanych kulturowo*. Katowice 2007, UŚ.
- Ogrodzka-Mazur E.: *Edukacja międzykulturowa wobec problemów współczesności*. „Gentes & Nationes. Studia z Zakresu Spraw Międzynarodowych” 2012, nr 2.
- Olbrycht K.: *Rola wychowania religijnego w wychowaniu międzykulturowym*. W: T. Lewowicki, A. Różańska, U. Klajmon (red.): *Kwestie wyznaniowe w społecznościach wielokulturowych*. Cieszyn 2002, UŚ – Filia w Cieszynie.
- Olbrycht K.: *Rola kształcenia aksjologicznego w działaniach pedagogicznych w społecznościach wielokulturowych*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica (red.): *Świat wartości i edukacja międzykulturowa*. Cieszyn – Warszawa 2003, UŚ – Filia w Cieszynie, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie.
- Pelc J.: *Antyirracjonalizm – postawa filozofów szkoły lwowsko-warszawskiej*. W: K. Trzęsicki (red.): *Ratione et Studio. Profesorowi Witoldowi Marciszewskiemu w darze*. Białystok 2005, UwB.

- Podrez E.: *Moralne uzasadnienie tolerancji*. Warszawa 1999, ATK.
- Prof. dr hab. Jan Woleński mówi o swoim filozofowaniu. „Sofia” 2012, nr 12; także w wersji elektronicznej: http://www.sofia.sfks.org.pl/22_Sofia_nr12_Wolenski.pdf (5.12.2013).
- Prokop-Janiec E.: *Żydowski twórcy w literaturze polskiej*. „Kultura i Społeczeństwo” 1999, nr 1.
- Promieńska H.: *Zasada tolerancji w nauce i etyce*. Katowice 1987, UŚ.
- Radzewicz-Winnicki A.: *Paradygmat a wyjaśnienia komplementarne*. W: E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.): *Poza paradygmaty. Pedagogika wielostronna. Księga dedykowana Profesorowi Tadeuszowi Lewowickiemu*. Cieszyn – Toruń 2012, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Rejak S.: *Antyteologia jako odpowiedź na Szoa*. W: S. Rejak (red.): *Myślenie po Zagładzie. Głosy z Polski*. Warszawa – Kraków 2008, Muza SA.
- Reszke K.: *Powrót Żyda. Narracje tożsamościowe trzeciego pokolenia Żydów w Polsce po Holokauście*. Kraków – Budapeszt 2013, Austeria Klezmerhojs.
- Rosiak D.: *Człowiek o twardym karku. Historia księdza Romualda Jakuba Wekslera-Waszkinela*. Wołowiec 2013, Wydawnictwo Czarne.
- Skarga B.: *List o edukacji*. W: L. Witkowski (red.): *Listy o edukacji*. „Forum Oświatowe” 1998, nr 2.
- Sochoń J.: *Ateizm*. Warszawa 2003, UKSW.
- Sulek A.: *Pamięć Polaków o zbrodni w Jedwabnem*. „Nauka” 2011, nr 3.
- Swieżawski S.: *O właściwe rozumienie tolerancji*. „Znak” 1993, nr 6 (457).
- Szczurek-Boruta A.: *Transmisja dziedzictwa kulturowego w rodzinie*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.): *Problemy pogranicza i edukacja*. Cieszyn 1998, UŚ – Filia w Cieszynie.
- Szczurek-Boruta A.: *Edukacja i odkrywanie tożsamości w warunkach wielokulturowości. Szkice pedagogiczne*. Katowice – Cieszyn – Kraków 2007, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szostek A.: *Człowiek drogą Kościoła. Główne linie pontyfikatu Jana Pawła II*. „Ethos” 2005, numer specjalny.
- Śliwerski B.: *Cztery orientacje badawcze w teoriach wychowania*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.): *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 2. Warszawa 2003, PWN.
- Tec N.: *O pomocy, o ratowaniu Żydów i o badaniu Zagłady*. „Zagłada Żydów. Studia i Materiały. Pismo Centrum Badań nad Zagładą Żydów” 2008, nr 4.

- To nie jest indoktrynacja*. Wywiad Dominika Uhliga z Tadeuszem Woleńskim (11.04.2008). <http://wyborcza.pl/dziennikarze/1,96017,5109990.html> (12.02.2014).
- Tomaszewski J., Żbikowski A. (red.): *Żydzi w Polsce. Dzieje i kultura. Leksykon*. Warszawa 2001, Cyklady.
- Weksler-Waszkinel: *Żydzi – Chrześcijanie. Tak blisko i tak daleko*. W: J. Kłos, A. Noras (red.): *Człowiek i polityka*. Lublin 2002, KUL.
- Weksler-Waszkinel R. J.: *Zgłębiając tajemnicę Kościoła...* Kraków 2003, WAM.
- Weksler-Waszkinel R. J.: *Od asymilacji do dialogu. „Swój” – „Obcy” – „Inny”*. „Roczniki Filozoficzne” 2004, nr 52, z. 2.
- Weksler-Waszkinel R. J.: *Księża Stanisława Musiała zmagania z pamięcią. „Zagłada Żydów. Studia i Materiały”* 2006, nr 2.
- Weiss Sz.: *Prolog (Angina sektoris)*. W: Almog O.: *Wielokulturowy Izrael*. Warszawa 2011, Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP.
- Wieczorek K.: *W stronę definicji spotkania*. „Studia Filozoficzne” 1989, nr 10.
- Witkowski L.: *Uniwersalizm pogranicza. O semiotyce kultury Michała Bachtina w kontekście edukacji*. Toruń 2000, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Włodarczyk R.: *Levinas. W stronę pedagogiki azylu*. Warszawa 2009, UW.
- Woleński J.: *Aksjologia i metodologia*. W: J. Goćkowski, K. Pigoń (red.): *Etyka zawodowa ludzi nauki*. Wrocław – Warszawa – Kraków 1991, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Woleński J.: *W stronę logiki*. Kraków 1996, Aureus.
- Woleński J.: *Humanizm i racjonalizm*. W: *Humanistyczna wizja zjednoczonej Europy*. Warszawa 1998, Federacja Polskich Stowarzyszeń Humanistycznych.
- Woleński J.: *List o edukacji*. W: L. Witkowski (red.): *Listy o edukacji*. „Forum Oświatowe” 1998, nr 2.
- Woleński J.: *Polska polityka i moralne standardy demokracji*. „Etyka” 2000, nr 33.
- Woleński J.: *Racjonalność*. W: W. Kwaśniewicz i inni (red.): *Encyklopedia socjologii*. Warszawa 2000, Oficyna Naukowa.
- Woleński J.: *Uwagi w sprawie miejsca nauki polskiej w świecie*. „Prakseologia” 2001, nr 141.
- Woleński J.: *W co wierzy ten, kto nie wierzy*. „Życie Duchowe” 2001, nr 25.
- Woleński J.: *Granice niewiary*. Kraków 2004, Wydawnictwo Literackie.

- Woleński J.: *Wiedza jako pożytek zbiorowy*. „Tygodnik Powszechny”, nr 37, 12 września 2004; także w wersji elektronicznej: <http://tygodnik.onet.pl/wiedza-jako-pozytek-zbiorowy/yc175> (5.12.2013).
- Woleński J.: *Wybór w warunkach niepewności*. „Tygodnik Powszechny”, 13.03.2005, nr 11.
- Woleński J.: *O Salomonie Maimonie*. W: S. Maimon: *Autobiografia*. T. 1. Warszawa 2007, Biblioteka Midrasza.
- Woleński J.: *Szkice o kwestiach żydowskich*. Kraków – Budapeszt 2011, Austeria Klezmerhojs.
- Woleński J.: *Demokracja kiedyś i dziś*. W: S. Trociuk (red.): *Debata Jana Nowaka-Jeziorańskiego. Rozmowy o wartościach: demokracja, tolerancja, solidarność*. Warszawa 2013, Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich.
- Woleński J.: *Panorama anty-antysemityzmu*. <http://www.krytykapolityczna.pl/Opinie/WolenskiPanoramaanty-antysemityzmu/menuid-431.html> (7.02.2014).
- Woleński J.: *Uwagi do polemiki Stanisława Krajewskiego z Janem Hartmanem* (2010/01/01). <http://www.otwarta.org/index.php/jan-wolenski-uwagi-do-polemiki-stanislaw-krajewskiego-z-janem-hartmanem/> (7.02.2014).
- Wysocka E.: *Etniczność czy etnocentryzm? Religia i religijność jako mechanizm determinujący postawy wobec „innego”*. W: I. Borowik, M. Libiszowska-Żółtkowska, J. Doktor (red.): *Oblicza religii i religijności*. Kraków 2008, Nomos.
- Życiński J.: *Wiara wątpiących*. Kraków 2003, Wydawnictwo Literackie.
- Żyndul J. (red.): *Różni razem. Młodzi polscy naukowcy o Żydach*. Warszawa 2008, UW.

Discovering the Jewish identity in the shadow of the Holocaust versus the heritage of Polish multiculturalism – challenges for intercultural education and dialogue

Summary

What constitutes a current challenge for intercultural education is the situation of discovering and specifying one's own cultural (national, religious) identity by individuals or more or less numerous communities, which – due to some rea-

sons and historical determinants – have been deprived of reliable knowledge and consciousness of their inherited identity. The individuals and groups who have not been shaped in their “indigenous identity” (and who have been frequently formed against the essential elements of their identity) start to function in a different (from the previous) way when they come to discovering and acquiring their “native identity”. They draw attention and orient their activity to the values associated with the discovered identity. They re-evaluate the process and effects of education to which they have been subjected and they undertake the rebuilding and completing the resources of “personal knowledge” in order to adjust them to the requirements of the new identity. The identity given (instilled) by the previous “course of life” is confronted with the identity to discover – along with its hidden (implicit) layers in one’s own existential experience. The sense of this experience is read “anew” and in the context of the subject matter appropriate for the acquired identity.

What seems cognitively interesting for the analyses in the field of intercultural education are the situations when the previously unknown identity is discovered by mature people with a well-established social position, who practice intellectual reflection by profession – the reflection which is interwoven with revealing and specifying their own identity. In Poland, among the well-known figures who learned about their Jewish origin and faced the challenge of recognizing their identity anew are Jan Hertrich-Woleński (born in 1940, learned about his Jewish roots about 1980 as a middle-aged widely recognized philosopher in the current of analytic philosophy, deeply anchored in the philosophical-logical tradition of the Lviv-Warsaw School) and Romuald Jakub Weksler-Waszkinel (born in 1943 in the ghetto in Stare Świąciany near Vilnius, as a son of Jakub and Batia Weksler, received and saved by Piotr and Emilia Waszkinel – a Polish married couple, learned about his origin at the age of 35 in 1978, already as a Roman Catholic priest who scientifically focused on French philosophy). What is suggested in the undertaken analyses in the area of intercultural education is applying the point of reference of Jan Woleński’s considerations focused on the “Jewish issues”, which to a large extent directly concern discovering and specifying his own cultural identity. On one hand, this is the confrontation with the past, especially with the shadow of the Holocaust, and also with discovering the cultural heritage of Polish Jews. This is making even with such education (in the times of communist Poland) in which the presence and activity of Jews in Polish history was marginalized. On the other hand, this point of reference means searching for such (also educational) solutions which will be currently optimal and will facilitate building a better future. Woleński formulates the idea of “double inclusivism” and, promoting this idea also with an educational goal, initiates discussion aiming at deeper insight into diagnosing the complicated Polish-Jewish relations and viewing their prospects

(in 2001–2003 in the Jewish Culture Centre, Woleński conducted an authorial series of meetings with special guests, which he entitled “Poles and Jews – anew?”). Developing the idea of double inclusivism, he expresses the belief that “the Jewish issues will remain unsolved as long as Jews are treated by others as exceptional (mostly in the negative sense) and are treated as such by themselves (mostly in the positive sense). The Jewish inner exclusivism (a specific messianism), as I would call the idea of the chosen nation, and the applied (towards them) outer exclusivism are two sides of the same coin. They should be replaced by inner and outer inclusivism, that is by Jews’ acceptance of others and others’ acceptance of Jews”¹⁸². Implementing the idea of mutual acceptance (double inclusivism) understood in such a way requires appropriate intercultural education which will respect this idea.

Key words: intercultural education and dialogue, multiculturalism, Jewish identity, Holocaust, heritage

Translated by Agata Cieniała

¹⁸² J. Woleński: *Wstęp*. In: Id.: *Szkice o kwestiach żydowskich*. cyt. wyd., p. 10.