

MARIA MISIK

Edukacja międzykulturowa w perspektywie personalistycznej – pedagogiczne idee i poszukiwania Katarzyny Olbrycht

Streszczenie: W artykule analizuję pedagogiczne idee Katarzyny Olbrycht dotyczące edukacji międzykulturowej rozpatrywanej w perspektywie personalistycznej. Przybliżam Jej wkład w rozwój polskiej pedagogiki międzykulturowej. Analizuję wypracowywane i promowane przez K. Olbrycht personalistyczne principia edukacji międzykulturowej oraz przeprowadzoną przez nią krytykę błędów w podejściu do złożonej kwestii wielokulturowości. Na podstawie tekstów K. Olbrycht na zakończenie przedstawiam personalistyczny zbiór postulatów i zasad („dekalog”) edukacji międzykulturowej i dialogu międzykulturowego, który może inspirować dalszy rozwój pedagogiki międzykulturowej.

Słowa kluczowe: osoba, personalizm, pedagogika kultury, wielokulturowość, edukacja międzykulturowa, Katarzyna Olbrycht

*Edukacja międzykulturowa jest szczególną dziedziną edukacji,
w której – zarówno na przebieg, jak i efekty –
znaczący wpływ wywiera dojrzałość osobowości
oraz ogólna kompetencja kulturowa i społeczna
tak edukowanych, jak edukujących.
Katarzyna Olbrycht (2019, s. 249)*

*Poczynaniom właściwym edukacji międzykulturowej
towarzyszy (coraz rzadziej współcześnie odczuwany w oświacie)
 optymizm pedagogiczny i poczucie misji wydobywania z ludzi tego,
co w nich najlepsze i co świadczy o ich człowieczeństwie.
Z przekonaniem można mówić o tym, że w edukacji międzykulturowej
realizowany jest tak potrzebny model pedagogiki
pozytywnej, konstruktywnej.
Tadeusz Lewowicki (2011, s. 33)*

*Kultura, jako sfera wartości ludzkich służących rozwojowi
jednostek i społeczeństw, jest jedyną sferą w pełni ludzką,
sferą doskonalenia się człowieka i człowieczeństwa.*

Katarzyna Olbrycht (2019, s. 125)

*O istocie personalizmu, podobnie jak i innych prądów myśli,
stanowi zatem atrakcyjna siła leżącego u ich podstaw
ideału pedagogicznego oraz ludzie, dla których
stał się on naczelną wartością. To oni są najczęściej
nośnikami tkwiącego w nim przesłania [...].*

Bogusław Śliwerski (2011, s. 22)

Znaczący wkład intelektualny w rozwój polskiej pedagogiki międzykulturowej wnosi twórczość naukowa Katarzyny Olbrycht, ujmująca problematykę edukacji międzykulturowej w perspektywie personalistycznej i aksjologicznej. Na ten nurt badań K. Olbrycht składają się przede wszystkim referaty systematycznie wygłaszane – przez blisko dwadzieścia lat – na konferencjach dotyczących pedagogiki międzykulturowej (wraz z towarzyszącymi referatom dyskusjami)¹ i artykuły – zwłaszcza ukazujące się w wielotomowej (cieszyńskiej) serii „Edukacja Międzykulturowa”². Swą refleksją pedagogiczną

¹ Znaczącą rolę prof. K. Olbrycht jako uczestniczki i jednej z głównych referentek cieszyńskich konferencji z edukacji międzykulturowej wyeksponowano w sprawozdaniu A. Hruzd-Matuszczyk z sympozjum *Kultura w edukacji międzykulturowej* (Cieszyn – Ustroń, 24–26 IX 2012 roku): „Sesję inauguracyjną [...] *Międzykulturowość jako kategoria kultury i edukacji*, rozpoczęły dwa wystąpienia [...]. Prof. zw. dr hab. Katarzyna Olbrycht [...] odniosła się do aksjologicznego wymiaru kultury, podając pod dyskusję wątpliwości co do miejsca kultury w edukacji międzykulturowej, a także międzykulturowości jako wartości kultury i edukacji. Skłoniła uczestników do refleksji nad tym, czy międzykulturowość traktować jako wartości użyteczne czy perfekcyjne? Podkreśliła, że kultura jest obszarem doskonalenia się człowieka i człowieczeństwa” (Hruzd-Matuszczyk, 2012, s. 202).

² Oto tytuły artykułów K. Olbrycht zamieszczanych w tomach z serii książek „Edukacja Międzykulturowa”, które dobrze oddają kierunki jej zainteresowań w zakresie edukacji międzykulturowej: *Rola wychowania estetycznego w edukacji międzykulturowej* (2000); *Rola wychowania międzyreligijnego w wychowaniu międzykulturowym* (2002); *Rola kształcenia aksjologicznego w działaniach pedagogicznych w społecznościach wielokulturowych* (2003); *Edukacja wielokulturowa w świetle koncepcji kulturowych uwarunkowań globalizacji A. Appaduraja* (2006); *Wychowanie do szacunku*

K. Olbrycht przyczyniła się do ukształtowania i rozwoju Cieszyńskiej Szkoły Badań Pogranicza i Edukacji Międzykulturowej, koncentrując uwagę badawczą na tym, co ukazuje się jako szczególnie ważne – jako doniosłe poznawczo i zarazem praktycznie – w perspektywie personalistycznej i aksjologicznej.

Przybliżając początki i źródła Cieszyńskiej Szkoły Badań Pogranicza i Edukacji Międzykulturowej, Ewa Ogrodzka-Mazur podkreśla, że gdy w 1989 roku główny twórca tej Szkoły, Tadeusz Lewowicki, podejmował – kontynuowaną przez następne trzydzieści lat – współpracę z cieszyńskim ośrodkiem akademickim, to wyrażały się w tym „zainteresowania problematyką pogranicza ze względu zarówno na usytuowanie ośrodka oraz prowadzone w nim dotychczas badania z zakresu pedagogiki kultury, jak i perspektywy podjęcia poczyniń badawczych w obszarze pedagogiki międzykulturowej” (Ogrodzka-Mazur, 2014, ss. 25–26). Wspomniany nurt cieszyńskich badań z zakresu pedagogiki kultury³ oraz z zakresu wychowania estetycznego i edukacji aksjologicznej reprezentowała swą twórczością naukową K. Olbrycht⁴, która zarazem aktywnie – i zgodnie ze swymi zainteresowaniami – włączyła się w zainicjowane wówczas badania dotyczące problematyki pedagogiki międzykulturowej.

Wskazując na wkład K. Olbrycht w rozwój Cieszyńskiej Szkoły Badań Pogranicza i Edukacji Międzykulturowej, powinno się też należycie uwzględnić

– *odpowiedzią na socjopatologię pogranicza* (2008); *Czy religijność może być przestrzenią sprzyjającą edukacji międzykulturowej?* (2012); *Enhancing the development of spirituality – the perspective of intercultural education* (2015); *Wspieranie rozwoju duchowości. Perspektywa edukacji międzykulturowej* (2016).

³ O nurcie społeczno-kulturalnym w cieszyńskiej pedagogice zob. (Olbrycht, 2009, ss. 169–176). „Kultywowane [...] z wyjątkową pieczołowitością tradycje kultury lokalnej – bogatej kultury Śląska Cieszyńskiego — pozwalały uwrażliwiać studentów na wartość dziedzictwa kulturowego znacznie wcześniej, niż zostało to zadeklarowane jako jedno z zadań ogólnej polityki oświatowej i kulturalnej. [...] kontakty z różnymi instytucjami umożliwiały studentom [...] podejmowanie badań służących kształceniu umiejętności diagnozy, ale także wykorzystywanych przez dane instytucje czy środowiska” (Olbrycht, 2009, ss. 171–172). Kontekst „bogatej kultury Śląska Cieszyńskiego” odgrywa znaczącą rolę w rozwoju cieszyńskiej pedagogiki kultury, jak też w rozwoju Cieszyńskiej Szkoły Badań Pogranicza i Edukacji Międzykulturowej.

⁴ Reprezentatywne dla myśli pedagogicznej K. Olbrycht – także w zakresie edukacji międzykulturowej – teksty z wielu lat jej twórczości naukowej zebrano w autorskiej książce: *Edukacja kulturalna jako edukacja do wzrastania w człowieczeństwie* (Katowice 2019). Ten trafnie dobrany tytuł stanowi niejako hasło przewodnie dla jej twórczości, w której również edukację międzykulturową, ujmowaną w perspektywie personalistycznej, uprawia się jako „edukację do wzrastania w człowieczeństwie”.

jej wieloletnią aktywność w intelektualnym formowaniu kolejnych osób, które wchodziły w krąg tej Cieszyńskiej Szkoły. O tym, że K. Olbrycht inspirowała i precyzowała zainteresowania badawcze młodszych pokoleń naukowców, zaświadcza m.in. E. Ogrodzka-Mazur we wstępie do swej monografii *Kompetencja aksjologiczna dzieci w młodszym wieku szkolnym. Studium porównawcze środowisk zróżnicowanych kulturowo*: „Dziękuję również prof. dr hab. Katarzynie Olbrycht za zainspirowanie myślenia o potrzebie kształcenia aksjologicznego. Połączenie tych dwóch głównych zakresów tematycznych [edukacji międzykulturowej i edukacji aksjologicznej] stało się podstawą do podjęcia przeze mnie analiz teoretycznych oraz badań empirycznych w środowiskach zróżnicowanych kulturowo, badań dotyczących przejawianej przez uczniów w wieku wczesnoszkolnym kompetencji aksjologicznej” (Ogrodzka-Mazur, 2007, s. 15). Ten zasiew cennych inspiracji badawczych również wymaga odnotowania, zwłaszcza wskazywanie związków problematyki edukacji międzykulturowej i edukacji aksjologicznej dostrzeganych i rozpatrywanych w perspektywie personalistycznej.

Personalistyczne principia (dla) edukacji międzykulturowej

O tym, że problematyka badawcza podejmowana w ramach edukacji międzykulturowej – uznawanej za „szczególną dziedzinę edukacji” (Olbrycht, 2019, s. 249) – sytuuje się w głównym nurcie refleksji pedagogicznej K. Olbrycht, przekonuje stanowisko wyrażone w konkluzji artykułu *Istota wychowania personalistycznego* (2007). Ten artykuł można uznać za tekst programowy, prezentujący główne idee i postulaty personalistyczne w pedagogice⁵.

⁵ „W dwudziestym wieku zrodziły się nowy kształt wychowania i nowa idea pedagogiki. Główną rolę kreatywną w tym procesie myśli i *praxis* odegrał nurt filozoficzno-teologiczny personalizmu, który był mocno zakorzeniony w tradycji duchowej ludzkości. Jacques Maritain, Emmanuel Mounier i Karol Wojtyła dali najsilniejsze impulsy do nowego rozumienia pedagogiki, akcentując znaczenie człowieka jednostkowego i jego osobową wartość. [...] najważniejszy wymiar personalistycznego pojęcia wychowania [...] [stanowi] sama jednostkowa osoba ludzka, jej wartość i jej akty, istotnie przyporządkowane godności, będącej obiektywnym punktem odniesienia personalistycznej pedagogiki” (Chudy, 2006, s. 52). „Z personalistycznego spojrzenia na człowieka w procesie jego socjalizacji i wychowania wynika afirmacja jego jako wartości podstawowej i autotelicznej, prymat życia duchowego, nieredukowalność osoby do rzeczy, ciała, zmysłów i potrzeb biologicznych, niezbywalność praw tkwią-

Wiążąc sprawę mających obowiązywać powszechnie podstawowych praw człowieka z rozumieniem człowieka jako osoby⁶, K. Olbrycht przechodzi do zarysowania szerokiej panoramy nowych i trudnych zadań stojących wobec wychowania personalistycznego w sytuacji intensyfikacji relacji między przedstawicielami różnych kultur:

Wychowawcze problemy społeczeństw wielokulturowych i perspektywy coraz szybszego mieszania się kultur w skali globalnej, wymagają uświadamiania ludziom różnych kultur i narodów, że do pokojowego współżycia i konstruktywnego dialogu niezbędna jest wspólna płaszczyzna, spotkanie wokół najważniejszych dla każdego człowieka wartości, wzajemny szacunek dla ludzkiej godności. Potrzeba podejmowania niezależnie od okoliczności wychowania personalistycznego staje się coraz pilniejszym wyzwaniem naszego czasu. Wychowanie personalistyczne ma służyć przygotowaniu kolejnych pokoleń do życia ze świadomością i odpowiedzialnością za bycie osobą i życie wśród innych, z których każdy również jest pełnoprawną, obdarzoną bezwarunkową godnością osobą (Olbrycht, 2007, s. 16).

W perspektywie personalistycznej przyjmuje się, że potrzebne i – co więcej – możliwe do urzeczywistnienia jest autentyczne spotkanie przedstawicieli różnych kultur jako „spotkanie wokół najważniejszych dla każdego człowieka wartości” i przyjmuje się, że – przy zachowaniu wielości różnic – można wskazać „niezbędną wspólną płaszczyznę”, w oparciu o którą da się prowadzić „konstruktywny dialog”. U podstaw tych przekonań znajduje się

cych w naturze ludzkiej, świadomość powinności wobec innych [...] oraz odrzucenie anarchicznej koncepcji wolności osoby ludzkiej. Szczególnie ta ostatnia sfera ludzkiego życia jest istotna, by nie nadawać jej fałszywego znaczenia, upominając się o wychowanie, które ma szanować wolność i samostanowienie wychowanków” (Śliwerski, 2011, s. 21). „Personalizm jest [...] również radykalnym nurtem w naukach o wychowaniu, który afirmuje każdy podmiot – zaangażowany w proces socjalizacji, kształcenia i wychowania – jako osobę. Nazwa personalizm [...] dotyczy tych [...] nurtów w teoriach edukacyjnych, które jednoznacznie eksponują w swoich poglądach osobę jako istotę autonomiczną, jej godność i rozumność. Elementem konstytutywnym dla personalizmu jest też afirmowanie zdolności osoby do miłości oraz samoświadomości jako podstawy jej aktów rozumnych i wolnych” (Śliwerski, 2019, ss. 23–24). Prezentacja głównych nurtów personalizmu (z ich odniesieniem do pedagogiki) zob. (Nowak, 2019, ss. 487–508); (Dancák, 2009); (Misik, 2018, ss. 341–350).

⁶ „Świadomość ludzi XXI wieku obejmuje w coraz większym stopniu [...] przysługiwani[e] człowiekowi praw, które zostały wyprowadzone z traktowania człowieka jako osoby” (Olbrycht, 2007, s. 16).

ontologiczne i aksjologiczne (etycznie zobowiązujące) założenie, że każdy człowiek, niezależnie od tego, z jakiej kultury się wywodzi, jest – w sposób konstytutywny dla niego – „obdarzoną bezwarunkową godnością osobą”, dlatego przedstawiciele różnych kultur mogą i powinni okazywać „wzajemny szacunek dla ludzkiej godności”⁷. Wychowanie personalistyczne odnoszące się do kształtowania relacji między przedstawicielami różnych kultur powinno w pierwszym rzędzie wskazać tu godność – jako godność osobową – uzmysławiać i ukazywać jej praktyczne konsekwencje.

W innym programowym tekście pt. *Pedagogiczne konsekwencje personalistycznego ujmowania kultury na progu XXI wieku*, opublikowanym pierwszy raz w 2005 roku (przedruk: Olbrycht, 2019, ss. 152–161), którego tytuł jest „informacją o przyjętym stanowisku” (Olbrycht, 2019, s. 152), znajduje się (jako śródtytuł) teza: „Personalistyczne widzenie człowieka – szansą i perspektywą współczesnej kultury” (Olbrycht, 2019, s. 153). Ta zwięzłe i jednoznacznie wyartykułowana personalistyczna deklaracja i teza poprzedzona jest cytatem (jakby etycznym manifestem) o właściwym postrzeganiu relacji między różnorodnością i jednością kulturową z raportu „Our Creative Diversity” (przygotowanego przez Światową Komisję ds. Kultury i Rozwoju w 1996 roku): „U podstaw różnorodności kulturowej kryje się jedność określana przez powszechnie obowiązujące zasady etyczne. Owa jedność właśnie umożliwia otwarcie ku różnorodności, dzięki poszanowaniu wszystkich kultur, które są tolerancyjne wobec innych kultur i wnoszą wkład w globalną etykę”. Odnosząc się do tej wizji, K. Olbrycht zarysowuje swój punkt widzenia na kształtowanie relacji międzykulturowych:

Jedność zasad etycznych, nakazująca szanowanie wszystkich kultur, jest [...] traktowana jako najważniejszy cel edukacji decydującej o rozwoju i kulturze, tym samym – cel m.in. edukacji kulturalnej. Różnorodność tradycji, historia myśli etycznej uświadamiają, że odnalezienie takiej powszechnie akceptowanej jedności jest celem bardzo trudnym, [...] ciągle bardzo odległym. Nie znaczy to [...], że należy z niego zrezygnować. [...] raport i słowa przytoczone powyżej są [...] wyzwaniem dla kultury XXI wieku. Przedstawiane tu rozważania są propozycją odpowiedzi na to wyzwanie, wiążącą nadzieje z personalistycznym podejściem do świata, człowieka i jego kultury (Olbrycht, 2019, s. 153).

⁷ O rozumieniu godności w perspektywie personalistycznej i pedagogicznej zob. Chudy, 2009; Mariański, 2016; 2017; Olbrycht, 2019, ss. 210–216.

Konsekwentnie jest więc eksponowana w dociekaniach pedagogicznych K. Olbrycht personalistyczna perspektywa w ujmowaniu problematyki edukacji międzykulturowej oraz przekonanie, że ta perspektywa pozwala na najwłaściwsze urzeczywistnianie tej edukacji⁸.

Syntetycznie określając wiodące idee i dążenia edukacji międzykulturowej, Olbrycht przyjmuje, że edukacja ta przede wszystkim „zakłada wykształcenie pozytywnych stosunków między przedstawicielami różnych kultur, stosunków opartych na świadomości różnic, ale i tych wymiarów, które mogą łączyć, mając charakter międzykulturowy” (Olbrycht, 2019, s. 48)⁹. Wypracowanie pedagogicznego podejścia do kształtowania umiejętności rozeznawania różnic i podobieństw kulturowych wymaga – na co zwraca uwagę K.

⁸ Przystępując do rozpatrywania związków wychowania estetycznego i edukacji międzykulturowej K. Olbrycht również stwierdza: „Stosunkowo rzadziej poddawaną refleksji, choć bardzo obiecującą, jest perspektywa analiz personalistycznych, opartych na jasnej koncepcji człowieka jako osoby. Jej założenia (bezwarunkowa godność człowieka, szacunek i miłość jako jedyne postawy oddające sprawiedliwość człowiekowi), program osobowego dojrzewania (rozwój wolności, rozumności, odpowiedzialności, przekraczania siebie dla prawdy, dobra i piękna), dorastanie do bycia darem dla drugiego i do twórczego udziału we wspólnocie – stanowiące główny kierunek rozwoju tworzą [...] podstawę wychowania. Człowiek, budujący swoje osobowe człowieczeństwo, w myśl koncepcji personalistycznej tworzy [...] kulturę rozumianą zarówno jako swoje wewnętrzne struktury, jako własną kulturę wewnętrzną, duchową, jak i jej zewnętrzne przejawy, wzory, normy, zachowania i ich wytwory. „Uprawia” siebie i swój świat – [...] pogłębia kulturę swoją i wspólnot, w jakich uczestniczy. [...] Tu jest [...] miejsce na sztukę. Spojrzenie [...] z perspektywy personalistycznej wymaga pogłębionej analizy” (Olbrycht, 2019, s. 38).

⁹ „Edukacja międzykulturowa, mająca już znaczący dorobek teoretyczny i praktyczny, staje [...] [wobec] nowych wyzwań społeczno-kulturowych. Stale musi więc poszukiwać płaszczyzn potencjalnie sprzyjających realizacji jej celów, równocześnie sposobów niwelowania lub przynajmniej osłabiania wpływu czynników najbardziej konfliktogennych. Pozytywne efekty w tej dziedzinie edukacji wymagają zapewnienia określonych warunków, przestrzegania zasad, tworzenia odpowiednich sytuacji. [...] W edukacji międzykulturowej akcentowane są z jednej strony dążenie do sytuacji *spotkania*, prowadzącej do sytuacji *dialogu*, z drugiej – wymóg respektowania zasady *nieredukowalnej różnicy*, szukania sposobów konstruktywnego wychodzenia z konfliktów. Podnoszą to zagadnienie [...] twórcy polskiej pedagogiki międzykulturowej – T. Lewowicki i J. Nikitorowicz” (Olbrycht, 2019, s. 243). „Odwołania do dorobku kultury są [...] elementem edukacji międzykulturowej. Porównania kultur, poszukiwanie różnic i podobieństw [...] wzajemnych wpływów i wytworów powstałych z mariażu różnych kultur stanowi ważny nurt tej edukacji” (Lewowicki, 2011, s. 32). Zob. (Nikitorowicz, 2017).

Olbrycht – odpowiedniego rozumienia kultury w edukacji międzykulturowej, bowiem kultura może być pojmowana na bardzo wiele odmiennych i wręcz wykluczających się sposobów.

Personalistyczno-aksjologiczne rozumienie kultury, uznanej za szczególnego rodzaju sferę „wartości ludzkich służących rozwojowi jednostek i społeczeństw”, sferę „doskonalenia się człowieka i człowieczeństwa”, które przyjmuje K. Olbrycht (2019, s. 125), dopełnia się z rozumieniem idei i zadań edukacji międzykulturowej, które – wedle Tadeusza Lewowickiego – wyrażają „optymizm pedagogiczny i poczucie misji wydobywania z ludzi tego, co w nich najlepsze i co świadczy o ich człowieczeństwie” (Lewowicki, 2011, s. 33). Aksjologicznie nasycone i perfekcyjystyczne (doskonalące człowieka i człowieczeństwo) rozumienie kultury, które przyjmuje i konsekwentnie rozwija w swej refleksji pedagogicznej K. Olbrycht¹⁰, współgra z założeniami i dążeniami edukacji międzykulturowej, wzmacniając jej idee i dążenia, a zarazem naprowadza na istotne pytania i trudne dylematy dotyczące principiów i konkretyzacji edukacji międzykulturowej rozpatrywanej w perspektywie personalistycznej.

Dla koncepcji i realizacji edukacji – co w szczególności zdaje się dotyczyć właśnie edukacji międzykulturowej – bardzo istotną sprawą jest, co wielokrotnie podkreśla K. Olbrycht, rozeznanie co do aksjologicznego charakteru (aksjologicznych treści) tej kultury, którą „obiera się” jako podstawę edukacji (jeśli uprzednio nie odrzuca się zasadności fundacjonistycznego „myślenia wedle podstaw” w teorii i praktyce edukacji)¹¹. Wyraźnie stwierdza to K. Olbrycht i wskazuje na towarzyszący tym wyborom kontekst kształtowania

¹⁰ „Zgodnie z przyjętą przeze mnie koncepcją człowieka jako osoby, dążenie do prawdy, dobra i piękna wiąże się z urzeczywistnianiem wartości służących rozwojowi osobowemu. Konsekwencją było włączenie w obszar edukacji kulturalnej kształcenia aksjologicznego, szczególnie wychowania do wartości” (Olbrycht, 2019, s. 13). „Rzecz osobowy wymaga przede wszystkim prawdy o człowieku i świecie, poszukiwanej i realizowanej z zachowaniem warunku respektowania wartości osobowych [...], zakreślających niezbędny dla wszelkiego autentyzmu »horyzont znaczeń« i podstawowych sensów, określających tożsamość każdej jednostki i wspólnot, w których ma ona twórczo i konstruktywnie uczestniczyć” (Olbrycht, 2019, s. 39). Zob. (Olbrycht, 2000).

¹¹ „I tak jak zmieniają się warunki zewnętrzne i wewnętrzne rozwoju istot ludzkich, tak nie zmienia się istota wychowania rozumianego jako świadome i celowe wspieranie rozwoju osobowego drugiego człowieka. Zmieniają się formy i środki, natomiast nie zmienia się potrzeba wskazywania wartości wyższych, podstawowych, pomocy w ich poszukiwaniu i realizowaniu, zachęcania do ich odpowiedzialnego wybierania. Potrzeba wychowania do wartości nie dezaktualizuje się, w tym i potrzeba wychowania do piękna” (Olbrycht, 2019, s. 30).

relacji międzykulturowych. Podstawowa decyzja i wybór „jaka kultura ma być podstawą edukacji”, pociąga za sobą decyzję o tym, „jakie postawy mają być kształtowane, by pozwalały wychowankom i wychowawcom z pełną odpowiedzialnością twórczo rozwijać własną kulturę, a także odpowiedzialnie uczestniczyć w konstruktywnym dialogu i współdziałaniu z przedstawicielami innych kultur” (Olbrycht, 2019, s. 61). Dalekosiężne są skutki wyboru danej kultury jako podstawy edukacji, bo ten wybór zdaje się przesądzać o głównych aksjologiczno-antropologicznych ideach i celach edukacji, przesądzać o tym, jak powinien kształtować się (kształtować siebie) człowiek jako uczestnik i twórca kultury oraz jak powinien on funkcjonować w relacjach międzykulturowych. Wybór „jaka kultura ma być podstawą edukacji” sprzęgnięty jest z potrzebą wyboru koncepcji człowieka: „U podstaw każdej kultury jako zespołu l u d z k i c h sposobów życia (podzielanych w danej grupie) leży przyjmowana w niej koncepcja człowieka” (Olbrycht, 2019, s. 108). Zarysowuje się tu też ważna dla działań pedagogicznych swoista prawidłowość: „Im bardziej świadomie i refleksyjnie członek danej kultury poszukuje własnej tożsamości kulturowej, tym większe prawdopodobieństwo, że dotrze do zakładanej przez nią istoty człowieczeństwa, sensu bycia istotą ludzką, kryteriów ocen postaw życiowych, miary dotyczącej poziomu bycia człowiekiem” (Olbrycht, 2019, s. 108). Ta refleksja nad wyborem koncepcji człowieka powinna być pogłębiana dzięki odpowiednio prowadzonym działaniom pedagogicznym¹².

Ukazane ogólne założenia co do niezbędności wyboru – wewnętrznie spójnej – koncepcji wartości, kultury i człowieka w pedagogice rzutują na promowany przez K. Olbrycht sposób ufundowania i rozumienia (dookreślenia) funkcji edukacji międzykulturowej:

Centrum edukacji [...] stanowią wartości wyznaczające jej założenia, cele, treści, metody, środki i formy. Dotyczy to również edukacji międzykulturowej, w której można wskazać wiele wartości różnego rodzaju [...], znacznie wykraczających poza wzajemną znajomość swojej kultury. [...] w edukacji międzykulturowej naczelną wartością jest człowiek widziany z perspektywy uwzględniającej jego kulturową tożsamość, doświadczenie, kulturowe uwarunkowania jego biografii i rozwoju, ale

¹² „Ten typ refleksji zapisany jest niejako z natury rzeczy w rolach społecznych związanych z wychowaniem, edukacją, wspomaganiami socjalizacji i resocjalizacją. Świadomość koncepcji człowieka warunkuje bowiem formułowanie celów i projektowanie działań dotyczących rozwoju człowieka i to nie tylko innego, drugiego, ale siebie jako podmiotu samowychowania” (Olbrycht, 2019, s. 108).

przede wszystkim widziany w swojej bezwarunkowej godności ludzkiej (Olbrycht, 2019, ss. 245–246)¹³.

Mocno i ustawicznie akcentowany wymóg respektowania w teorii i praktyce edukacji międzykulturowej „bezwarunkowej godności ludzkiej”, jako wiodącej wartości dotyczącej człowieczeństwa, sytuje interpretację aksjologiczno-antropologicznych idei i celów edukacji międzykulturowej w wyraźnie zarysowanej perspektywie personalistycznej.

Pedagogiczna krytyka zmagania z wielokulturowością

Rozpatrując problematykę edukacji międzykulturowej w perspektywie aksjologicznej i personalistycznej, K. Olbrycht zarazem przestrzega przed nierzetelnymi poszukiwaniami i tylko pozornymi rozwiązaniami, gdyż dana koncepcja działań edukacyjnych „bez odważnych i uczciwych rozstrzygnięć intelektualnych może okazać się pedagogiczną i kulturową pułapką” (Olbrycht, 2019, s. 39)¹⁴. Sygnalizuje, że występują „niebezpieczeństwa ła-

¹³ W przypisie K. Olbrycht dopowiada: „Przyjęte stanowisko wynika z ogólniejszych założeń antropologicznych, opierających wszelkie działania edukacyjne na osobowej koncepcji człowieka rozumianego w świetle antropologii personalistycznej. Więcej na temat osobowego widzenia edukacji międzykulturowej [...] piszę w tekście *Rola wychowania międzyreligijnego w wychowaniu międzykulturowym*. W: *Kwestie wyznaniowe w społecznościach wielokulturowych*. Red. T. Lewowicki, A. Różańska, U. Klajmon. Cieszyn 2002”.

¹⁴ Takie podejścia do odpowiedzialnego uprawiania pedagogiki – w tym edukacji międzykulturowej – ma swe głębsze uzasadnienie w przyjętej wizji kultury i aktywności kulturotwórczej: „Kultura [...] obejmuje dobra duchowe i materialne, z jednej strony poznawane i przeżywane, z drugiej – tworzone. Tworzenie to powinno jednak spełniać rygory działania odpowiedzialnego na każdym etapie – od intencji, świadomie podejmowanej inicjatywy, przez dobieranie środków i metod, aż do efektu i w miarę możliwości – sposobów jego wykorzystania. Wymóg odpowiedzialności oznacza rzetelną ocenę każdego etapu działania twórczego i jego konsekwencji w świetle wartości wyższych – prawdy, dobra i piękna, respektowania godności człowieka. Niezbędna jest tu szeroka znajomość świata, ludzi, sposobów poszukiwania i realizowania przez nich wartości, powstałego na tej drodze dorobku” (Olbrycht, 2019, s. 61). „[...] bez odniesień aksjologicznych dialog kultur czy też związana z nim edukacja nie doprowadzają do rozpoznawania standardów aksjologicznych przyjmowanych, a z drugiej strony – kontestowanych w danej kulturze. Nie doprowadzają nawet do głębszego rozwoju standardów poznawczych, które zakładają możliwość dokładnego poznania rzeczywistości, posiadania możliwie szerokiej wiedzy, która może być pomocna do

tych rozwiązań edukacyjnych, zacierających różnice kulturowe” i „pozorna oczywistość takich haseł, jak *edukacja wielokulturowa i międzykulturowa*” (Olbrycht, 2019, s. 46)¹⁵. Przed takimi pułapkami wielokrotnie przestrzega K. Olbrycht i wskazuje również na zagrożenia, które niesie nierzetelność metodologiczna i manipulacja semantyczna w pedagogice (przywołuje m.in. negatywne doświadczenia zideologizowanej pedagogiki socjalistycznej czasów PRL-u): „pedagogika stała się terenem dyskusji rezygnujących często z dociekania istoty ewentualnych różnic, wyjaśniania znaczeń słów uznawanych za kluczowe. [...] gry językowe zastępują dialog myśli i argumentów. Grozi to [...] oddalaniem się pedagogiki od problemów pedagogicznych, [...] eklektyzmem, który nie sprzyja poznaniu” (Olbrycht, 2019, s. 143)¹⁶. Te poważne zastrzeżenia i ostrzeżenia, aby jak najbardziej rzetelnie i realistycznie uprawiana pedagogika zbliżała się do problemów pedagogicznych (a nie oddalała od nich) dotyczą też edukacji międzykulturowej.

Ogląd wielowymiarowych relacji międzykulturowych z personalistycznego punktu widzenia skłania K. Olbrycht do wyrażenia zdecydowanego sprzeciwu wobec jednostronnego przeakcentowania kategorii różnicy:

Współczesna pedagogika zachodnia skoncentrowała się na jednej z podstawowych kategorii postmodernizmu – na różnicy. Stała się ona

samodzielnego namysłu nad poznawanymi zjawiskami i prawidłowościami. Nie zatrzymują się nad znaczeniem pojęć, z pomocą których można się porozumiewać na tematy wartości. Wartościowanie odbywa się przede wszystkim na poziomach hedonistycznym i konformistycznym. Następuje więc odrzucenie tego, co nieprzyjemne (nieciekawe, inne, niezgodne z przyzwyczajeniem lub wyuczonymi normami), a akceptacja wszystkiego, co sprawia przyjemność, przy równoczesnym zakładaniu tego samego mechanizmu u innych. Konformizacja wartościowania prowadzi do zaniku myślenia krytycznego, a tym samym do blokowania twórczego podejścia do własnej kultury. Równocześnie powoduje trudności w zrozumieniu procesów zmian kulturowych i ról znaczących reprezentantów innych kultur” (Olbrycht, 2019, s. 67).

¹⁵ K. Olbrycht krytykuje uniwersalizm traktowany jako multikulturalizm: „Niektóre z krajów przeżywających intensywne migracje międzykulturowe [...] próbowały uniknąć niebezpieczeństw multikulturalizmu poprzez wprowadzenie polityki edukacyjnej, opartej na zasadzie uniwersalizmu. Zasada ta [...] wyprowadzona z ideałów oświeceniowych i haseł rewolucji francuskiej. Zakładane w nich zasady równości i wolności programowo respektować mają laicki charakter państwa, co eliminuje jednak przejawy tożsamości religijnej oraz formalną równość obywateli, co wywołuje w praktyce, jak się okazało, nieformalną dyskryminację rasową i nierówność szans ze względu na nierówny dostęp do wykształcenia oraz brak pracy” (Olbrycht, 2019, s. 140).

¹⁶ Zob. Lewowicki, 2016, ss. 13–26; Rembierz, 2017, ss. 37–67.

(różnica) punktem wyjścia do projektowania różnego typu edukacyjnych modeli kształcących do wielokulturowości. [...] Analiza pedagogiki „różnicy” z perspektywy psychologii społecznej pokazuje, że ta droga edukacyjna musi prowadzić donikąd. [...] Pedagogika różnicy nie wydaje się więc dobrym terenem poszukiwań edukacyjnych dla wielokulturowego świata (Olbrycht, 2019, s. 48).

Nie ma również zgody na zabiegi swoistego wyjąłowania aksjologicznego, aby w ten sposób uzyskać pozór podobieństwa zjawisk, które występują w różniących się kulturach:

Wyrwane z aksjologicznego kontekstu [...] wytwory, [...] nie są wystarczającym materiałem do poznawania danej kultury. To stwierdzenie odnosi się [...] do działań tzw. międzykulturowych i wielokulturowych. Niejednokrotnie zakładają one dialog reprezentantów różnych kultur [...] w oparciu o poznawane dosyć przypadkowo fragmenty tychże kultur, bez zrozumienia ich miejsca i roli w całości systemu kulturowego (Olbrycht, 2019, s. 66)¹⁷.

Sprzeciw budzi redukcjonizm w podejściu do cennych dóbr kultury, które – dla złagodzenia występujących wokół nich napięć w wielokulturowości – mają być sprowadzone do niezobowiązujących przedmiotów konsumpcji i rozrywki. Perspektywa personalistyczna w edukacji międzykulturowej jest konkurencyjna wobec perspektywy konsumpcyjno-utylitarnej:

Z perspektywy edukacyjnej błędne jest ograniczanie się w edukacji międzykulturowej do [...] atrakcyjnych, ale powierzchownych form kontaktów międzykulturowych, płaszczyzn [...] najłatwiejszego porozumienia, rezygnującego z poznawania drugiej strony („Innego”) jako podmiotu, człowieka o określonej tożsamości, strukturze psychicznej i duchowej, reprezentanta określonej kultury jako złożonego systemu znaczeń i wartości (Olbrycht, 2019, s. 251)¹⁸.

¹⁷ K. Olbrycht nie zgadza się na oparte na grze pozorów (zafałszowane aksjologicznie) praktyki edukacyjne, które „nie wpłyną na zmianę stereotypów związanych z »innością« danej kultury, ponieważ tworzą nieprawdziwy, mozaikowy obraz nieznannej kultury i jej członków, obraz, w którym nie tylko nie wiadomo, co jest bardziej, a co mniej ważne, ale wiedza ta nie ma większego znaczenia. Chwilowe zainteresowanie czy nawet upodobanie do poznanych form kultury, nie zbliża do ludzi tej kultury, ponieważ nie motywuje do ich zrozumienia. Nie jest to również droga do integracji społeczności wielokulturowych, bowiem każda integracja powinna przynajmniej w pewnym stopniu opierać się na podzieleniu jakichś wspólnych wartości” (Olbrycht, 2019, s. 67).

¹⁸ „Perspektywa kształcenia jednostek egoistycznie zainteresowanych jedynie wła-

Personalistyczny dekalog edukacji międzykulturowej i dialogu międzykulturowego

Przytoczone uwagi krytyczne służą oczyszczeniu przedpola teorii i praktyki edukacji kulturowej i edukacji międzykulturowej, co pozwala formułować jej pozytywny program w perspektywie nasyconej treściami aksjologicznymi i personalistycznymi, mający na względzie „zwiększenie edukacyjnej troski o aktywny, podmiotowy udział osób edukowanych w kulturze, o przygotowanie do dialogu z innymi kulturami, do realizacji wartości kulturowych, pozwalających budować pozytywne relacje z innymi, ze światem, przekraczać egoizmy indywidualne i grupowe” (Olbrycht, 2019, s. 125).

Na zakończenie postulatory i zasady składające się na personalistyczny program edukacji międzykulturowej można przedstawić w dziesięciu punktach (niejako „dekalog”), przytaczając trafnie ujmujące je wypowiedzi K. Olbrycht.

Po pierwsze: „niezbędna jest świadomość wartości własnej kultury oraz wartości innych kultur, co pozwoliłoby znaleźć wymiary wspólne. To samo dotyczy wszelkiego dialogu, który zakłada istnienie minimum wspólnych wartości i dążenie do poszerzania ich kręgu, a tym samym do lepszego zrozumienia się i wreszcie – porozumienia” (Olbrycht, 2019, s. 67).

Po drugie: „Pozytywny stosunek do innych musi być oparty na pewnym (różnym w zależności od przyjmowanej teorii) minimum uznanego i dostrzeżonego podobieństwa, które m.in. motywuje do porównywania, budowania własnej tożsamości i zainteresowania nią innych” (Olbrycht, 2019, s. 48)¹⁹.

snym dobrem – co wynika z założeń radykalnego liberalizmu – nie da się racjonalnie uzgodnić z perspektywą coraz bliższych, pełnych wzajemnej życzliwości, szacunku, gotowości współpracy, pokojowych kontaktów przedstawicieli różnych kultur” (Olbrycht, 2019, s. 195). Zob. Wiśniewski, 2017, ss. 93–108.

¹⁹ „Możliwą płaszczyzną porozumienia jest poszukiwanie podobieństwa uznawanych wartości, z założeniem możliwych różnic wyrażających je form. Wartością niezbędną [...] jest człowieczeństwo i jego bezwarunkowa godność, uzasadniająca jego wspieranie, rozwijanie, obronę, postawę szacunku i życzliwości. Personalizm dopowie tu potrzebę ofiarnej miłości, gotowość służby, solidarność, przedstawi religijne zakorzenienie tej antropologii. Ale nawet jeśli nie zostanie on przyjęty jako filozofia [...] u podstaw działań edukacyjnych, wartość człowieczeństwa i jego godności jest niezbędną płaszczyzną rozpoczęcia dialogu między kulturami [...]” (Olbrycht, 2019, s. 141).

Po trzecie: „Celem jest [...] nie tyle [...] wyjaśnienie sobie nawzajem różnic, ale [...] konsekwentne dążenie do sytuacji spotkania i dialogu” (Olbrycht, 2019, s. 251)²⁰.

Po czwarte: w edukacji międzykulturowej należy uwzględnić rolę edukacji kulturowej będącej „poszukiwaniem takich form kontaktu z innymi kulturami i ich przedstawicielami, które, oparte na znajomości własnej kultury, ułatwiłyby wzajemne zrozumienie, szukanie możliwości porozumienia i akceptowalnych dla wszystkich form współdziałania, radzenia sobie w rozwiązywaniu problemów związanych z tożsamością kulturową. W jej ramach mieściłyby się więc, obok poznawania własnej kultury, edukacja wielo- i międzykulturowa, w tym – edukacja regionalna oraz edukacja wprowadzająca w dziedzictwo kulturowe – własne i innych” (Olbrycht, 2019, s. 299). A także rolę edukacji kulturalnej (w węższym znaczeniu) jako edukacji „do świadomego budowania siebie, »kultury w sobie«, swojego człowieczeństwa. Drogą jest kształcenie postaw umożliwiających świadome urzeczywistnianie wartości wyższych, wartości duchowych i ludzkich” (Olbrycht, 2019, s. 299)²¹.

Po piąte: należy uwzględnić niezbywalną rolę edukacji aksjologicznej w edukacji międzykulturowej. „Edukacja aksjologiczna daje możliwość pogłębienia własnej tożsamości z równoczesnym pogłębieniem szans zrozumienia innych, dotarcia do podstaw ich tożsamości. [...] edukacji aksjologicznej służy poznawanie historii kultury, jeśli akcentuje ona dzieje sposobów wartościowania i form, które były ich wyrazem. Na gruncie tak rozumianej edukacji kulturowej każda kultura [...] musi zostać rzetelnie rozpoznana w świetle systemów wartości, jakie ujawnia” (Olbrycht, 2019, s. 69).

Po szóste: należy odpowiednio uwzględnić rolę religii i wychowania religijnego w edukacji międzykulturowej, bowiem „głębsze widzenie kulturowej odmienności, pozwalające uznawać w »Innym« – »Drugiego«, powinno wziąć pod uwagę m.in. [...] jego stosunek do religii i religijności, a równocześnie zakładać uczciwe przedstawianie własnej religijności i religijności własnej społeczności” (Olbrycht, 2019, s. 251)²².

²⁰ „Konstruktywne współycie i współdziałanie ludzi różniących się kulturowo wymaga wytrwałego dążenia do dialogu i jego podtrzymywania, mimo pojawiających się i naturalnych w takiej sytuacji konfliktów. Spotkanie jest sytuacją w szczególności sposób sprzyjającą budowaniu postaw dialogowych, a na tej drodze – pozytywnych postaw wobec człowieka wraz z jego kulturą” (Olbrycht, 2019, s. 246).

²¹ Zob. (Rembierz, 2018a, ss. 90–130).

²² Rolę religii i wychowania religijnego w kontekście edukacji międzykulturowej rozpatruje m.in. Aniela Różańska (Różańska, 2015); (Różańska, 2017, ss. 49–59);

Po siódme: należy właściwie uwzględniać rolę wychowania estetycznego w edukacji międzykulturowej. „Im bardziej poszerzamy pole rozumienia innych, idąc od potrzeb biologicznych w kierunku potrzeb duchowych, tym większą nośność mają kształty, wyglądy, formy, za pomocą których członkowie tych kultur wyrażali potrzeby prawdy, piękna i dobra. Te formy nie są tylko interesującym dokumentem [...] danej grupy wraz z jej preferencjami estetycznymi. Stają się środkiem porozumienia między ludźmi, którzy szukają czegoś dla siebie ważnego, dzielą się tym poszukiwaniem z ludźmi innych kultur” (Olbrycht, 2019, s. 49)²³. „Spojrzenie na przedstawicieli innej kultury przez pryzmat tego, co ich zachwyca, [...], co poprzez doświadczenie zmysłowe wzbudza w nich pozytywne uczucia, stanowi [...] wkład wychowania estetycznego w edukację międzykulturową” (Olbrycht, 2019, s. 51).

Po ósme: należy kształtować „[...] zdolność rozpoznawania ponadkulturowych walorów wielkich dzieł” (Olbrycht, 2019, s. 31); przy założeniu, że o takich walorach – mimo różnic kulturowych – można zasadnie mówić.

Po dziewiąte: w edukacji międzykulturowej należy uwzględnić właściwe kształtowanie i wzmacnianie etosu nauczyciela. „Perspektywa kontaktów międzykulturowych i życia w społecznościach wielokulturowych, [...] narastające społeczne emocje wokół problemów globalizacji sprawiają, że wysoki, wymagający etos nauczycieli staje się coraz pilniejszym wyzwaniem” (Olbrycht, 2019, s. 251)²⁴.

Po dziesiąte: dzięki edukacji międzykulturowej należy wychowywać do szacunku, „do poszanowania człowieka ze względu na przysługującą mu godność ludzką i na realizowane przez niego wartości” (Olbrycht, 2019, s. 220)²⁵.

(Różańska, 2018, ss. 97–112). Zob. też: (Ogrodzka-Mazur, Klajmon-Lech, Różańska, 2014); (Rembierz, 2014, ss. 17–50); (Rembierz, 2018b, ss. 26–74).

²³ „Szczególnie ważne są te elementy świata, te formy, których analiza prowokuje do odczuwania wspólnoty ludzkiego losu, a to [...] [może być] podstawą edukacji międzykulturowej. Zadaniem wychowania estetycznego [...] byłoby więc zwracanie uwagi na znaczenie, jakie dla wzajemnego zrozumienia ma świadomość wspólnoty potrzeb wyrażania w zmysłowo dostępnej formie [...] doświadczeń, związanych z przeżywaniem kondycji ludzkiej w konkretnych warunkach [...]. Odkrywanie różnic preferencji estetycznych [...] musi współwystępować z poszukiwaniem podobieństw w potrzebie zachwytu nad światem [...]” (Olbrycht, 2019, ss. 49–50).

²⁴ O kształtowaniu etosu i kompetencji nauczyciela w kontekście relacji międzykulturowych zob. Szczurek-Boruta, 2013, ss. 155–169; Szczurek-Boruta, 2014.

²⁵ „Osobowe traktowanie siebie i innych wyklucza instrumentalizację, uprzedmiotawianie, [...], apoteozę egoizmu zarówno w skali jednostkowej, jak grupowej. Szacunek dla siebie i sąsiadów żyjących po drugiej stronie granicy sprawia, że sytu-

Ten personalistyczny „dekalog” edukacji międzykulturowej, ukazujący również jej podstawowe powinności i zadania, może być dobrą inspiracją dalszego rozwoju pedagogiki międzykulturowej, która uwzględnia personalistyczne idee i postulaty.

Bibliografia

- Chudy, W. 2006. Istota pedagogiki personalistycznej. *Ethos*. 3, ss. 52–74.
- Dancák, P. 2009. *Personalistický rozmer vo filozofii 20. storočia*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- Hruzd-Matuszczyk, A. 2012. Kultura w edukacji międzykulturowej. Cieszyn – Ustroń Zawodzie, 24–26 września 2012 roku. *Ruch Pedagogiczny*. 4, ss. 201–205.
- Lewowicki, T. 2011. Cztery spojrzenia na wielokulturowość i edukację międzykulturową. *Pogranicze. Studia Społeczne*. XVII, ss. 28–38.
- Lewowicki, T. 2016. Pryncypia metodologiczne – wspomnienia czy standardy uprawiania nauki? W: Lewowicki, T., Róžańska, A. i Klajmon-Lech, U. red. *Z teorii i praktyki badań międzykulturowych. Dylematy metodologiczne*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 13–26.
- Ogrodzka-Mazur, E. 2007. *Kompetencja aksjologiczna dzieci w młodszym wieku szkolnym. Studium porównawcze środowisk zróżnicowanych kulturowo*. Katowice: UŚ.
- Ogrodzka-Mazur, E. 2014. Cieszyńska szkoła badań pogranicza Profesora Tadeusza Lewowickiego. *Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna*. 2 (4), ss. 25–39.
- Ogrodzka-Mazur, E., Klajmon-Lech, U. i Róžańska, A. 2014. *Tożsamość kulturowa, religijność i edukacja religijna postrzegana z perspektywy społeczności szkół z polskim językiem nauczania w wybranych krajach europejskich*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Olbrycht, K. 2000. *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*. Katowice: UŚ.
- Olbrycht, K. 2007. Istota wychowania personalistycznego, stowarzyszenie-fidesetratio.pl/Presentations0/01aOlbrycht.pdf (dostęp 2.12.2019).
- Olbrycht K. 2009. Z doświadczeń cieszyńskiej pedagogiki – wątek społecz-

acja społeczna pogranicza [...] [jest postrzegana] jako sytuacja szukania pozytywnych, uczciwych moralnie wzorów koegzystencji [...]. Sytuacja szczególnych wyzwań moralnych” (Olbrycht, 2019, s. 223).

- no-kulturalny. W: Korzeniowska, W. red. *Tradycje kształcenia nauczycieli na Śląsku Cieszyńskim: studia, rozprawy, przyczynki*. Katowice: UŚ, ss. 169–176.
- Olbrycht, K. 2016. Wspieranie rozwoju duchowości. Perspektywa edukacji międzykulturowej. W: Lewowicki, T. i Chojnacka-Synaszko, B. red. *Aksjologiczne konteksty edukacji międzykulturowej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 11–24.
- Olbrycht, K. 2019. *Edukacja kulturalna jako edukacja do wzrastania w człowieczeństwie*. Katowice: UŚ.
- Mariański, J. 2016. *Godność ludzka jako wartość społeczno-moralna: mit czy rzeczywistość? (Studium interdyscyplinarne)*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Mariański, J. 2017. *Godność ludzka – wartość ocalona? Studium socjopedagogiczne*. Płock: Płocki Instytut Wydawniczy.
- Misik, M. 2018. Idee personalistyczne jako filozoficzne inspiracje we współczesnej polskiej myśli pedagogicznej (problemy i perspektywy badawcze). *Studia z Filozofii Polskiej*. **13**, ss. 341–350.
- Nikitorowicz, J. 2017. *Etnopedagogika w kontekście wielokulturowości i ustawnie kształtującej się tożsamości*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nowak, M. 2019. Pedagogika personalistyczna. W: Kwieciński, Z. i Śliwerski, B. red. *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Warszawa: PWN, ss. 487–508.
- Rembierz, M. 2014. Tropy transcendencji... Współczesne myślenie religijne wobec pluralizmu światopoglądowego i relacji międzykulturowych. *Świat i Słowo*. **2** (23), ss. 17–50.
- Rembierz, M. 2017. Kultura intelektualna, wątpliwości metodologiczne i refleksja metapedagogiczna w rozwijaniu teorii i praktyki edukacji międzykulturowej. *Edukacja Międzykulturowa*. **2** (7), ss. 37–67.
- Rembierz, M. 2018a. Edukacja międzykulturowa jako ćwiczenie duchowe. Pedagogiczne wymiary kształtowania kultury duchowej i rozumienia wartości ponadkulturowych w kontekście zróżnicowania religijnego i pluralizmu światopoglądowego. *Edukacja Międzykulturowa*. **2** (9), ss. 90–130.
- Rembierz, M. 2018b. Otwarcie edukacji międzykulturowej na krytyczną recepcję pedagogicznego przesłania religii w kontekście pluralizmu światopoglądowego. *Społeczeństwo*. **3** (123), ss. 26–74.
- Różańska A., 2015. *Edukacja religijna młodzieży w warunkach pluralizmu religijnego w wybranych krajach Europy Środkowo-Wschodniej (Grupa Wyszehradzka: Polska, Czechy, Słowacja, Węgry) – studium porównawcze*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

- Różańska A., 2017. Międzykulturowe konteksty edukacji religijnej – problem otwartej tożsamości religijnej. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*. XXXVI, z. 3, ss. 49–59.
- Różańska A., 2018. Rola refleksyjności w kształtowaniu otwartej tożsamości religijnej młodzieży. *Przegląd Religioznawczy – The Religious Studies Review*. 2 (268), ss. 97–112.
- Szczurek-Boruta, A. 2013. Nauczyciele i kształtowanie kompetencji międzykulturowej uczniów. *Pogranicze. Studia Społeczne*. XXX, ss. 155–169.
- Szczurek-Boruta, A. 2014. *O przygotowaniu nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości – konteksty, opinie studentów, propozycje*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Śliwerski, B. 2011. Współczesny spór o istotę i zakres wychowania personalistycznego w Polsce. *Annales. Etyka w życiu gospodarczym*. 14 (2), ss. 11–25.
- Śliwerski, B. 2019. Dialog – jego istota, formy i uwarunkowania. W: Gara J., Jankowska, D. i Zawadzka, E. red. *Pedagogika dialogu. Pomiędzy w intersubiektywnej przestrzeni edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, ss. 18–28.
- Wiśniewski, R., 2017. O rozwoju kompetencji międzykulturowych – próba konceptualizacji pojęcia. W: Wyleżałek, J. red. *Społeczne funkcje uniwersytetu w czasach dynamicznych zmian*. Warszawa: SGGW, ss. 93–108.

Intercultural education in the personalistic perspective – pedagogical ideas and explorations of Katarzyna Olbrycht

Abstract: What is analysed in the article are Katarzyna Olbrycht's pedagogical ideas concerning intercultural education from the personalistic standpoint. Her contribution to the development of Polish intercultural pedagogy is focused on. The personalistic approach to intercultural education, elaborated by K. Olbrycht and her criticism of the mistakes in viewing the issue of multiculturalism, are subjected to analysis as well. On the basis of her texts, I present a personalistic collection of postulates and principles ("The Decalogue") of intercultural education, which might enhance the further development of intercultural pedagogy.

Keywords: person, personalism, cultural pedagogy, multiculturalism, intercultural education, Katarzyna Olbrycht