

RYSZARD ROSA

AKADEMIA PODLASKA W SIEDLCACH

## GODNOŚĆ I PRAWA CZŁOWIEKA W EDUKACJI MIĘDZYKULTUROWEJ

„Wszystkie istoty ludzkie rodzą się wolne i równe w godności i prawach. Są one obdarzone rozumem i sumieniem oraz powinny postępować w stosunku do siebie wzajemnie w duchu braterstwa”.

[*Powszechna Deklaracja Praw Człowieka*, Art. 1]

### Wstęp

Konferencja naukowa, w której uczestniczymy podejmuje niezwykle ważny i aktualny w warunkach postępującej globalizacji różnych dziedzin naszego życia i równoczesnych dążeniach do obrony tożsamości kulturowej w niezwykle złożonej i dynamicznej rzeczywistości początków XXI wieku problem **edukacji międzykulturowej**, uzyskanych w tym obszarze osiągnięć i perspektyw rozwoju.

Ponaddwudziestoletni dorobek wielu zespołów naukowych i poszczególnych osób, a zwłaszcza osiągnięcia kierowanej przez Profesora Jerzego Nikitorowicza Katedry Edukacji Międzykulturowej działającej w strukturze Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku są cennym źródłem inspiracji dotyczących dalszych badań nad najważniejszymi problemami i wyzwaniem współczesnego świata, wśród których bezpieczeństwo, godność i prawa człowieka zajmują miejsce szczególne. Rangę tych wartości tuż po zakończeniu drugiej wojny światowej podkreślono m.in. we *Wstępie do Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka* uchwalonej przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych 10 grudnia 1948 roku: „(...) uznanie przyrodzonej godności oraz równych i niezbywalnych praw wszystkich członków rodziny ludzkiej stanowi podstawę wolności, sprawiedliwości i pokoju na świecie” [Gronowska, Jasudowicz, Mik (oprac.), 1993: 19] – wartości gruntujących nie tylko ustrój demokratyczny, ale istotnych i ważnych dla każdego człowieka i całego świata.

W tym szerokim kontekście za niezwykle interesującą i ważną uznać można propagowaną przez Jerzego Nikitorowicza i jego współpracowników ideę budowania pedagogiki i edukacji międzykulturowej, przewyższającej obcość i nieufność, sprzyjającej wychowaniu do negocjacji, dialogu, współlistnienia i tolerancji – wartości i postaw niezbędnych w społeczeństwach zróżnicowanych kulturowo [zob.: Nikitorowicz, 2010]. Powyższe wartości i postawy służą również realizacji i ochronie godności i podstawowych praw człowieka, które wprawdzie „...mogą być postrzegane w innych kulturach w sposób różny od koncepcji zachodnich, ale nie znaczy to, że gorszy” [Kosta, 1999: 133]. W zrozumieniu tych różnic, ale także występujących w tym obszarze wartości i stanowisk wspólnych, posiadających wymiar uniwersalny pomocna okazać się może, m.in., będąca przedmiotem konferencji edukacja międzykulturowa. Edukacja ta, cechująca się oryginalnym i twórczym podejściem umożliwia formułowanie koncepcji interdyscyplinarnych (w obrębie których sytuuje się referat autora), uwzględnianie w teorii i praktyce kształcenia i wychowania wartości różnych kultur służących m.in. poszanowaniu ludzkiej godności osobowej i wynikających z niej podstawowych praw każdego człowieka, realizacja których umożliwia jego rozwój i samorealizację.

### **Ogólnoludzkie (międzykulturowe) wartości podstawowych praw i wolności człowieka**

Podzielając stanowisko wyrażone w wielu pracach naukowych oraz dokumentach międzynarodowego prawa praw człowieka, iż występujące jeszcze podziały między ludźmi, narodami, kulturami nie wykluczają możliwości poszukiwania wartości ogólnoludzkich oraz solidarnego budowania wspólnoty (wspólnot) realizującej te wartości, pragnę zwrócić uwagę na to, iż wśród tych, wynikających z istoty człowieczeństwa i świadczących o naszym człowieczeństwie, wymienia się najczęściej godność i prawa człowieka [zob.: Piechowiak, 1999; Mazurek, 2001; Michałowska, 2007; Rosa (red.), 2005b].

O ich ogólnoludzkim wymiarze, możliwym do zaakceptowania i realizacji (choćby niepełnej, częściowej) w różnych warunkach kulturowych (a także: społecznych, politycznych, gospodarczych) świadczy to, że są to prawa przyrodzone, powszechne, niezbywalne i nieutralne w tym sensie, że wynikają one z istoty człowieka jako istoty rozumnej, posiadającej wolną wolę (wolność wewnętrzną) i sumienie. Konkretyzując tę ogólną tezę możemy powiedzieć, że są to wartości ogólnoludzkie w następującym sensie.

Po pierwsze, odwołują się do najbardziej uniwersalnych wartości, takich jak: człowiek i jego godność, prawda i sprawiedliwość, wolność, miłość, solidarność i inne. Wśród tych wartości miejsce naczelne zajmuje człowiek, traktowany nieprzypadkowo przez wielu filozofów i etyków jako *summum bonum* (przynajmniej w warstwie doczesnej), jako „miara wszechrzeczy”, jako podmiot i cel naszych wysiłków teoretycznych i praktycznych. To on, mówiąc słowami Immanuela Kanta, nigdy nie może być traktowany jako środek do celu, stanowi bowiem wartość bezwzględna; to właśnie człowiek „... istnieje jako cel sam w sobie, nie tylko jako środek, którego by ta lub owa wola mogła używać wedle swego upodobania, lecz musi być uważany zarazem za cel zawsze, we wszystkich swych czynach, odnoszących się tak do niego samego jak też do innych istot rozumnych” [Kant, 1984: 60-61].

Wyrażony przez tego myśliciela pogląd, iż środki to tylko „rzeczy”, podczas gdy ludzie – istoty rozumne to „osoby” [ibidem: 62], jest dość powszechnie akceptowany i rozwijany w różnych nurtach i kierunkach filozoficznych (np. w personalizmie), w nauce społecznej Kościoła, a także w wielu dziedzinach szczegółowych. Jak pisze Jean Mouroux, „Pojęcie osoby znajduje się w centrum wszystkich problemów ludzkich. Każda filozofia, każda kultura powinny zająć stanowisko w tej kwestii” [Mouroux, 1966: 11, za: Granat 1984: 55]. Ramy artykułu nie pozwalają na chociażby skrótowe ukazanie tych stanowisk, dlatego chcę przypomnieć – tytułem przykładu – jedno z nich, wyrażone w encyklikach Jana XXIII i Jana Pawła II. Pierwszy z nich w powszechnie znanej i cenionej encyklice *Pacem in terris* stwierdzał *expressis verbis*, że „...każdy człowiek jest osobą, to znaczy istotą obdarzoną rozumem i wolną wolą, wskutek czego ma prawa i obowiązki, wpływające bezpośrednio i równocześnie z własnej jego natury. A ponieważ są one powszechne i nienaruszalne, dlatego nie można się ich w żaden sposób wyrzec” [Jan XXIII, 1982: 332-334]. Jan Paweł II zaś, opowiadając się za poszanowaniem autentycznego rozwoju człowieka i społeczeństwa, czyli takiego rozwoju, który zachowuje szacunek dla osoby ludzkiej we wszystkich jej wymiarach, w encyklice *Centesimus annus* nauczał, że „...rozwiązanie poważnych problemów narodowych i międzynarodowych (w tym także praw i wolności człowieka – dop. R.R.) nie jest tylko kwestią produkcji gospodarczej czy organizacji prawnej albo społecznej, a także przemiany mentalności, postępowania i struktur” [Jan Paweł II, 1991: 115]. Wydaje się, iż takie holistyczne, a zarazem głęboko humanistyczne podejście konieczne jest przy rozpatrywaniu wielu innych kwestii, w tym – przy poszukiwaniu podstaw dla będącej przedmiotem konferencji edukacji międzykulturowej. Dodajmy też i to, że przytoczone wyżej idee znalazły swoje odzwierciedlenie w wielu dokumentach międzynarodowych poświęconych

prawom i wolnościom człowieka, w tym w uchwalonej przez Zgromadzenie Ogólne ONZ 10 grudnia 1948 roku *Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka*, w której Artykule 1 czytamy: „Wszyscy ludzie rodzą się wolni i równi w swej godności i swych prawach. Są oni obdarzeni rozumem i sumieniem i powinni postępować wobec innych w duchu braterstwa”. Wiążąc refleksje nad człowiekiem z innymi, wymienionymi wyżej wartościami społecznymi autorzy tego dokumentu wyrażają cytowane już przekonanie, że uznanie przyrodzonej godności oraz równych i niezbywalnych praw wszystkich członków wspólnoty ludzkiej jest podstawą wolności, sprawiedliwości i pokoju na świecie.

Stwierdzenie to wprowadza nas jakby w **drugi aspekt** owego ogólnoludzkiego wymiaru praw i wolności człowieka. Mają one mianowicie charakter (i wartość) ogólnoludzką w tym sensie, że dotyczą wszystkich ludzi, wypływają bowiem z istoty (natury) człowieka, rozpatrywanego we wszystkich jego „wymiarach”: fizycznym, biologicznym, duchowym (psychicznym), społecznym, moralnym, a także – przy określonym podejściu – transcendentnym – przy czym owa „istota” człowieka nie mieści się w żadnym, z osobna wziętym „wymiarze”, lecz stanowi pewną całość odznaczającą się m.in. rozumnością, wolnością woli, samoistotnością, godnością, możliwością dokonywania wyborów moralnych i ponoszenia za nie indywidualnej odpowiedzialności [por.: Granat, 1984: 13-21]. W tym właśnie sensie każdy człowiek jest uprawniony do korzystania z wszystkich praw i wolności wyłożonych w niniejszej *Deklaracji*, bez względu na różnice rasy, koloru skóry, płci, języka, religii, poglądów politycznych lub innych przekonań, narodowości, pochodzenia społecznego, majątku, urodzenia lub jakiegokolwiek inne różnice (*Powszechna Deklaracja*, Art. 2), mając równocześnie określone obowiązki wobec społeczności, w ramach której możliwy jest swobodny i pełny rozwój jego osobowości. Tylko w ramach takiej wspólnotowej, uznającej i realizującej wspomniane wyżej wartości ogólnoludzkie (prawda, wolność, miłość, sprawiedliwość i inne) społeczności każdy człowiek („osoba ludzka”) – czyli „...jednostkowy, indywidualny, substancjalny, cielesno – duchowy podmiot zdolny (jest – dop. R.R.) działać w sposób rozumny, dobrowolny, moralny i społeczny, w celu harmonijnego ubogacania siebie i innych ludzi w zakresie kultury” [ibidem: 70] i innych dziedzin życia, co jest niezwykle istotne przy rozpatrywaniu antropologicznych podstaw edukacji międzykulturowej.

**Trzeci aspekt** „uniwersalności” praw i wolności człowieka wiąże się zatem z tym, iż pozostają one w związku z innymi wartościami ogólnoludzkimi – społecznymi, które wprawdzie nie determinują owych praw i wolności (są one bowiem wrodzone, wynikają z natury człowieka – przy czym dla jednych źródłem jest Bóg, dla innych natura, dla jeszcze innych sam człowiek), ale warunkują

możliwość ich realizacji, przestrzegania. Nieprzypadkowo, jak się wydaje, tak wielu filozofów i teoretyków prawa naturalnego swoje rozważania na ten temat sytuowało w traktatach mówiących o ogólnych kwestiach społecznych. Rozważania te przez długie wieki stanowiły integralną część dociekań nad losami ludzkimi, nad historycznie kształtującymi się typami społeczeństw, kultur i cywilizacji, co również świadczy o ich uniwersalnym charakterze i zasięgu. Jeszcze szerszej rzecz ujmując, formułowane w historii myśli filozoficznej i społecznej koncepcje praw i wolności człowieka związane były na ogół z określonymi założeniami ontologicznymi, gnozeologicznymi i aksjologicznymi – z ogólną teorią Wszechświata, społeczeństwa i człowieka, z teorią poznania i różnymi systemami wartości, stanowiącymi podstawę dla wskazań natury prakseologicznej, dotyczących dróg, sposobów i środków niezbędnych do osiągnięcia wartości ujętych w wiekach późniejszych – zwłaszcza współcześnie – w katalog praw człowieka i podstawowych wolności. Podstawowych w tym sensie, że ich realizacja umożliwia nie tylko istnienie człowieka, ale również jego rozwój, doskonalenie, ubogacanie swego wnętrza i otaczającego nas świata. Przy takim podejściu, jak stwierdza H. Skorowski, właściwie „...cała historia ludzka mogłaby być rozpatrywana jako historia walki o prawa człowieka” [Skorowski, 1992: 4], dążenia do osiągnięcia „pewnego ogólnoludzkiego minimum” w zakresie urzeczywistniania wartości uniwersalnych i kształtowania „...poczucia wolności, bezpieczeństwa i współuczestnictwa” [ibidem: 4-5].

I jeszcze jeden aspekt czy wymiar „uniwersalności” owych praw i wolności, podkreślany często w literaturze przedmiotu i widoczny w działaniach praktycznych. Otóż – ze względu na swoją „uniwersalność” – stanowią one mogą, jak pisze M. Szyszkowska ...płaszczyznę porozumienia dla światopoglądowo zróżnicowanych grup obywateli [Szyszkowska, 1993: 137]. O ogólnoludzkim charakterze praw i wolności człowieka możemy zatem mówić nie tylko w tym sensie, że opierają się one „...na wartościach najbardziej podstawowych, które należą do powszechnego dorobku ludzkości” [Skorowski, 1992: 4], że dotyczą każdego człowieka niezależnie od występujących między ludźmi różnic (politycznych, gospodarczych, wyznaniowych, kulturowych i innych), że ich realizacja możliwa jest w powiązaniu z osiągnięciem innych społecznie ważnych wartości, ale także w tym, że umożliwiają one współpracę i współdziałanie ludzi w procesie ich urzeczywistniania. Jak słusznie zauważa J. Maritain, „Różności teoretyczne nie wykluczają porozumienia w zakresie praktycznej strony praw człowieka”, w zakresie realizacji naczelnej zasady etycznej: „Czyń dobro, a unikaj zła” [Maritain, 1993: 83, 105]. Zrozumienie tej prawdy umożliwiło przełamanie wielu barier wynikających z odmiennych, a nawet przeciwstawnych sobie koncepcji teoretycznych (warunkowanych, na przykład, różnicami

ideologicznymi, filozoficznymi, **kulturowymi** czy doświadczeniami historycznymi), ułatwiło ustalenie pewnego katalogu podstawowych praw i wolności przysługujących człowiekowi w jego osobistej i społecznej egzystencji, zawartego m.in. w wymienianej już *Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka*, w Akcie Końcowym Konferencji Bezpieczeństwa i Współpracy w Europie, w Międzynarodowym Pakcie Praw Politycznych i Obywatelskich, w Międzynarodowym Pakcie Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych czy wreszcie w europejskiej Konwencji o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności oraz Karcie Praw Podstawowych Unii Europejskiej.

Ale zapisy dotyczące tych praw i warunków ich realizacji znajdujemy nie tylko w dokumentach uniwersalnego systemu praw człowieka Organizacji Narodów Zjednoczonych czy w dokumentach systemu europejskiego (Rady Europy, Unii Europejskiej, KBWE/OBWE). Odwołują się do nich Państwa – Strony wielu innych systemów: arabskiego, islamskiego, afrykańskiego, azjatyckiego – uzupełniając je o elementy istotne dla tych państw, a wynikające z pewnej odrębności kulturowej, cywilizacyjnej i ustrojowej [zob.: Łopatka, 1998: rozdz. VI, VIII].

Pomijając kwestię praktycznej realizacji owych podstawowych praw człowieka i ocenę skuteczności działania w tym zakresie państw, rządów i organizacji międzynarodowych warto przypomnieć, że ważne postanowienia dotyczące tych zagadnień zawarte są m.in. w następujących dokumentach:

- w *Arabskiej Karcie Praw Człowieka*, przyjętej przez Ligę Państw Arabskich 15 września 1994 roku, podobnie jak w *Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka* wymienia się katalog podstawowych praw osobistych, politycznych, gospodarczych, społecznych i kulturalnych.

Dla rozważań o edukacji międzykulturowej istotnym jest to, że Karta „zapewnia” (często ma to charakter czysto deklaracyjny) każdemu obywatelowi państw arabskich prawo do życia w atmosferze intelektualnej i kulturalnej sprzyjającej poszanowaniu praw człowieka, do uczestniczenia w życiu kulturalnym i rozwijania swojego talentu twórczego. Stanowi, że mniejszości narodowe nie mogą być pozbawione prawa do korzystania z własnej kultury lub wyznawania swojej religii.

- Podobne zapisy znajdują się w odwołującej się do *Koranu*, *Powszechnej Deklaracji Islamskiej Praw Człowieka*, przyjętej przez Organizację Konferencji Islamskiej w Riadzie w dniach 13-16 maja 1979 roku. Charakterystycznym rysem tej *Deklaracji* jest uwzględnienie „praw solidarnościowych” (praw III generacji): do pokoju, do rozwoju, do środowiska naturalnego, do wspólnego dziedzictwa ludzkości. Jej autorzy zdają sobie sprawę z tego, że prawa te mogą być urzeczywistnione tylko wspólnym wysiłkiem jednostek, narodów i lu-

dów, państw oraz całej społeczności międzynarodowej, co wymaga solidarnej współpracy niezależnie od różnic kulturowych, cywilizacyjnych czy politycznych.

- Prawa człowieka i ich ogólnoludzki charakter podkreślają również autorzy *Afrykańskiej Karty Praw Człowieka i Ludów* przyjętej przez przywódców Organizacji Jedności Afrykańskiej na spotkaniu w lipcu 1981 roku. Przypominamy, iż przyjęcie Karty miało przyczynić się do osiągnięcia przez ludy Afryki wolności, równości, sprawiedliwości i godności, m.in. w drodze wykozerzenia wszelkich form kolonializmu (neokolonializmu), rasizmu, dyskryminacji opartej na rasie, kolorze skóry, przynależności do grup etnicznych. Uwzględniając szczególne warunki i potrzeby państw afrykańskich oraz wartości kultury i cywilizacji „afrykańskiej” *Karta* szczególną uwagę przywiązuje do prawa do rozwoju i zwalczania dominacji jednego ludu nad innym. Stanowi, że każdy lud ma prawo do rozwoju gospodarczego, społecznego i kulturalnego z uwzględnieniem swojej wolności i tożsamości, do korzystania ze wspólnego dziedzictwa całej ludzkości, do bezpieczeństwa i pokoju oraz środowiska sprzyjającego jego rozwojowi. W praktyce jednak prawa człowieka nie są należycie skorelowane z wymogami rozwoju co m.in. powoduje, że Afryka nadal przeżywa duże trudności we wszystkich dziedzinach życia.

Pomijając charakterystykę innych dokumentów regionalnych, godzi się przypomnieć, iż stanowią one, iż ważnym obowiązkiem państw członkowskich wymienionych systemów jest troska o właściwy **poziom edukacji**. Na przykład na mocy *Afrykańskiej Karty Praw Człowieka i Ludów* wszystkie Państwa-Strony *Karty* mają obowiązek – poprzez nauczanie, wychowanie i specjalne wydawnictwa – troszczyć się o ich właściwe zrozumienie i poszanowanie w praktyce, utworzenie i rozwój odpowiednich instytucji narodowych zajmujących się promocją i ochroną praw człowieka, współpracujących z organizacjami międzynarodowymi. Nad realizacją tych zadań ma czuwać specjalnie powołana Afrykańska Komisja Praw Człowieka i Ludów, w statucie której sprecyzowano jej najważniejsze cele i zadania.

Prawo do nauki oraz cele i zadania edukacji w zakresie podstawowych praw człowieka zawierają również inne wymienione dokumenty. Byłoby rzeczą interesującą zbadać, jak te i inne prawa realizowane są w praktyce, w tym w działaniach edukacyjnych i czy ludzie różniący się między sobą z jakichś względów (w tym także kulturowych) nie są poddawani dyskryminacji<sup>1</sup>. W szerszym, globalnym wymiarze chodzi m.in. o poszukiwania odpowiedzi na pyta-

<sup>1</sup> Przypomnijmy za A. Łopatką, że „Jako dyskryminację poszczególne konwencje traktują wszelkie zróżnicowanie, wykluczenie, ograniczenie lub uprzywilejowanie ze względu na cechę, co do której nie wolno różnicować ludzi. Występuje ona wtedy, gdy owo zróżnicowanie

nie, czy i na ile prawa i wolności człowieka znajdują odzwierciedlenie w praktyce edukacyjnej współczesnych państw i czy mają wpływ na formułowanie nowych modeli (paradygmatów?) tej edukacji.

## Kultura i edukacja

Znaczenie kultury w życiu człowieka i społeczeństwa podkreślało i podkreśla wielu filozofów, uczonych i autorytetów moralnych. W odniesieniu do edukacji jest ona szczególnie istotna w procesie **wychowania do wartości**. Jak twierdzi m.in. Tomasz Szukdlarek „...fundamentem klasycznie pojmowanej edukacji jest wizja kultury jako rezerwuaru wartości” [Szukdlarek, 2005: 415] nadających sens naszemu życiu i działaniu. Rangę kultury w życiu współczesnych ludzi podkreślono m.in. w *Konstytucji duszpasterskiej o Kościele w świecie współczesnym*, w której zawarte jest stwierdzenie, że „jest właściwością osoby ludzkiej, że do prawdziwego i pełnego człowieczeństwa dochodzi ona nie inaczej jak przez kulturę, to znaczy przez kultywowanie dóbr i wartości...”<sup>2</sup>. Rangę kultury w rozwoju człowieka akcentował również wiele razy Papież Jan Paweł II. W encyklice *Sollicitudo rei socialis* stwierdził, że „Rozwój, który nie obejmuje wymiarów kulturowych, transcendentnych i religijnych człowieka i społeczeństwa, (...) tym mniejszy ma wkład w prawdziwe wyzwolenie” [Jan Paweł II, 1988: n. 46]. Dlatego zdaniem Jana Pawła II równocześnie z postępowaniem cywilizacyjnym muszą rozwijać się kultura i moralność, troszczące się o wartości etyczno-społeczne: godność i prawa człowieka, prawdę, wolność, miłość, sprawiedliwość i solidarność.

Jak jednak wygląda realizacja tych wartości w warunkach globalizacji i **jaki jest wpływ kultury na rozwój i bezpieczeństwo człowieka i społeczeństwa?** [zob. Cudowska, Kunikowski (red.), 2007]. Z jednej strony zwraca się uwagę na to, że wzorce, ideały i wartości współczesnej kultury charakterystyczne dla społeczeństw demokratycznych docierają do najodleglejszych zakątków świata, że sprzyjają rozwojowi kulturalnemu i zaspokajaniu potrzeb kulturalnych. Wielu autorów pisze jednak o próbach zdominowania innych kultur i religii, o zaniku „tożsamości kulturowej” wielu społeczeństw i innych związanych z tym zjawiskach zagrażających bezpieczeństwu i wolności ludzi. I tak M. Marcinkowski stwierdza na przykład, że „Globalizacja kultury nie-

---

ma na celu przekreślenie bądź uszczuplenie uznania, wykonywania lub korzystania na zasadzie równości z praw człowieka i podstawowych wolności” [Łopatka, 1998: 67].

<sup>2</sup> *Konstytucji duszpasterskiej o Kościele w świecie współczesnym* „*Gaudium et spes*”, n. 53.



sie z sobą wiele zjawisk negatywnych, m.in. relatywizację wartości i norm, zachwianie pamięci społecznej, uniformizację, spłyconie i komercjalizację kultury, (...) oderwanie od osoby ludzkiej” [Marcinkowski, 2005: 79], co powoduje „zmniejszenie sfery bezpieczeństwa społecznego” [ibidem: 80; zob. także: 76, 78] i wiele innych negatywnych skutków. Irena Wojnar twierdzi, że „Życie ludzi charakteryzuje się współcześnie rozchwianiem tradycyjnych norm i wartości, a także dezintegracją osobowości. Stale pogłębia się sprzeczność między człowiekiem a tworzonymi przez niego obszarami rzeczywistości, zwłaszcza nauką i techniką, a nierzadko także i sztuką” [Wojnar, 1996; por. Gadamer, 1992; Gałaś, 2000].

Wolfgang Brezinka pisze, że występujące w świecie szybkie zmiany kulturowe „(...) obejmują takie normatywne elementy kultury, jak: religia, światopogląd, stosunek do historii, etyka, prawo, zwyczaje i sztuka. W tych dziedzinach szybkie tempo przemian (wraz z kulturową różnorodnością, ostrą konkurencją i dewaluacją dotychczasowych wartości) wywołuje w ludziach niepewność i bezradność, obciąża dorosłych i utrudnia wychowanie młodzieży” [Brezinka, 2005].

Mirosław J. Szymański zauważa, że także w Polsce widoczny jest brak wyraźnych dominant w systemie wartości młodzieży, że w określonych sytuacjach jedne wartości łatwo mogą stracić swe pozycje, a na ich miejsce wstępują inne [Szymański, 1998; por. Cudowska 1997].

W tej sytuacji rodzą się pytania o to, czy Polacy otworzą się na nowe wartości kulturowe i wykorzystają „czynnik kulturowy” do zapewniania i ochrony bezpieczeństwa państwa i narodu; czy są i będą otwarci na dialog międzykulturowy [Cudowska, 2005, 15-21; Kwiatkowska, Szybisz (red.), 2003; Nikitorowicz (red.), 1995] jako podstawę edukacji; czy – wreszcie – wszyscy zrozumieją prawdę wyrażoną w wielu pracach Papieża Jana Pawła II, że dla swojego rozwoju „demokracja i wolnorynkowa gospodarka wymagają powszechnej kultury moralnej – bowiem to właśnie kultura jest motorem historii” [Weigel, 2003: 7, 8].

Kwestie te, w naszym przekonaniu, nie mogą być obojętne także dla nauczycieli, którzy m.in. powołani są do rozwijania „kultury bezpieczeństwa” oraz „kultury praw człowieka”, o którą wielokrotnie apelował Papież Jan Paweł II. Wydają się one ważne również dlatego, że – jak pisze W. Brezinka – „Szybkie przemiany w sferze kultury, kulturowy chaos, nadmiar propozycji kulturowych oraz kulturowe spory będą prawdopodobnie obecne w naszym życiu również w najbliższej przyszłości” [Brezinka, 2005].

W opisanej sytuacji także w badaniach i działaniach edukacyjnych istotnym wydaje się znalezienie odpowiedzi na pytanie: w jaki sposób możemy

wykorzystywać pozytywne aspekty tych procesów i jak reagować na ich negatywne skutki, widoczne w społeczeństwach wielokulturowych [ibidem], w których niektóre mniejszości (np. muzułmanie) „współegzystencję rozumieją jako współistnienia rozmaitych grup rządzących się swoimi prawami” [Nikitorowicz, 2010: 25], bez koniecznej troski o dobro wspólne.

Taki namysł konieczny jest również nad współczesnymi wyzwaniem edukacyjnymi, w tym nad będącą jedną z konsekwencji globalizacji tendencją do tworzenia edukacji globalnej [zob. Wołoszyn, 1995; Melosik, 1998]. U jej podstaw, zdaniem Zbyszka Melosika, „(...) leży przekonanie, iż ludzkość żyje współcześnie w ramach «globalnych systemów» (ekonomicznego, politycznego, ekologicznego, technologicznego). Występuje przy tym globalizacja najważniejszych problemów, przed którymi stają narody, w związku z czym ich rozwiązanie nastąpić może jedynie na poziomie ponadnarodowym lub światowym. Drugą przesłankę edukacji globalnej stanowi globalizacja światowej kultury, której najważniejszymi płaszczyznami są m.in. «rewolucja mikroekonomiczna», akceptacja języka angielskiego jako języka międzynarodowego, upowszechnianie osiągnięć naukowych oraz powstanie ogólnopolskiej kultury młodzieżowej. Dodatkowym aspektem globalizacji, pozostającym w sprzężeniu zwrotnym z wymienionymi, jest «kurczenie się» przestrzeni geograficznej – w związku ze wzrastającą łatwością «przemieszczania się» ludzi i informacji” [Melosik, 1998: 54].

Autor pisze dalej, iż wiele trendów występujących we współczesnym świecie, takich jak: integracja ekonomiczna i informatyczna, zanik „dwubiegunowego świata”, „umiędzynarodowienie” wielu konfliktów lokalnych, globalny zasięg problemów ekologicznych, potwierdza niejako idee „świata jako wspólnego domu”, „globalnej wioski”, „globalnego społeczeństwa światowego”. Sytuacja ta sprzyja tworzeniu **pedagogiki globalnej**, przysparza jej wielu zwolenników. Niemniej jednak, w przekonaniu Z. Melosika, twórcy koncepcji edukacji globalnej dokonali istotnych uproszczeń w swojej wizji świata. Po pierwsze, dokonali pewnej absolutyzacji zjawisk globalizacji pomijając relatywnie procesy różnicowania i fragmentaryzacji. Po drugie, potraktowali globalizację jako zjawisko „korzystne”, „pozytywne”, „dobre” – pomijając towarzyszące jej zjawiska negatywne, na które z kolei zwracają uwagę jej przeciwnicy. Dla tych ostatnich swoistą alternatywę dla edukacji globalnej może stanowić postmodernistyczna „pedagogika różnicy”, odrzucająca wszelkie uniwersalistyczne roszczenia [Melosik, 1998: 60-62; 1995].

Wydaje się, iż w tej sytuacji na uwagę zasługuje stanowisko Zbigniewa Kwiecińskiego, wyrażone w pracy pt. *Dziesięścian edukacji (składniki i aspekty – potrzeba całościowego ujęcia)*, w tym zaproponowana przez autora definicja

edukacji, wolna – w naszym przeświadczeniu – od jednostronnej absolutyzacji jednej bądź drugiej koncepcji. Według Kwiecińskiego, edukacja to „(...) ogół wpływów na jednostki i grupy ludzkie, wpływów sprzyjających takiemu ich rozwojowi i wykorzystaniu posiadanych możliwości, aby w maksymalnym stopniu stały się świadomymi i twórczymi członkami wspólnoty społecznej, narodowej, kulturowej i globalnej” [Kwieciński, 1996: 37-38; 1995: 13-20].

Wypada tu przypomnieć słowa B. Nawroczyńskiego, który w *Zasadach nauczania* wskazywał na konieczność uwzględnienia w kształceniu w równej mierze wartości kultury narodowej, jak i ogólnoludzkiej: „Samo bowiem przekazywanie tradycji narodowej i państwowej jeszcze nie gwarantuje współczesnemu społeczeństwu pomyślnych warunków rozwoju. Chcąc sobie je zapewnić, każde z nich musi brać czynny udział w wymianie dóbr kulturowych, zachodzącej pomiędzy społeczeństwami” [Nawroczyński, 1978: 256; por. Hesen, 1997; Mysłakowski, 1935], służącej wzajemnemu wzbogacaniu się i wspólnemu rozwojowi. W procesie takiej edukacji, na co zwraca uwagę J. Nikitorowicz „...szkoła winna sprzyjać rozwojowi tożsamości kulturowej i międzykulturowej, nadawać rangę i znaczenie wartościom rodzinno-familijnym i lokalnym, etnicznym, wyznaniowym i jednocześnie kształtować umiejętności komunikacji i dialogu w procesie przechodzenia od tożsamości jednowymiarowej, wielopłaszczyznowej” [Nikitorowicz, 2010: 15].

Jest to zadanie szczególnie istotne w warunkach występującej nie tylko w skali globalnej, ale także regionalnej i wewnątrzpaństwowej **multikulturowości**. Zjawisko to „(...) rodzi szereg istotnych pytań, mających kardynalne znaczenie dla kondycji duchowej Europy (i świata – przyp. R.R.) każe zastanowić się nad europejską tożsamością, granicami i istotą tolerancji oraz podjąć na nowo kwestię uniwersalizmu aksjologicznego” [Ślusarczyk, 2009: 107]. Przypomnijmy, że początkowo podejście multikulturowe miało „(...) zagwarantować imigrantom, pochodzącym z różnych kultur prawo do zachowania istotnych tradycji swojej kultury w przestrzeni amerykańskiego społeczeństwa” [ibidem: 111]. Multikulturalizm miał, zatem za zadanie „(...) chronić mniejszości narodowe przed zakusami kultury dominującej, opresyjnej” [ibidem; por. Szachaj, 2004]. Funkcja ta, dodajmy jest obecnie ważna i aktualna w wielu innych państwach i społeczeństwach, w których żyją przedstawiciele różnych kultur i religii.

Z czasem jednak rozwój doktryny multikulturowości doprowadził do kulturowego relatywizmu, którego zwolennicy sformułowali tezę o fundamentalnej równości wszystkich kultur. Pogląd ten prowadzi jednak „(...) do wewnętrznej sprzeczności, nie da się bowiem uznać za jednakowo wartościowe nakazy, wzajemnie sobie przeczące” [Ślusarczyk, 2009; Szachaj, 2004: 111, 112-114]. Dlatego

m.in. wśród wielu kwestii ery globalizacji jednym z realnych problemów staje się **konflikt wartości** [zob. Gutek, 2003: 13]. Zdaniem amerykańskiego badacza systemu wartości Jamesa Huntera ów konflikt jest tak głęboki, że można nawet mówić o prawdziwej „wojnie kultur” [zob. Hunter, 1991: 3-29]. Jeszcze szerzej, bo w wymiarze globalnym kwestię tę ujmuje Samuel P. Huntington przedstawiając swoją wizję „zderzenia cywilizacji” [Huntington, 1997].

Rodzą się zatem pytania: czy w zróżnicowanym kulturowo świecie współczesnym powinno się znaleźć miejsce dla wielu wartości i tożsamości narodowych, kulturowych i stylów życia? Czy uda nam się przezwyciężyć występujący w wielu krajach i regionach świata podział na **bliskich i obcych** [Grzegorzycyk, 2009: 27-29] prowadzący niekiedy do otwartej wrogości i waśni? Jak ów występujący w świecie konflikt wartości wpływa na system (systemy) edukacji, który w bardzo szerokim znaczeniu „(...) obejmuje wszystkie procesy społeczne, które przygotowują ludzi do uczestnictwa (i współtworzenia – dop. R.R.) w kulturze” [Gutek, 2003: 14]; czy wystarczy tu będąca pokłosiem multikulturalizmu **edukacja wielokulturowa**, czy też konieczne są inne rozwiązania szanujące, z jednej strony ów pluralizm kultur i wartości, z drugiej jednak troszczące się o wartości uniwersalne, ogólnoludzkie, o powszechną edukację wartości moralnych?

Wydaje się, że przeciwstawienie się zarówno „partykularyzmowi i relatywizmowi (indywidualistycznemu bądź kolektywnemu), jak i wszelkim subiektywizmom radykalnym i kulturowym możliwe będzie dzięki ujęciom holistycznym, kulturowym, (...) kiedy to specyficzne środki komunikacji i organizacji życia (...) uzupełnione zostają jakościowo charakterystycznymi treściami kultury, wyznaczającymi (...) ogół sensów i wartości” [Lipiec, 2009: 5, 9], możliwych do akceptacji przez reprezentantów różnych kultur.

Ujęcia takie, dodajmy są charakterystyczne dla orientacji uniwersalistycznej, w tym dla wielu autorów- członków Polskiego Towarzystwa Uniwersalizmu<sup>3</sup>. Uniwersaliści opowiadają się za takim modelem rozwoju, który łączy wzrost gospodarczy, innowacyjność technologiczną z imperatywem ochrony środowiska, emancypacją osoby ludzkiej, budowaniem wspólnot. Istotnym jest również to, że uniwersaliści dążą do kształtowania każdego kraju jako otwartego na inne wartości kulturowe, zabiegającego o pokój, poszanowanie praw człowieka i trwały rozwój. Zgodnie ze stanowiskiem uniwersalistycznym każdy kraj – przez swą historię i kulturę – powinien być zarazem jednostkowym i uniwersalnym, wiernym zarówno swemu, jak i ogólnoludzkiemu dzie-

<sup>3</sup> Kwestie te były przedmiotem obrad XII Międzynarodowej Konferencji Polskiego Towarzystwa Uniwersalizmu (20-22.09.2010) nt. Społeczne wymiary postawy uniwersalistycznej. Europa wspólnotą wspólnot.

dzictwu. W realizacji tej wizji edukacja odgrywa i odgrywać może znaczącą rolę, łącząc wymiar lokalny, narodowy z wymiarem europejskim i globalnym [zob. Wołoszyn, 1998].

W tym szerokim kontekście za niezwykle interesującą uznać można sygnalizowaną na wstępie ideę budowania **pedagogiki i edukacji międzykulturowej**, niezbędnych w społeczeństwach zróżnicowanych kulturowo [zob. Nikitorowicz (red.), 1995; Nikitorowicz, Sobecki (red.), 1999; por.: Melosik, 2007; Chromiec, 2006; Grzybowski, 2009]. Edukacja międzykulturowa stanowi, moim zdaniem, istotny krok naprzód w stosunku do edukacji wielokulturowej, służy poszukiwaniu wartości wspólnych, możliwych do zaakceptowania i realizacji przez przedstawicieli różnych kultur. Prezentując oryginalne podejście do będących przedmiotem artykułu problemów kultury i edukacji, uwzględniając w teorii i praktyce kształcenia i wychowania potrzebę wartości kulturowych, ich przeżywania i rozumienia, edukacja ta jest wezwaniem do świadomego, rozumiejącego, a przez to i odpowiedzialnego życia w świecie pełnym wyzwań, zagrożeń i szans [zob. Szkudlarek, 2005: 415-424].

W odniesieniu do godności i praw człowieka wiąże się to z etyką dyskursu i pedagogiką dialogu [zob. m.in.: Nikitorowicz, 2008; Cudowska 2008; Rosa, 2008], które dążą nie do narzucenia jako dominującego jakiegoś jednego systemu wartości, lecz do wspólnego poszukiwania i ustalania takich wartości, które są obecne i możliwe do przyjęcia w warunkach pluralizmu kulturowego przez ludzi żyjących nie tylko w odmiennych warunkach kulturowych, religijnych czy ustrojowych, ale także w zróżnicowanej kulturowo jednej przestrzeni społecznej, na przykład w wielu krajach Europy Zachodniej. Dodajmy, iż rozwiązanie problemów współżycia odmiennych kultur w jednej przestrzeni społecznej – można uznać za ważny wyznacznik „...działań edukacyjnych podejmowanych w zakresie relacji pomiędzy odrębnymi kulturami, służących ... kształceniu całego społeczeństwa (nie tylko mniejszości) do życia w warunkach pluralizmu kulturowego” [Szkudlarek, 2005: 419]. Postulat ten wydaje się najpełniej realizować edukacja międzykulturowa.

Chcemy na zakończenie stwierdzić, iż w obszarach rozważań o kulturze i edukacji w warunkach globalizacji i wielokulturowości mieszczą się dokonania pracowników Katedry Pedagogiki Społecznej i Praw Człowieka działającej w strukturze Instytutu Pedagogiki Wydziału Humanistycznego. Poszukując odpowiedzi na wiele pytań i problemów początków XXI wieku (np. jak przekształcić „kulturę przemocy” w „kulturę pokoju”, jakie wartości są możliwe do zaakceptowania przez przedstawicieli różnych kultur itd.) pracownicy katedry opublikowali wiele prac z dziedziny filozoficznych i pedagogicznych podstaw **edukacji dla bezpieczeństwa i edukacji w zakresie praw człowieka**,

zajmujących znaczące miejsce w programach studiów na różnych poziomach kształcenia [zob. Rosa, Matysiuk (red.), 2001; Rosa, Bocian (red.), 2009; Rosa, Cudowska (red.), 2009; Rosa 2005a,b].

W monografii *Edukacja do demokracji, bezpieczeństwa i praw człowieka w początkach XXI wieku*, R. Rosa, B. Bocian (red.), Siedlce 2009, zawarta jest wyczerpująca informacja o pracy katedry w latach 1999-2009 oraz bogata, licząca 322 pozycje bibliografia publikacji naukowych jej pracowników naukowo-dydaktycznych).

Podzielając wyrażone w trakcie obrad Pierwszego Światowego Kongresu Uniwersalizmu (15-20 sierpnia 1993 r.) stanowisko, iż występujące jeszcze podziały między ludźmi, narodami i państwami nie wykluczają możliwości poszukiwania wartości uniwersalnych, ogólnoludzkich oraz solidarnego budowania wspólnoty ludzi realizujących te wartości zmierzmy do tego, by edukacja w wymienionych zakresach realizowała ważne cele sformułowane m.in. w *Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka* oraz skonkretyzowane w wielu regionalnych systemach praw człowieka i ich ochrony. Wychodząc z założenia, że „(...) uznanie przyrodzonej godności oraz równych i niezbywalnych praw wszystkich członków wspólnoty ludzkiej jest podstawą wolności, sprawiedliwości i pokoju na świecie” [Bocian, Ożóg-Radew (oprac.), 2003: 27] w teorii i praktyce realizujemy ważną w warunkach globalizacji ideę, że „nauczanie powinno mieć na względzie pełny rozwój osobowości ludzkiej oraz umacnianie poszanowania praw człowieka i podstawowych wolności. Powinno ono służyć popieraniu zrozumienia, tolerancji i przyjaźni między wszystkimi narodami oraz wszystkimi grupami rasowymi lub religijnymi, jak również powinno wspierać działalność Narodów Zjednoczonych na rzecz utrzymania pokoju” [ibidem]. Realizacja tych ważnych celów i zadań służyć może internalizacji wspólnych wartości etyczno-społecznych, kształtowaniu twórczych orientacji życiowych, dialogowi, rozumieniu złożonych i dynamicznych zjawisk i procesów współczesności oraz porozumieniu umożliwiającemu realizację w praktyce **prawdy**, **piękna** i **dobra**, budowaniu postulowanej przez Unię Europejską strefy wolności, bezpieczeństwa i sprawiedliwości [zob. Cudowska, Kunikowski (red.), 2007]. Jest to trudny i długotrwały proces, ale zharmonizowane działania w skali każdego państwa i narodu, regionu i świata przyniesić mogą oczekiwane rezultaty.

Ważne miejsce i znaczenie w całym kompleksie takich działań (społecznych, gospodarczych, politycznych i innych) odegrać może wychowanie do wartości, edukacja międzykulturowa, edukacja dla bezpieczeństwa odwołujące się do bogatej tradycji pedagogiki kultury, pedagogiki personalistycznej i pedagogiki egzystencjalnej. Również w życiu Polaków w XXI wieku ważnym wydają się

kształcenie i wychowanie, które służy pogłębianiu przekonania, że kształtowanie świadomości globalnej i regionalnej nie przekreśla ani nie deprecjonuje więzi z własnym narodem, z jego tradycją, językiem, kulturą – z całym kompleksem wartości utożsamianych z ojczyzną, z patriotyzmem, z korzeniami własnej grupy etnicznej [Wesołowska, 2000: 40].

### **Bibliografia**

- Brezinka W. (2005), *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych...*, Kraków.
- Chromiec E. (2006), *Edukacja w kontekście różnicy i różnorodności kulturowej*, Kraków.
- Cudowska A. (1997), *Orientacje życiowe współczesnych studentów*, Białystok.
- Cudowska A. (2005), *Dialog międzykulturowy jako podstawa edukacji do bezpieczeństwa i pokoju*, (w:) *Bezpieczeństwo i prawa człowieka w badaniach naukowych i edukacji*, t. I, Siedlce.
- Cudowska A. (2008), *Dialog w świecie globalnych nierówności*, (w:) A. Cudowska (red.), *Oblicza dialogu*, Białystok.
- Cudowska A., Kunikowski J. (red.) (2007), *Czynić świat bardziej bezpiecznym*, t. 1, 2, Siedlce.
- Gadamer H.S. (1992), *Dziedzictwo Europy*, Warszawa.
- Gałaś M. (2000), *Wartości kultury w epoce współczesnej*, Toruń.
- Granat W. (1984), *Personalizm chrześcijański. Teologia osoby ludzkiej*, Poznań.
- Grzegorzczak A. (2009), *Globalizacja i jej wyzwania*, „Wspólnotowość i postawa uniwersalistyczna”, roczniki PTU nr 6/2008-2009, Warszawa.
- Grzybowski P.P. (2009), *Edukacja europejska – od wielokulturowości ku międzykulturowości*, Kraków.
- Gutek G.L. (2003), *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańsk.
- Hessen S. (1997), *Podstawy pedagogiki*, Warszawa.
- Hunter J.D. (1991), *Culture wars: The Struggle to Define America*, New York.
- Huntington S.P. (1997), *Zderzenie cywilizacji i nowy kształt ładu światowego*, Warszawa.
- Jan Paweł II (1988), *Encyklika «Sollicitudo rei socialis»*, Watykan.
- Jan Paweł II (1991), *Centesimus annus*, Wrocław.
- Jan XXIII (1982), *Encyklika «Pacem in terris»*, „Znak”.
- Kant I. (1984), *Uzasadnienie metafizyki moralności*, przeł. M. Wartenberg, przekł. R. Ingar-den, Warszawa.
- Konstytucja duszpasterska o Kościele w świecie współczesnym* „Gaudium et spes”, n. 53.
- Kosta R. (1999), *Rola islamskich intelektualistów fundamentalistycznych w propagowaniu własnej wizji praw człowieka*, (w:) R. Rosa (red.), *Prawa i wolności człowieka w edukacji demokratycznego państwa*, Siedlce.
- Kwiatkowska H., Szybisz M. (red.) (2003), *Edukacja i dialog w świecie przyszłości*, Pułtusk.
- Kwieciński Z. (1996), *Dziesięciościan edukacji (składniki i aspekty – potrzeba całościowego ujęcia)*, (w:) T. Jaworska, R. Leppert (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów*, Kraków.
- Kwieciński Zbigniew (1995), *Socjopatologia edukacji*, Olecko.

- Lipiec J. (2009), *Uniwersalizm wobec współczesności*, „Wspólnotowość i postawa uniwersalistyczna”, roczniki PTU nr 6/2008-2009, Warszawa.
- Łopatka A. (1998), *Międzynarodowe prawo praw człowieka. Zarys*, Warszawa 1998, rozdz. VI, VIII.
- Marcinkowski M. (2005), *Zagrożenie jednostki w nurcie przemian cywilizacyjnych*, (w:) *Bezpieczeństwo i prawa człowieka w badaniach naukowych i edukacji*, t. I, Siedlce.
- Maritain I. (1993), *Człowiek i państwo*, Kraków.
- Mazurek F.J. (2001), *Godność osoby ludzkiej podstawą praw człowieka*, Lublin.
- Melosik Z. (1995), *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Toruń – Poznań.
- Melosik Z. (1998), *Edukacja globalna: nadzieje i kontrowersje*, (w:) T. Jaworska, R. Leppert (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów*, Kraków.
- Melosik Z. (2007), *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*, Kraków.
- Michałowska G. (2007), *Ochrona praw człowieka w Radzie Europy i w Unii Europejskiej*, Warszawa.
- Mouroux J. (1966), *La liberte chretienne*, Paris 1966.
- Mysłakowski L. (1935), *Państwo a wychowanie*, Warszawa.
- Nawroczyński B. (1978), *Dzieła wybrane*, t. II, *Zasady nauczania*, Warszawa.
- Nikitorowicz J. (2008), *Dialog międzykulturowy ku integracji w społeczeństwie wielokulturowym*, (w:) A. Cudowska (red.), *Oblicza dialogu*, Białystok.
- Nikitorowicz J. (2010), *Problemy paradygmatu współlistnienia w działaniach edukacji międzykulturowej*, (w:) B. Dobrowolska, A. Pawilonis (red.), *Europejska perspektywa edukacji człowieka. Pedagogika – przyszłość – tendencje*, Siedlce.
- Nikitorowicz J. (red.) (1995), *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, Białystok.
- Nikitorowicz J., Sobecki M. (red.) (1999), *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*, Białystok.
- Piechowiak M. (1999), *Filozofia praw człowieka. Prawa człowieka w świetle ich międzynarodowej ochrony*, Lublin.
- Powszechna Deklaracja Praw Człowieka* (2003), (w:) *Uniwersalny system ochrony praw i wolności człowieka Organizacji Narodów Zjednoczonych*, wybór i oprac. B. Bocian, M. Ożóg- Radew, Siedlce.
- Prawa człowieka. Dokumenty międzynarodowe* (1993), przekł. i oprac. B. Gronowska, T. Jaksudowicz, C. Mik, Toruń.
- Rosa R. (2005a), *Filozofia i edukacja do bezpieczeństwa*, Siedlce.
- Rosa R. (2008), *Dialog w filozofii i edukacji do bezpieczeństwa, pokoju i praw człowieka*, (w:) A. Cudowska (red.), *Oblicza dialogu*, Białystok.
- Rosa R. (red.) (2005b), *Prawa i wolności człowieka w edukacji*, Siedlce.
- Rosa R., Bocian B. (red.) (2009), *Edukacja do demokracji, bezpieczeństwa i praw człowieka w początkach XXI wieku*, Siedlce.
- Rosa R., Cudowska A. (red.) (2009), *Kultura bezpieczeństwa i praw człowieka w początkach XXI wieku*, Siedlce.
- Rosa R., Matysiuk R. (red.) (2001), *Bezpieczeństwo i prawa człowieka w teoriach i praktyce społecznej początków XXI wieku*, Siedlce.



- Skorowski H. (1992), *Chrześcijańska interpretacja praw człowieka...*, Warszawa.
- Szachaj A. (2004), *E pluribus unum? Dylematy wielokulturowości i poprawności politycznej*, Kraków.
- Szkudlarek T. (2005), *Pedagogika międzykulturowa*, (w:) Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, Warszawa.
- Szymański M.J. (1998), *Młodzi wobec wartości. Próba diagnozy*, Warszawa.
- Szyszkowska M. (1993), *Europejska filozofia prawa*, Warszawa.
- Ślusarczyk P.S. (2009), *Uniwersalista wobec problemów multikulturowości*, „Wspólnotowość i postawa uniwersalistyczna”, roczniki PTU nr 6/2008-2009, Warszawa.
- Weigel G. (2003), *Świadek nadziei. Biografia papieża Jana Pawła II*, Kraków.
- Wesołowska A. (2000), *Kształtowanie świadomości globalnej wobec wyzwań XXI wieku*, (w:) *Edukacja dla bezpieczeństwa Rzeczypospolitej Polskiej*, Płock.
- Wojnar I. (1996), *Aktualne procesy edukacji i kultury w Polsce i na świecie*, (w:) I. Wojnar, J. Kubin, *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*, Warszawa.
- Wołoszyn S. (1995), *Pedagogika Ogólna czy system nauk pedagogicznych? Mechanizmy dyferencjacji i reintegracji*, (w:) T. Hejnicka-Bezwińska (red.), *Pedagogika ogólna. Tradycje – terażniejszość – nowe wyzwania (materiały pokonferencyjne)*, Bydgoszcz.
- Wołoszyn S. (1998), *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku. Próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym*, Kielce.

## SUMMARY

**Dignity and Human Rights in Intercultural Education**

The paper justifies the thesis which proclaims that divisions between people, nations and cultures which are currently existing in the modern world cannot exclude the possibility of searching for universal values and solidarity-building communities which implement them. A significant role among these values is played by both dignity and human rights, which are the foundations of freedom, justice and world peace. Since these values are universal, inherent and result from the nature of humanity, all members of the “human family” are entitled to them.

Due to the above-mentioned features, human dignity and rights can constitute an important element of pedagogy and international education, which has been promoted and developed for many years notably by Professor Jerzy Nikitorowicz and his co-workers. It overcomes alienation and mistrust, as well as is conducive to educate for negotiations, dialogue, coexistence and tolerance – values and attitudes essential in culturally diversified societies. According to the author of the paper, the aforementioned education may serve internalization of common ethical and social values and development of creative aims in life. It may also contribute to better understanding of the complex and dynamic phenomena and processes of the early twenty-first century as well as the agreement for possible expansion of the area of freedom, safety and justice postulated by the European Union.