

Jerzy Nikitorowicz

Tożsamość w przestrzeniach wielokulturowości

Założenia wstępne

Model pluralistyczny społeczeństwa zakłada w wymiarze makrokultury szacunek do odmienności i tworzy mechanizmy społeczne wspierające i podtrzymujące odrębność kulturową z możliwością adaptacji niektórych elementów kultury mniejszości do systemu kultury większości czy kultury dominującej. Przejście od jednorodności, homogeniczności do różnorodności i heterogeniczności dokonań w zakresie modernizacji społecznej jest wyzwaniem dla edukacji i jednocześnie wymusza kształtowanie istotnych dla nowych sytuacji i warunków cech osobowościowych, nowego typu kompetencji komunikacyjnych nauczyciela¹. Pluralizm kulturowy bowiem, jak podkreśla R. Luhman² ma miejsce w sytuacji, w której dwie lub więcej grup kulturowych zamieszkuje jedno państwo i każda z tych grup kultywuje specyficzne jej odrębności kulturowe, nie dominując nad inną. Przyjmując tezę Samuela P. Huntingtona³, że kultura i tożsamość kulturowa kształtuje wzorce spójności,

¹ *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, J. Delors (red.), Warszawa 1998., *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie. Materiały z IV Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*, E. Malewska i B. Śliwerski (red.), Kraków 2002; G. Koć-Seniuch, *Nauczyciel wobec dialogu kultur*, Białystok 1995; J. Nikitorowicz, *Od edukacji regionalnej do międzykulturowej*, [w:] *Tożsamość, odmienność, tolerancja a kultura pokoju*, J. Kłoczowski, Śl. Łukasiewicz (red.), Lublin 1998.

² R. Luhman, *The Sociological Outlook*, Wadsworth, Belmont, California USA 1982, p. 409.

³ S. P. Huntington, *Zderzenie cywilizacji*, Warszawa 1998.

ale i wywołuje konflikty, dezintegrację w świecie, chciałbym zwrócić uwagę na kształtowanie się społeczeństw wielokulturowych, w których jednostki i grupy oczekują zauważenia i potwierdzenia wartości własnej kultury, własnej odrębności. Z pewnością każda grupa winna traktować wartości własnej kultury jako znak odrębności i odmienności i jednocześnie przeciwstawiać się atomizacji i kulturowym skanseonom. Stąd powstaje podstawowy problem: jak edukować dzieci i młodzież, aby trwać jako naród ze swoistymi wartościami i jednocześnie uczestniczyć aktywnie w procesie integracji, nie znikając kulturowo w integrującej się Europie i globalnym świecie?

Traktując wielokulturowość jako narastający proces społeczny zachodzi potrzeba i konieczność wypracowania takich strategii edukacyjnych, które umożliwiłyby kształtowanie odpowiednich kompetencji i postaw kulturowych na poziomie mikro i makro (z jednej strony odbudowywanie i kształtowanie poczucia podmiotowości, własnego sprawstwa, wolności i odpowiedzialności, z drugiej solidarności i demokracji życia społecznego oraz integracji wobec ogólnoludzkich i ponadczasowych wartości).

Sądzę, że obecnie istnieje potrzeba konstruowania nowej tożsamości wobec zmieniającej się rzeczywistości społeczno-kulturowej, w kontekście jednoczenia się państw w ponadnarodowe struktury, kształtowania się nowych odniesień identyfikacyjnych. Wobec powyższego rodzi się wiele pytań dotyczących kształtowania, utraty, przedefiniowania, ujednoczenia, zakresu, zmienności czy ustawicznych zmian tożsamości. Jeżeli będziemy rozpatrywali kształtowanie się tożsamości człowieka jako ustawiczny proces odczytywania sytuacji, kontekstu, w którym funkcjonuje oraz jednoczesnego uczestnictwa w kulturze i jej kreowania, to przed nauczycielem pojawiają się nowe wyzwania związane głównie z przygotowaniem zasad, form i metod wspierających wychowanka w procesie odczytywania ofert mikro i makroświata.

Występowanie różnic w rdzennych wartościach kulturowych, w ich podstawowym kanonie rodzi pytania o zakres praw przynależnych tym grupom, poczucie uznania i wartości, zniesienie ograniczeń, możliwość wyboru i rozwoju własnych wartości kulturowych itp. Powstaje także problem nobilitacji tych różnic, odniesień do wspólnych wartości w państwie, wspólnej podstawy identyfikacyjnej obywateli. Wielokulturowość

wiąże się bowiem także z kształtowaniem i obroną własnej tożsamości często w opozycji do innych, zarówno dominujących jak i do mniejszościowych. Ma miejsce porównywanie, uświadamianie różnic, odpowiedź na pytania: Kim jestem? Kim chcę być? Kim powinienem być? Jakie wartości kreowane są przez mój kanon kulturowy? Jaką mam hierarchię potrzeb w tym zakresie? Jakie autorytety wspierają mnie w kształtowaniu tożsamości kulturowej? Jak łączę wartości rdzenne – podstawowe z uniwersalnymi, globalnymi?

Coraz częściej formułujemy także pytania o to, czy grupy dominujące, większościowe są świadome swojej roli i zadań wobec grup mniejszościowych, czy kultura grup mniejszościowych różnego typu i wymiaru znajduje odzwierciedlenie w kulturze grupy większościowej, czy jest i będzie w przyszłości reprezentacją kultury regionu, narodu, cywilizacji? Jaka jest wizja ról społecznych i jak wypracowywać sposoby wspierania i pomagania ludziom w osiąganiu kulturowych wartości?⁴ Przyjmując, że wielka pochwała jedności przemija, powstaje pytanie jak w kształtującym się systemie edukacyjnym, w którym dokonuje się przejście od modelu autorytarnego do modelu opartego na dialogu i negocjacjach, zachowa się nauczyciel, czy różnicowanie kulturowe uzna i uwzględni w swojej pracy edukacyjnej?

Uniknięcie arbitralności w edukacji jest szczególnie istotne w zintegrowanej Europie i na obszarach zróżnicowania kulturowego, gdzie program pracy szkoły nie może być środkiem przemocy symbolicznej, narzucania znaczeń i jednolitej interpretacji zdarzeń. Nauczyciel winien uwzględniać kulturę różnych grup społecznych, pozwalając jednostkom identyfikujących się z nimi na wyrażenie siebie i kształtowania tożsamości wielowymiarowej. Winien on także uwzględnić przejście

⁴ Próby odpowiedzi na te pytania i wiele innych problemów podejmujemy między innymi na organizowanych przez Zakład Edukacji Międzykulturowej Uniwersytetu w Białymstoku konferencjach pod hasłem „Edukacja międzykulturowa”. W roku 2002 odbyła się już piąta z tego zakresu – „Międzygeneracyjna transmisja dziedzictwa kulturowego”, w której w postaci publikacji ukazały się II tomy. Wyniki poprzednich przedstawiamy w pracach: *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, J. Nikitorowicz (red.), Białystok 1995; *Rodzina wobec wyzwań edukacji międzykulturowej*, J. Nikitorowicz (red.), Białystok 1997; *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*, J. Nikitorowicz i M. Sobecki (red.), Białystok 1999; *Kultury tradycyjne a kultura globalna. Konteksty edukacji międzykulturowej*, t. I, II, J. Nikitorowicz, M. Sobecki, D. Misiejuk (red.), Białystok 2001.

od monologu do dialogu kultur, od operowania na poziomie tożsamości jednopłaszczyznowej do tożsamości wielopłaszczyznowej, przejścia od wychowania doktrynalnego i dogmatycznego do podmiotowego, gdzie INNOŚĆ byłaby spostrzegana jako ciekawa i przyjazna, a nie zagrażająca i wroga.

W przeszłości najczęściej występowały dominujące typy tożsamości, matryce tożsamościowe czy inaczej, tożsamości uniwersalne. W czasie wojny był to typ patrioty, który ryzykował swoje życie dla obrony Ojczyzny, w czasach pokoju lub rozbudowy był to typ pracownika-robotnika, społecznika. W innych okresach można zauważyć typ biurokraty, romantyka, pozytywisty itp. Obecnie coraz trudniej wskazać na określony typ tożsamości jako dominujący i arbitralnie osądzić i przedstawić argumenty za jego kształtowaniem. Jest to bowiem proces niekończący się, dynamiczny, zmienny kontekstualnie, nastawiony w dużej mierze na przyszłość, wielokierunkowy, ponadnarodowy, niekiedy działający w odrębnych, sprzecznych kierunkach. **Tożsamość traktuję więc jako twórczy wysiłek podmiotu łagodzący napięcia i sprzeczności pomiędzy elementami stałymi, odziedziczonymi, wynikającymi z zakotwiczenia społecznego w rodzinie i społeczności lokalnej, identyfikacji z osobami i grupami znaczącymi, symbolami i wartościami rdzennymi, a elementami zmiennymi, nabywanymi, wynikającymi z interakcji i doświadczeń uczestnictwa w kulturze i strukturach społecznych, przyswajanych i uznawanych norm, wartości i zachowań.**

W efekcie tożsamość stanowi zbiór charakterystycznych właściwości o różnej jakości układających się w zachodzące na siebie i uzupełniające się wzajemnie wymiary – płaszczyzny, pomiędzy które edukacja wprowadza pneumatofory (wartości, zasady postępowania i zachowania opiekuna, wychowawcy, nauczyciela, formy pracy, metody oddziaływania itp.), integrujące i przenikające wszystkie płaszczyzny tożsamości i jednocześnie pozwalające chronić odrębność określonych warstw tożsamości przed wstrząsami i konfliktami oraz zapewnić ich rozwój.

1. Nowe przestrzenie wielokulturowości i dialogu międzykulturowego

Społeczeństwo wielokulturowe, będące konsekwencją rozwoju i cywilizacyjnej zmiany, jest jednocześnie obroną własnej tożsamości wobec zaistniałych faktów społecznych. Współczesna wielokulturowość jest wieloczynnikowa i wielozakresowa i można ją ujmować terytorialnie, w kontekście zasiedziałości, procesualnie, w kontekście ujawniających się odrębności, ożywiania ruchów etnicznych, narodowościowych, powstawania nowych, niepodległych państw, w kontekście migracji i dokonujących się procesów demokratyzacji, które uruchomiły poczucie odrębności i kreowanie własnego „Ja” oraz spowodowały kształtowanie się tożsamości podwojonej, rozproszonej, jak też rozszczerzonej.

Pojęcie wielokulturowości wymaga, moim zdaniem, odwołania się do pojęcia humanizmu i relatywizmu – czyli postulatu pozwalającego wszystkim kulturom na taką egzystencję, jakiej chcą, na życie swoim życiem. Relatywizm zakłada, że każda kultura ma prawo istnieć, nawet jeśli nie wykazuje prób zrozumienia innych kultur; jest to równoległe istnienie obok. Przyzwolenie na to, aby każda kultura kierowała się własnym systemem wartości prowadzi do braku porozumienia z innymi. Czy postulowanie relatywizmu nie jest swojego rodzaju etnocentryzmem? Sądzę, że jest i do tego jest on istotny i niezbędny w pierwszym okresie kształtowania tożsamości, nie pozwalając na zawłaszczanie tożsamościowe i prowadząc do nadania znaczenia wartościom podstawowym, rdzennym. Wobec powyższego, istotnym zadaniem edukacji jest wspieranie jednostek i grup w przechodzeniu od społeczeństwa wielokulturowego do międzykulturowego, od reagowania na nie do interakcji o różnym charakterze. W tym przypadku ma miejsce zapożyczanie, wzajemne włączanie i wzbogacanie kulturowe, akulturacja, transkulturowość i jednoczesna rezygnacja z asymilacji i narzucania. Perspektywa międzykulturowości, jak pisze L. Korporowicz „... lepiej oddaje i akcentuje transkulturowy charakter procesów wzajemnego uczenia się, włączenia w obszar własnych standardów i wartości kulturowych wartości innych grup w sposób daleki od wymuszania i asymilacji”⁵.

⁵ L. Korporowicz, *Wielokulturowość a międzykulturowość: od reakcji do interakcji*, [w:] *U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego*, M. Kempny, A. Kapciak, S. Łodziński (red.), Warszawa 1997, s. 69.

Analizując wielowymiarowość funkcjonowania człowieka zauważamy, że obecnie jesteśmy zmuszeni wziąć odpowiedzialność za swój rozwój na wielu płaszczyznach, które nie posiadają często zabezpieczeń, w związku z czym możemy popełnić wiele błędów i nie mieć możliwości ich naprawy. Problem zagubienia się w świecie zmiennych aksjologii, wobec niemocy kultury tradycyjnej i braku jej ciągłości (życie coraz częściej składa się z wielu pojedynczych epizodów, w którym każdy jest istotny i osobny), to problem coraz wyraźniej narastający. Na przykład w wymiarze społecznym istotnym problemem jest dialog z poszanowaniem praw człowieka i świadomością wartości pluralizmu, tolerancja z poszanowaniem i zrozumieniem odmienności, co z kolei kształtuje procesy demokratyzacji (wolne wybory, wolność słowa, brak cenzury itp.). Z kolei w wymiarze psychicznym wielokulturowość związana jest bezpośrednio z godnym przyznawaniem się do odmienności, powrotem do źródeł, do wartości rdzennych, pierwotnych, z poczuciem podmiotowości, własnego sprawstwa i odpowiedzialności. W wymiarze kulturowym dotyczyłaby między innymi zauważania inności (rasa, płeć, język, religia, wyznanie, etniczność, przekonania, symbole, rytuały, wzory odniesień itp.). Ekonomiczna ekspansja społeczeństw zachodnich powoduje stałe i coraz bardziej masowe migracje zarobkowe, co przyczynia się istotnie do ekonomicznego zróżnicowania społeczeństw i konieczności podejmowania działań socjalnych i edukacyjnych wobec migrantów.

Integracja Europy jest ideą uniwersalistyczną, co nie oznacza przekreślenia dorobku cywilizacyjnego i duchowego żadnego z narodów i grup etnicznych. Jest procesem polegającym na włączaniu się, wnoszeniu najbardziej wartościowych, autentycznych pierwiastków własnych do wspólnego dorobku, jak też transmisji idei stale wzbogacanych, przenikających się i uzupełniających. Obawy przed utratą własnych wartości w zetknięciu się z inną kulturą uważam za zupełnie nieuzasadnione. Sadzę, że jest to wynik raczej kompleksów i niewiary w moc własnej kultury, w jej idee i trwałe, rdzenne wartości. Integracja europejska winna więc być poprzedzona szukaniem płaszczyzny porozumienia między nurtami otwartymi-integracyjnymi a izolacjonistycznymi. Kwestią wiodącą jest dialog zmierzający do przełamania barier, lęków, uprzedzeń, stereotypów w duchu twórczego spotkania, a nie wrogości. Kultura nie może się bronić przez negocjowanie innych, gdyż wszystkie

wyrastają z jednego pnia i są wyrazem człowieczeństwa – humanizmu. Ogólna zasada szacunku człowieka dla człowieka obowiązuje wszystkich, bez względu na pochodzenie rasowe, narodowe, społeczne, występujące ograniczenia, wady czy ułomności. Humanizm wymaga bowiem spełnienia względem wszystkich idei równości, wolności, partnerstwa, życzliwości, sprawiedliwości itp.

Jeżeli przyjmiemy, że idea dialogu jest zawarta immanentnie w edukacji, to istotę dialogu w edukacji międzykulturowej stanowi dostrzeganie odmienności i wyłączości człowieka poprzez poznawanie jego osoby na drodze bezpośredniego, podmiotowego, humanistycznego podejścia. Dialog taki opierałby się na ontologii „pomiędzy”, byłby dialogiem na pograniczu kultur, zakładając twórczy wysiłek i umiejętność wyjścia uczestników interakcji na pogranicza kulturowe. W efekcie wzajemne wpływy, oddziaływania, interakcje zamierzone i niezamierzone, celowe i spontaniczne, jednostek i grup ludzkich, pozwalają rozwijać się i stawać w pełni świadomymi i twórczymi, zdolnymi do aktywnej samorealizacji własnej, niepowtarzalnej tożsamości społecznej, osobowej, kulturowej, umożliwiając jednoczesne członkostwo we wspólnocie rodzinnej, lokalnej, parafialnej, regionalnej, narodowej, kulturowej, religijnej, kontynentalnej, globalno-planetarnej. W takiej edukacji niezbędne jest wzajemne uczestnictwo w procesie otwierania się na siebie i innych, co jest źródłem siły i poczucia dumy z przynależności do określonej grupy.

Wzajemne oswajanie, uwrażliwianie i pokojowe współlistnienie jest możliwe poprzez aktywne uczestnictwo w trzech rodzajach dialogu⁶: informacyjnym (przekaz, ciekawość poznawcza, porozumienie w przekazie), negocjacyjnym (poszukiwanie wzajemnego zrozumienia, kompromis, otwartość, wyjście naprzeciw odmiennym stanowiskom) oraz dialogu traktowanym jako imperatyw, warunek pokoju i rozwoju (aktywna wymiana myśli, tolerancja, zaangażowanie w procesie wzajemnego ubogacania, otwartość).

Istotą dialogu jest wzmocnienie swojego Ja, poczucia odpowiedzialności za wspólne kształtowanie zasad, norm, wartości, celów i zamierzeń. Stąd dialog jest określany jako sposób komunikacji, w którym to podmioty dążą do wzajemnego poznawania i zrozumienia, zbliżenia emo-

⁶ Por. *Pytanie, dialog, wychowanie*, J. Rutkowiak (red.), Warszawa 1992.

cjonalnego, współdziałania, przebywania z sobą, wspierania się. Traktując więc edukację międzykulturową jako ustawiczny proces dialogu kultur, chronienie z jednej strony przed globalizacją i homogenizacją, z drugiej zaś przed lokalnym egocentryzmem.

Kluczową sprawą dla efektywności procesu komunikacji jest znajomość kultury własnej i kultury odbiorcy komunikatu. Jak pisze George A. Borden⁷ znajomość własnej orientacji kulturowej pozwala antycypować różnice i podobieństwa dzielące i łączące naszą kulturę z kulturą drugiej strony. To pozwala na zrozumienie naszych sukcesów i porażek w toku podejmowanej przez nas komunikacji między kulturami. To tu uczymy się dostrajać do uczuć innych ludzi, wyzwalać pozytywne emocje, łagodzić nieporozumienia. Istotna wydaje się być obecnie w edukacji międzykulturowej logika prewencji, w której głównie chodzi o to, aby nie walczyć, a uczyć umiejętności rozwiązywania konfliktów. Fakt kontaktów z innymi pociąga za sobą uświadomienie własnej specyfiki, co może wyzwalać z jednej strony motywację egoistyczną, z drugiej altruistyczną i w efekcie powodować procesy wymiany i zapożyczeń.

Edukacja międzykulturowa proponując paradyemat „współistnienia”, który zakłada możliwość wzajemnego rozwoju w wyniku dokonujących się procesów wewnętrznych, dialogu, porozumienia, negocjacji, kooperacji, przywraca wiarę w człowieka, w jego moc wewnętrzną i jego wrażliwość na potrzeby INNEGO. Bycie „między” wyrosło z zauważenia kogoś i czegoś i kreuje dialog z sobą i z Innym, nakładając na jednostkę przyjęcie normatywnych funkcji kultury, oparcie się na własnych możliwościach twórczych, wykorzystanie własnego umysłu i serca, ich mocy twórczej. W takiej edukacji wymagania nie są kierowane od instytucji do jednostek, ale od jednostek do instytucji i dotyczą godności i uznania. Godność jest związana z prawem do samodzielnego wyznaczania sobie własnej roli społecznej, własnej akceptacji zasad moralnych, osobistego określania swojego życia. Uznanie natomiast jest niezbędne jako siła bodźców, motywująca, nadająca sens działaniu, co w efekcie kreuje „nowy indywidualizm”⁸.

⁷ G. A. Borden, *Orientacja kulturowa. Teoria służąca rozumieniu i badaniom komunikacji międzykulturowej*, [w:] *Komunikacja międzykulturowa. Zderzenia i spotkania*, A. Kapciak, L. Korporowicz, A. Tyszka (red.), Warszawa 1996, s. 57-76.

⁸ K. Obuchowski, *Rewolucja podmiotów i nowy indywidualizm*, [w:] *Humanistyka przelomu wieków*, J. Kozielecki (red.), Warszawa 1999, s. 131-149.

2. Tożsamość wielopłaszczyznowa

Proces życiowy jest pasmem poszukiwania i odkrywania siebie, w toku którego tożsamość staje się, o ile jej bycie taką jaką jest obecnie jest kwestią starań, pracy i realizowanych zadań. Uznając, że każdy z ważniejszych kontekstów społeczno-kulturowych jest źródłem kreowania tożsamości (dostarcza informacji kim jest i kim być, czego oczekiwać, jak poznać i zrozumieć siebie i innych) chciałbym przywołać badania A. Kłoskowskiej⁹, z których wynika, że jednostka ludzka będąc usytuowana w obrębie różnorodnych czynników, z każdego czerpiąc pewne elementy swego samookreślenia, łącząc je z psychicznymi czynnikami, w efekcie kształtuje tożsamość. To przyswajanie (walencja kulturowa), czerpanie z różnych źródeł może pozostawać w różnych związkach z deklarowanymi identyfikacjami. Stąd tożsamość jednostki jako zbiór wszystkich czynników określających Ja może rzutować na identyfikację z grupą i przybierać zróżnicowany charakter.

„Tożsamość – jak wskazuje P. Tap – jest skazana definitywnie na wpisanie w obszar pośredni pomiędzy tym co pojedyncze i tym co zbiorowe, tym co wewnętrzne i tym co zewnętrzne, bytem i działaniem, ego i alter, defensywą i ofensywą, zakorzeniem i migracją, asymilacją i dyskryminacją, wrośnięciem i marginalnością”¹⁰.

Uważam, że w trudnym procesie kształtowania tożsamości w całym procesie edukacji należy wyróżnić i nadać znaczenie trzem wymiarom – płaszczyznom, które są powiązane ze sobą, nakładają się na siebie i współzależą od siebie, to jest tożsamości dziedziczonej – (społeczno-kulturowej), tożsamości jednostkowej – osobowej i tożsamości ustawnie kształtowanej (kulturowej).

A. Tożsamość dziedziczona – (społeczno-kulturowa)

Kształt tego wymiaru tożsamości wynika z zakorzenia w konkretnym środowisku przyjścia na świat, z nieświadomej pierwszej percepcji rzeczywistości społecznej, uzależnienia od kontekstu społeczno-kulturowego. Istotą jej jest automatyczne wpisanie w określoną grupę, kształtowanie solidarności z grupą, identyfikacja z grupą w okre-

⁹ A. Kłoskowska, *Kultury narodowe u korzeni*, Warszawa 1996.

¹⁰ Cyt. za: K. Kwaśniewski, *Tożsamość kulturowa*, [w:] *Słownik etnologiczny. Terminy ogólne*, Z. Staszczak (red.), Warszawa – Poznań 1987, s. 352

ślonym czasie, przestrzeni, wieku. W efekcie powstają pewne trwałe cechy i sposoby identyfikacji z określonymi ideami, normami, wartościami, symbolami, w których to jednostka rozpoznaje siebie samego i może zachować pewną stałość w czasie. Przykładem może być język matczyny, tradycje rodzinne i lokalne, które nauczyciel winien zauważyć i podkreślać w swojej pracy i którym winien nadać wartość.

Jeżeli tożsamość dziedziczona będzie dominować nad osobistą może doprowadzić do dyskryminacji innych, do słabego wykształcenia się indywidualizmu na rzecz konformizmu, który pozwala uzyskać poczucie przynależności, uznania w grupie, jednak nie musi prowadzić do wewnętrznej, świadomej identyfikacji z grupą, jej wartościami. Można uznać, że jest to zjawisko funkcjonujące poza jednostką, ale jej bezpośrednio dotyczące. Przejawia się w podobnym sposobie rozumienia, przeżywania, zachowania i działania członków grupy w ramach aktualnie żyjącego pokolenia, w zbiorowej pamięci, poczuciu wspólnoty i ciągłości w czasie i w przestrzeni, jednak bez samopotwierzenia siebie jako siebie. W tym wymiarze tożsamość można określić jako zaklasyfikowanie, przyporządkowanie i nie traktować jako zjawiska procesualnego, niekończącego się. Można podkreślać w tym przypadku stałość, wewnętrzną spójność, poczucie odrębności, wyróżnić podstawowe składniki – elementy tożsamości, jej kształtowanie na podstawie interakcji społecznych, zakotwiczenie w normy, wartości, tradycje przekazywane z pokolenia na pokolenie w danej grupie.

Uważam, że w tym wymiarze istotna jest profilaktyka i przeciwdziałanie etnocentryzmu, w czym wiodącą rolę pełni nauczyciel projektując i realizując zajęcia związane z poznawaniem kultury rodzimej, kultury regionu i jednocześnie zapoznając z kulturami grup etnicznych, narodowych, religijnych itp.

Etnocentryzm w tradycyjnym rozumieniu oznacza wartościującą postawę określającą afirmatywny stosunek do kultury własnej (grupy religijnej, rasowej, etnicznej, regionalnej, rodzinnej) i równocześnie deprecjonujący stosunek do kultury grupy innej (obcej). Takie rozumienie mogłoby być przydatne w kulturach prostych, tradycyjnych, gdy grupa będąc zamknięta broniła się, podkreślając niższość innych grup¹¹.

¹¹ Szerzej na ten temat A. Jasińska-Kania, *Etnocentryzm*, [w:] *Encyklopedia socjologiczna*, t. I, Warszawa 1998, s. 195.

Uważam, że etnocentryzm w tym pierwszym wymiarze tożsamości – tożsamości dziedzicznej nie musi zawierać negatywnej oceny innych kultur. W tym przypadku jest on niezbędny do dokonywania odniesień, porównań, ale przede wszystkim jest konieczny jako kształtujący szacunek do rodzimych wartości, wzmacniający identyfikację z własną grupą, pogłębiający solidaryzm wewnątrzgrupowy oraz integrujący wszystkich wokół wspólnych wartości uznanych za cenne i godne kontynuowania.

Obecnie, we wszystkich określeniach etnocentryzm jest interpretowany jako jedność postaw pozytywnych w stosunku do rodzimej kultury, która jest w centrum, a wszystkie inne oceniane są jej kryteriami i często spostrzegane ujemnie. Jest to specyficzna świadomość społeczna, która dotyczy wspólnych przekonań wyznaczonych przez byt w danym kręgu kulturowym, na danym terenie, jako wynik przeżyć i wspólnych doświadczeń. Etnocentryzm kształtuje się w wymiarze społecznym i psychicznym i jest przeciwieństwem świadomości indywidualnej (to zespół zbiorowych sądów i postaw powstałych w wyniku długotrwałych wzajemnych kontaktów, wspólnych przeżyć i doświadczeń, w wyniku czego dochodzi do identyfikacji ze „swoimi” i często do zauważania lub poszukiwania wrogów wśród innych – obcych), co wyraźnie wzmacnia wspólne interesy polityczne i ekonomiczne.

Własna kultura jest uważana za wzorcową; określony kanon kulturowy mobilizuje do kontynuacji, naśladownictwa i internalizacji. Obca, inna kultura jest oceniana – wartościowana przez pryzmat rodzimych standardów kulturowych (wartości, stylów życia, wzorców osobowych i kulturowych). Jednak istotą etnocentryzmu jest zakorzenienie w świecie oswojonym, afirmacja kultury rodzimej. Pozostaje problem umniejszania i deprecjonowania kultur innych, jednak w tym przypadku sądzę, że im mniej mamy wiedzy o swojej kulturze, tym niechętniej poznajemy inne kultury i częściej reagujemy lękowo na nie, traktując je jako zagrażające.

Czy etnocentryzm należy łączyć z negatywnymi stereotypami i uprzedzeniami, nietolerancją wobec innych, wrogością i dyskryminacją?

Nowy etnocentryzm – neoetnocentryzm nie musi być nieufny do innych, nie musi dzielić, ale dbać o prezentację i obronę swojego świata

zakorzenia. Stąd wyróżniam etnocentryzm naturalny, wynikający z osadzenia kulturowego, z dziedzictwa, jako naturalny proces nabywania kompetencji kulturowych, uczenia się kultury poprzez „zanurzenie” w niej, „nasiąkanie” nią, bez jej oceny i wartościowania, czyli naturalne, nawykowe nosicielstwo kultury. Pierwsze identyfikacje z grupą i jej wartościami stają się punktem odniesienia w wysiłkach poznania i zrozumienia świata i nigdy nie mogą się od tego świata zakorzenia oderwać. Uważam, że promowanie własnej kultury poprzez jej wyodrębnienie, nadanie wartości, określenie jej walorów z jednej strony rodzi niebezpieczeństwo kulturowego zamknięcia się w getcie kulturowym, z drugiej zaś jest nieuniknionym i podstawowym krokiem w procesie stawania się tożsamościowego. Stąd szczególnym zadaniem nauczyciela jest wspieranie procesu kreowania własnej tożsamości społeczno-kulturowej, kształtowanie szacunku i zrozumienia dla wartości rdzennych, kształtowanie afirmatywnego stosunku do własnej kultury, świata zakorzenia, oswojonego, jednak bez umniejszania i deprecjonowania innych kultur.

B. Tożsamość jednostkowa – osobowa

Definicja samego siebie jest możliwa i niezbędna, gdy jednostka zdobyła przekonanie o tym, kim jest, co reprezentuje i kim chce być. W tym wymiarze niezbędne jest wewnętrzne poczucie stałości, co umożliwia adekwatne i odpowiedzialne postępowanie w stosunku do zmieniających się i wymagających wyborów sytuacji. Istotą tego wymiaru jest jasność tego, kim się jest, pomimo zmian wewnętrznych, zmian środowiska, ilości i jakości interakcji społecznych. Stałe elementy, które jednostka uświadomiła i zdefiniowała, określiła jako znaczące i którym nadała wartość, pozwalają jej definiować nieustannie siebie, a szczególnie w sytuacji konieczności dokonywania wyborów, w sytuacji zagrożenia, określenia kierunków przyszłych zamierzeń, realizacji oczekiwań i nakładanych wymogów.

Pytanie o tożsamość wyrasta z odczucia chybliwości istnienia, jego „manipulowalności”, „niedookreślenia”, niepewności i nieostateczności wszelkich form, jakie przybrało. Wynika ono także z doznania, że w tych warunkach wybór jest koniecznością, a wolność jest losem człowieka. Tożsamości nie dostaje się ani w prezencji, ani

z wyroku bezapelacyjnego; jest ona czymś, co się konstruuje, i co można (przynajmniej w zasadzie) konstruować na różne sposoby, i co nie zaistnieje w ogóle, jeśli się jej na któryś ze sposobów nie konstruuje. Tożsamość jest zatem zadaniem do wykonania, i zadaniem przed jakim nie ma ucieczki¹².

W tym przypadku nauczyciel wśród wielu ofert makroświata, wielu podniet, trudności oparcia się pokusom, może stanowić punkt oparcia poprzez kształtowanie silnych więzi z wartościami rdzennymi i uniwersalnymi.

Dążność do indywidualności jest pragnieniem wyróżniania i odróżniania się. W procesie kreowania siebie, wzmacniania indywidualności, istotny wydaje się być obok wpisania w kulturę rodzimą, stosunek do innych kultur, otwartość na nie, chęć doświadczania kontaktów, pierwsze własne interpretacje inności, próby dialogu i poszukiwanie kompromisu. W tej warstwie ma miejsce kreowanie własnej indywidualnej tożsamości poprzez czerpanie z dziedzictwa pierwszej kultury i z kontaktów z innymi kulturami. Pozytywna informacja o sobie nie musi jednak mieć pozytywnych konsekwencji dla obrazu własnej osoby, ponieważ jednostka może sądzić, że ocenia się ją pozytywnie ze względu na fakt przynależności do grupy, a nie ze względu na jej indywidualne atrybuty, które w tym wymiarze są najistotniejsze.

Sądzę, że dość często promowany indywidualny etnocentryzm agresywny może stać się pułapką i zdążaniem ku samounicestwieniu kulturowemu grupy. Członkowie poszczególnych kultur mogą stać się więźniami własnych kulturowych konwencji przez sam fakt enkulturacji, który przecież naznacza, stygmatyzuje. Kultura może być bowiem matrycą o zniewalającym charakterze. Uważam, że w tym przypadku istotne jest subiektywne odczucie stygmatyzacji; czy stygmat jest destruktywny dla Ja, czy może działać mobilizująco¹³. Człowiek bez zobowiązań nie posiada odpowiedzialności i tym samym pozbawiony jest swojej wolności, stąd tożsamość osobowa – jednostkowa jest zawsze społeczną tożsamością. J. Friedman zwraca uwagę, że stosunek między tożsamością osobową a tożsamością społeczną jest słabo zbadany, a sposób, w jaki przedstawia się tożsamość kulturową uzależniony jest od tego, jak konstruowa-

¹² Z. Bauman, *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*, Warszawa 1994, s. 9.

¹³ Szerzej na ten temat E. Czykwin, *Białoruska mniejszość narodowa jako grupa stygmatyzowana*, Białystok 2000.

ny jest obraz siebie – pojęcie siebie¹⁴. Z kolei R. Jenkins podkreśla, że społeczna tożsamość jest bardziej ważna niż wewnętrzne życie jednostki. Przynależność do grupy, regionu, społeczności otwiera bowiem wiele płaszczyzn widzenia siebie¹⁵. Identyfikacja ze swoją grupą wymaga istnienia innych, obcych grup, w relacji do których proces identyfikacji nabiera sensu. Członkostwo jednej grupy nie wyklucza bycia członkiem innej, a fakt identyfikacji z różnymi grupami nie musi prowadzić do dysonansu.

C. Tożsamość nabywana – wielokulturowa i międzykulturowa

Ten wymiar tożsamości jest wiedzą i świadomością jednostki o tym, iż należy ona do wielu grup społeczno-kulturowych, wraz z emocjonalnym i wartościującym znaczeniem, jakie ma dla niej ta przynależność. Stąd istotą tego wymiaru jest ustawiczna mobilność, dynamiczność, otwartość, zmienność, nieskończoność. Można więc mówić o zestawie samookreśleń dotyczących społecznych zaszeregowania, przypisywanie określonych cech, które pozwalają utożsamiać jednostkę z określoną grupą.

Możliwość istnienia tożsamości wielokulturowej potwierdza się w sytuacjach świadomego zachowania swojej tożsamości w nowej kulturze. W zróżnicowanych kulturowo regionach wiele czynników rzutuje na kształtowanie się poczucia tożsamości. Jedne prowadzą do dwukulturowości, inne do dezintegracji, wyrzeczenia się, porzucenia tożsamości pierwotnej, nabywania tożsamości negatywnej itp. Jak wskazuje J. Smolicz, Kanadyjczycy, którzy świadomie zachowali swą etniczność (Ukraińcy, Żydzi, Polacy) osiągnęli najwyższe wartości wskaźnika identyfikacji z Kanadą¹⁶.

Uważam, że im wyższa jest świadomość dziedzictwa kulturowego, pierwszego świata zakorzenienia, tym częściej tożsamość nabywana ma szerszy zakres i wyższy poziom. Stwierdziłem, że definiowanie tożsamościowe z jedną kulturą nie wyklucza, a nawet wspomaga iden-

¹⁴ J. Friedman, *Cultural Identity and Global Process*, London 1994.

¹⁵ R. Jenkins, *Social identity*, London and New York 1996, p. 2.

¹⁶ J. J. Smolicz, *Kultura i nauczanie w społeczeństwie wieloetnicznym*, Warszawa 1990, s. 34.

tyfikację z kolejną – na przykład określanie się jednocześnie – jestem Białorusinem i Polakiem, jestem tym, kim się czuję i chcę być, a nie tym, jak zaszeregują mnie inni¹⁷. Odrzucam więc jednowymiarowe rozpatrywanie tożsamości narodowej i uważam, że można jednocześnie być Litwinem i Polakiem, Żydem i Polakiem, Białorusinem i Polakiem. Zakładam nieustanny proces kształtowania się i funkcjonowania tożsamości kulturowej w triadzie (tożsamość dziedziczona, tożsamość nabywana, tożsamość „Ja”, „Ego” subiektywnie odczuwana, prezentowana i realizowana)¹⁸. W tej triadzie podstawowymi warstwami tożsamości, jako efekt nieustającego dyskursu z sobą i strukturami społecznymi, jest świadomość przeszłości, świadomość terażniejszości i przyszłości. One to bowiem z jednej strony zakotwiczą, z drugiej otwierają i ukierunkowują na dialog międzykulturowy.

Wychodząc z założenia, że edukacja może i powinna wspierać jednostki i grupy ludzkie w kreowaniu dialektycznego procesu kształtowania tożsamości międzykulturowej (od tożsamości rodzinnej, rodzinnej, lokalnej, parafialnej, etnicznej, regionalnej poprzez narodową, państwową, kulturową, do europejskiej, światowej, globalnej), sądzę, iż staje ona przed wyzwaniem kształtowania świadomej solidarności ogólnoludzkiej poprzez:

- poznanie i zrozumienie siebie, własnej kultury, własnego świata zakorzenienia, ojczyzny prywatnej (jednostka z rodzinnie-lokalnym rdzeniem kulturowym, poczuciem wartości i godności jest w stanie zrozumieć innych ludzi, zrozumieć złożoność zjawisk i opanować lęk, obawy i niepewność),
- przezwyciężanie tendencji do zamykania się w sferze własnych wartości, własnego kręgu kulturowego na rzecz otwarcia i zrozumienia innych, dialogu, negocjacji, poszanowania odrębności i różnic i traktowania ich jako czynnika rozwojowego,
- wdrażanie do zauważania i poznawania INNEGO, kształtowanie wrażliwości i umiejętności współpracy i współdziałania oraz wzajemnego wzbogacania kulturowego, chronienie przed uproszczonym i zdeformowanym obrazem INNEGO,

¹⁷ Szerzej na ten temat J. Nikitorowicz, *Socjalizacja i wychowanie w zróżnicowanych wyznaniowo i etnicznie rodzinach Białostockizny*, Białystok 1992; idem, *Młodzież pogranicza kulturowego Białorusi, Polski, Ukrainy wobec integracji europejskiej. Tożsamość, plany życiowe, wartości*, Białystok 2000.

¹⁸ Szerzej na ten temat J. Nikitorowicz, *Szanse i zagrożenia tożsamości rodzinnej na pograniczu kultur*, [w:] *Rodzina wobec wyzwań edukacji międzykulturowej*, J. Nikitorowicz (red.), Białystok 1997, s. 66-78.

- reprezentowanie postaw otwartych, umacniających poczucie własnej wartości i samoakceptacji, prowadzących do tolerancji i uznania odmienności, poszukiwania wspólnych idei i wartości.

3. Nauczyciel pneumatoforem kreującym tożsamość międzykulturową

Jak ma się zachować i funkcjonować w kontekście wyżej przedstawionych założeń i koncepcji współczesny nauczyciel?

Uważam, że w obecnych warunkach wielokulturowości nauczyciel akademicki staje wobec potrzeby odrzucenia metakultury oraz monokultury i konieczności uznawania innych kultur jako równoprawnych, jak też konieczności wyjścia poza pierwsze więzy grupowe, więzy naturalnego etnocentryzmu, „automat” absolutyzujący. Koncepcje interakcyjne i kulturowe, które zwracają szczególną uwagę na kontekst społeczno-kulturowy w procesie kształtowania tożsamości, jak też wyniki badań własnych prowadzonych na wschodnim pograniczu kulturowym Polski¹⁹, stały się podstawą wyróżnienia wymiarów tożsamości w procesie edukacyjnym i określenia zadań nauczyciela w nowych, otwierających się przestrzeniach wielokulturowości, które w efekcie mogą prowadzić do dialogu międzykulturowego.

Tożsamość międzykulturową traktuję jako fenomen rozwijający się, dynamiczny, otwarty na ustawiczną kreację i stawanie się, zjawisko złożone i zmienne, konstrukt wielowymiarowy łączący elementy osobowego systemu jednostki z centralnymi wartościami kultury grupy, do której jednostka należy oraz świadomym uczestnictwem w wartościach innych grup oraz wartościach ponadczasowych kultury europejskiej i planetarnej.

Tożsamość międzykulturowa charakteryzuje się otwartością i aktywnością, jest formą komunikacji i zdąża ku dialogowi wewnętrznemu i zewnętrznemu (heterogeniczność „Ja” i kultury). Kształtowaniu się tożsamości międzykulturowej nieustannie towarzyszą siły samoza-chowawcze i przystosowawcze, które w zależności od sytuacji i warunków powodują marginalizację i konflikt kulturowy lub działania rewitalizujące i akulturację.

¹⁹ J. Nikitorowicz, *Młodzież pogranicza kulturowego...* op. cit.

Uważam, że bez trwałego rdzenia (mała ojczyzna, ziemia rodzinna, mój obszar, terytorium swojskości, przestrzenna tożsamość, pamięć historyczna), bez wyraźnego samookreślenia we własnej odrębności, powstają trudności w kreowaniu tożsamości międzykulturowej. Poszukiwanie odpowiedzi na pytanie „kim jestem” w sferze osobowości oraz „jak być”, potrafić i umieć dzielić się z innymi w sferze przynależności etnicznej, wyznaniowej, kulturowej czy narodowej oraz „jak istnieć i uczestniczyć”, prowadzić dialog i negocjacje w kulturze europejskiej i światowej, może być wyrazem potrzeby samookreślenia odwołującego się do wartości świata zakorzenienia, jak też symptomem kryzysu tożsamości. Przynależność do grupy mniejszościowej angażuje bowiem odmienne procesy definiowania „Ja” niż przynależność do grupy dominującej. Bycie członkiem grupy stojącej niżej w hierarchii społecznej może być uznane za czynnik upośledzający, gdyż kategoryzacja (przypisanie, stygmat) odciąga uwagę społeczeństwa od atrybutów indywidualnych jednostki. Pozytywna informacja o sobie nie musi także mieć pozytywnych konsekwencji dla obrazu własnej osoby, ponieważ jednostka może sądzić, że ocenia się ją pozytywnie ze względu na fakt przynależności do grupy, a nie ze względu na jej indywidualne atrybuty. Stąd edukacja międzykulturowa uruchamia trening podnoszący wrażliwość, kształtujący otwartość i tolerancję, wyrzekanie się poczucia wyższości kulturowej na rzecz dialogu, negocjacji i wymiany wartości. Kultury grupowe uczą się akceptacji wspólnych elementów w kulturze dominującej, pozostawiania z nią w ciągłej interakcji i wprowadzania do niej nowych elementów ku pożytkowi wszystkich. Sądzę, że należałoby zrezygnować z metafory tygla i wynikających z tego nowych kształtów w rozpalonym tyglu i jednorodności. Proponowałbym zastąpić ją metaforą sałatki, w której każdy składnik jest odmienny i wartościowy i do tego wzbogacony polaną tym samym co inne składniki sosem dominującej kultury.

Mając na uwadze problemy integracji europejskiej przygotowujemy na Wydziale Pedagogiki i Psychologii pedagogów do pracy w społecznościach zróżnicowanych kulturowo pod względem narodowościowym i religijnym. Powołując Zakład Edukacji Międzykulturowej z realizacją przedmiotu „Edukacja międzykulturowa” założyłem potrzebę nabywania kompetencji regionalnych i wielokulturowych oraz umiejętności pracy w społeczeństwie pluralistycznym.

Sadzę, że w świecie kultury masowej ubożjemy duchowo, ztracając to, co najbardziej ludzkie, uniwersalne i jednocześnie transcendentne. Obecnie rodzima kultura najczęściej staje się źródłem siły i poczucia dumy z przynależności do określonej grupy. Następuje proces akomodacji, dokonywania przekształceń dotychczasowych schematów myślenia, usposobienia, zachowania i postępowania. Inaczej mówiąc, dotychczasowy regionalizm defensywny przybiera postać ofensywnego i dynamicznego, wyłaniając nowe potrzeby i oczekiwania, ujawniając zróżnicowane aspiracje społeczności lokalnych.

Sytuacja taka stanowi istotny impuls dla instytucji edukacyjnych, organizacji czy fundacji w procesie wspierania, wyzwiania inicjatyw i pomocy w odbudowywaniu i kształtowaniu rdzenia kulturowego, tego ziarna tożsamości, którego owoc został uszkodzony, jednakże jądro tożsamościowe pozostało i posiada moc rozwojową.

Wprowadzenie do nauczania uniwersyteckiego wiedzy o regionie, dziedzictwie kulturowym, komunikacji międzykulturowej, wydało nam się zadaniem pilnym, szczególnie w okresie dokonującej się integracji europejskiej z jednoczesną potrzebą „otwarcia” na Wschód. W podejmowanych działaniach staramy się przestrzegać następujących reguł postępowania edukacyjnego:

- konstruowanie interakcji wychowawczych na zasadzie równorzędności; uświadomienie, że nabywanie tożsamości nie jest procesem technologicznym, a skomplikowanym problemem, interakcji pomiędzy ludźmi, w której to przedmiotem działania jest sytuacja, a jej kreatorem jednostki o różnych orientacjach życiowych, potrzebach i nabytym dziedzictwie kulturowym,
- znajomość potrzeb podmiotu wychowania, jego indywidualnych parametrów rozwoju, indywidualnych zainteresowań i zamiłowań, kondycji umysłowej, fizycznej, emocjonalnej, a przede wszystkim jego kulturowego usytuowania rodzinnego i lokalnego,
- operowanie w praktyce wiedzą o aktywności podmiotu jako istoty działającej, sposobach realizowania się w warunkach interakcji dwupodmiotowej (inicjowanie interakcji, proces komunikacji, koordynowanie własnej aktywności z aktywnością innych),
- umożliwianie przejawiania i realizowania spontanicznej twórczości, czynnego reagowania uwagą, uczuciem i myślą na bodźce, zachowania, sytuacji. Zapewnienie prawa do swobodnego wyboru zadań z wielu ofert, szukania możliwych, innych, sposobów realizacji, prawa do decyzji, własnej oceny wkładu pracy i osiągniętego wyniku,

- stwarzanie klimatu całkowitej łączności i kontaktu psychicznego pomiędzy studentem a nauczycielem akademickim, umożliwiającego określenie optymalnych dróg wspierania. Oparcie wzajemnych oddziaływań na twórczej inwencji i tolerancji. Stwarzanie klimatu bezinteresownej życzliwości, serdeczności i uczynności, klimatu wyzwającego i potęgującego wiarę we własne siły i możliwości, łamiącego formalizm, nieufność i lęk.

Sądzę, że w efekcie tego następuje kreowanie świadomości istnienia innych kultur, otwarcie na inne kultury, tolerancja i współistnienie, a przede wszystkim świadomość siebie, kulturowe zrozumienie siebie, swojego etnocentryzmu i w efekcie świadome wyzbywanie się etnocentryzmu na rzecz patriotyzmu i solidarności ogólnoludzkiej. Nauczyciel akademicki w swojej edukacyjnej roli oferuje idee, wartości, wprowadza i realizuje zasady – normy, formy pracy i metody oddziaływania, które przenikają i integrują wszystkie wymiary tożsamości. Jego świadomość, wizerunek, kompetencje kulturowe i metodyczne wspierają bądź hamują i utrudniają proces kreowania tożsamościowego. Autorskie programy pozwalają na dużą swobodę podczas realizacji materiału, na dobór odpowiednich metod, form oraz środków dydaktycznych. Nauczyciel stając się pneumatoforem w procesie kreowania tożsamości chroni „świat zakorzenienia” przed wstrząsami i konfliktami, osłania pierwszą tożsamość społeczno-kulturową, ustawicznie pomaga ją definiować w kontekście pamięci o przodkach i bliskich i jednocześnie łączyć z terażniejszością i antycypowaną przyszłością wieloma ofertami identyfikacjami, otwartością na zmiany itp. Pneumatoforem mogą także być jego cechy, na przykład może to być gościnność, zrozumienie, tolerancja i uznanie wyrażane innym.

Dotychczasowe doświadczenia wskazują, że nauczyciel akademicki funkcjonujący w procesie „spotkania kultur” ma możliwości przełamywania bariery kodu komunikacyjnego i może przyczyniać się do kształtowania postaw otwartości i tolerancji i w efekcie do kreowania tożsamości międzykulturowej. Najbardziej istotnymi czynnikami okazały się:

1. Unikanie w procesie edukacyjnym arbitralności (uwzględnianie kultury różnych grup, kultury regionu bez osądzania i narzucania swojego zdania).
2. Zachowanie łączności pomiędzy elementami kultury rodzinno-familijnej i regionalnej a narodowej, europejskiej i światowej (istotą

- pracy nauczyciela jest chronienie przed reakcjami obronnymi i łagodzenie konfliktów kulturowych).
3. Zdolność do wychodzenia poza ramy własnej grupy, co z jednej strony sprzyja bardziej świadomej identyfikacji, z drugiej zaś prowadzi do wzrostu zrozumienia innych grup, chęci ich poznania i wyrażania przychylności w procesie dialogu kulturowego.
 4. Wgląd w samego siebie (świadomość siebie) połączony z wiedzą płynącą z kontaktów społecznych, z porównań z innymi ludźmi, z wnikania w perspektywę INNYCH (określenie tego, kim jestem w sensie osobistym i społecznym pozwala na osiągnięcie kontroli poznawczej w procesie interakcji, świadomy wysiłek autorefleksji).
 5. Wiedza na temat swojej grupy oraz innych grup kulturowych, w zakresie historii, tradycji, zwyczajów, oparta na istotnych wartościach każdej z tych grup.
 6. Umiejętność komunikowania się w języku swoim i grupy opozycyjnej (kompetencje dwujęzyczne, znajomość języka sąsiada).
 7. Posiadanie kompetencji komunikacyjnych w przestrzeni zróżnicowania kulturowego, przejawianie gotowości do kontaktów wielokulturowych (aktywne interakcje z członkami innych grup kulturowych, poczucie bezpieczeństwa w kontaktach z grupami bez obawy i lęku utraty poczucia własnej tożsamości kulturowej).

Problematykę roli nauczyciela pracującego na pograniczu kultur z uwzględnieniem struktury Ja (tożsamości narodowej) podjęła pod moim kierunkiem I. Parfieniuk²⁰. Badaniami objęto wszystkich nauczycieli liceów ogólnokształcących z białoruskim językiem nauczania w Bielsku Podlaskim i w Hajnówce oraz nauczycieli pracujących w Liceum Ogólnokształcącym z litewskim językiem nauczania w Puńsku (w sumie 65 nauczycieli).

Nauczyciele deklarujący swoją przynależność do narodowych grup mniejszościowych najwyżej ocenili swoje kompetencje językowe (dwujęzyczne), następnie kompetencje w zakresie wiedzy, w niższym stopniu zaś oszacowali kompetencje w zakresie gotowości do kontaktów dwukulturowych. W litewskiej grupie nauczycieli wskaźniki określające kompetencje do komunikacji międzykulturowej są wyższe od wskaźników opisujących te kompetencje w grupie białoruskiej. Przewaga nauczycieli z grupy litewskiej w zakresie kompetencji nad nauczycielami z grupy białoruskiej jest szczególnie wyraźna w zakresie wiedzy o własnej grupie narodowej i kompetencji językowej w zakresie języka ojczystego.

²⁰ I. Parfieniuk, *Tożsamość społeczna nauczyciela a kompetencje do komunikacji międzykulturowej*, praca doktorska napisana pod kierunkiem prof. dr hab. Jerzego Nikitorowicza, Białystok 2000

Generalnie zauważono, że we wszystkich badanych aspektach kompetencje nauczycieli z grupy białoruskiej są szacowane niżej od nauczycieli z grupy litewskiej. Nauczyciele z grupy litewskiej posługują się językiem własnej grupy narodowej zarówno w sytuacjach publicznych jak i prywatnych częściej niż nauczyciele z grupy białoruskiej. Są oni bardziej osadzeni w kulturze własnego narodu niż w kulturze narodu polskiego, gdy wśród nauczycieli w białoruskiej grupie nie stwierdzono istotnych różnic między poziomem wiedzy kulturowej w odniesieniu do własnej grupy narodowej a poziomem wiedzy w odniesieniu do grupy polskiej.

Szczególną rolę spełniają badane szkoły realizując model komunikacji oparty na dialogu z INNYMI, dialogu zorientowanym na wzajemne poznanie i uznanie, a nawet dowartościowanie i podtrzymywanie różnicy jako szansy własnego rozwoju. Szkoła oparta na modelu dialogu wymaga jednak odpowiedniego przygotowania nauczyciela, który poprzez przełamanie barier kodu komunikacyjnego przyczyniałby się do kształtowania postaw otwartości wobec odmienności. Funkcjonowanie nauczyciela w sytuacji zróżnicowania kulturowego związane jest bowiem z przypisaniem mu umiejętności widzenia sytuacji społecznej z perspektywy odmiennych kultur, z równoczesnym koordynowaniem tych perspektyw. Łączy się to z postulatem „bycia intelektualistą” zaangażowanym na rzecz rozwojowej zmiany, bycia interpretatorem oraz niezależnym arbitrem w polifonicznym dialogu, jak też bycia „sługą pogranicza” i „międzykulturowym tłumaczem”²¹.



²¹ Por. L. Witkowski, *Ambiwalencje tożsamości z pogranicza kulturowego*, [w:] *Edukacja a tożsamość etniczna*, M. M. Urlińska (red.), Toruń 1995 oraz *Edukacja wobec sporów o (po) nowoczesność*, Warszawa 1997.