

Uwrażliwianie kulturowe dziecka w edukacji elementarnej

Uwrażliwianie kulturowe uznałem najbardziej istotnym zadaniem współczesnej edukacji i kierując się tym „zamówieniem społecznym” przyjąłem, że edukacja jest drogą do urzeczywistniania kultury i środkiem kreującym tożsamość kulturową. Działalność edukacyjna skierowana jest na doświadczanie i rozumienie rzeczywistości, dokonywanie zmian społecznych, ustawiczne próby zrozumienia siebie i innych. Organizując „usensowione przeżywanie”, stwarzałem warunki i wdrażałem do przemyślanych i świadomych działań, korzystając z siły i mocy autorytetów, osób znaczących oraz z wartości kreujących kulturę dialogu. To wzajemne warunkowanie i uzależnienie od siebie jest szczególnie istotne w przypadku dziecka w wieku wczesnoszkolnym, w którym to możemy bazować na naturalnej ufności dziecka, czystym i autentycznym manifestowaniu uczuć, kreatywnych możliwościach połączonych z potrzebą autonomii, godności i wiary w moc osób i wartości znaczących.

Sądzę, że między innymi dlatego Maria Montessori wskazywała, że właśnie w tym okresie życia należy czynić pierwsze kroki w kierunku wychowania dla pokoju, co w efekcie przyniesie efekty w zakresie międzynarodowej współpracy i współdziałania opartego na poszanowaniu odmienności kulturowej. Irena Wojnar zwraca uwagę, że w swoich studiach i wystąpieniach wskazywała Montessori na konieczność opracowania odrębnej „pedagogiki pokoju”, zajmującej się moralnymi aspektami stosunków międzyludzkich i budowaniem międzyludzkiej wspól-

noty umiejęcej pokojowo wykorzystywać zdobycze nauk ścisłych i techniki¹.

Współcześnie działania edukacyjne ukierunkowują na kształtowanie takich wartości jak wspólnota dziedzictwa kulturowego i więzi lokalne (edukacja regionalna), poznanie, zrozumienie i porozumienie grup etnicznych, narodów, religii, kultur (edukacja wielokulturowa), tolerancja, uznanie, dialog, akceptacja, wzajemne zapożyczenia kulturowe (edukacja międzykulturowa). Te kierunki edukacji eksponują i kreują kulturę społeczności lokalnych, regionów, narodów, kontynentów, kulturę ludzkości jako wartość nieprzemijającą w formie idei, literatury, sztuki, trwałych wartości i przeciwstawiają się działaniom militarnym, ukazującym zwycięstwa i osiągnięcia działań wojennych.

Prezentowany program uwrażliwiania kulturowego, który realizują pod hasłem – Ku tożsamości międzykulturowej – ma na celu kształtowanie międzyludzkiego i międzykulturowego dialogu w duchu kultury pokoju. Rozpoczynając od wzmacniania własnej tożsamości, kształtowania tożsamości rodzinno-familijnej oraz lokalno-parafialnej w otocze i komunikacji z innymi najbliższymi, zwracając szczególną uwagę na ochronę pierwszego, zakorzeniającego dziedzictwa kulturowego, jednocześnie wskazuje na tradycje narodowe i ponadnarodowe, czy kontynentalne, rozwijając wrażliwość na osiągnięcia ludzkie. Wyciszając uprzedzenia i stereotypy, konflikty i agresję, pobudza do kreatywności i twórczego projektowania kultury pokoju.

W działaniach edukacyjnych naczelnie miejsce przypisują człowiekowi, który z jednej strony jest wspierany w rozwoju, z drugiej zaś w ochronie swoich podstawowych, rdzennych wartości. Niniejszy program aktywizuje uczniów, pobudza i wyzwala myślenie alternatywne i refleksje, rozwija twórczą wyobraźnię i działania kreatywne, kształtuje umiejętności komunikowania oparte na zdolności do negocjacji i kompromisu. Sadzę, że zachęca także do ustawicznego kwestiono-

¹ I. Wojnar, *Kształtowanie kultury pokoju – zobowiązaniem edukacyjnym na XXI wiek*, [w:] *Etos edukacji w XXI wieku*, zbiór studiów pod red. I. Wojnar, Warszawa 2000.

wania pewników, stereotypów, wyzbywania się uprzedzeń, wskazując potrzebę otwierania się na to, co nam nieznanne, na to, czego nie rozumiemy, czego nie uznajemy. W procesie interakcji i wzajemnego poznawania się dziecko ma możliwość samorealizacji w wymiarze regionalnym, personalnym, społecznym, globalnym. Bazując na bezpośrednich doświadczeniach jednostek i grup kształtuje szacunek do różnic i pogłębia wrażliwość na odmiennosc. Uczestnicy tego procesu wykorzystują więc sytuacje i warunki naturalne oraz stwarzają możliwości, aby promować i akceptować wszystkie kultury w duchu demokracji. Stąd edukacja międzykulturowa wydaje się być obecnie priorytetowym celem. Jeśli poprzez działalność edukacyjną zauważymy i nadamy wartość różnicom i podobieństwom kulturowym między ludźmi, podkreślając prawo wszystkich do rozwoju, istnieje prawdopodobieństwo aktywnego i świadomego ich udziału w życiu społecznym, w budowaniu społeczeństwa obywatelskiego.

W realizowanym programie uwrażliwiania uznałem, że najważniejszym celem edukacji jest promowanie oraz rozwijanie zdolności do interakcji i komunikacji między dziećmi a otaczającym ich światem najbliższym, a na bazie jego poznania i zrozumienia z dalszym. W związku z tym przyjąłem, że osoby należące do grup mniejszościowych (językowych, wyznaniowych, etnicznych, narodowościowych) nie mogą odczuwać w procesie edukacji poczucia zagrożenia dla swoich wartości, jak też nie mogą być organizowane sytuacje ukierunkowujące ich do wyrzekania się swoich podstaw kulturowych.

Z powyższego wynika przyjęcie zasady równości kultur i wprowadzenia mechanizmów wsparcia Innych kulturowo. Uznałem także, że budowanie zaufania jest podstawą działań edukacyjnych w tym zakresie i należy doprowadzić do tego, aby podmioty zaangażowane w ten proces w pierwszej kolejności zauważyły siebie i otworzyły się na siebie (od tego rozpoczynałem zajęcia z nauczycielami, wychowawcami, studentami). Uznałem to jako warunek swobodnej wymiany różnych poglądów, poznania się, zrozumienia, akceptacji, jak też kształtowania umiejętności wyrażania innych poglądów, przekonań, odczuć, wyobrażeń, mitów, stereotypów itp. Budowanie zaufania wymaga, jak

sądzę, wielkiej cierpliwości, skromności, wrażliwości i polega na stworzeniu atmosfery do odbierania innych poglądów, ofert, propozycji czy przyswajania wiedzy o Innych i refleksyjnego uzewnętrzniania przyswojonych informacji. W efekcie można mieć nadzieję na świadome działania, autoprezentacje, słuchanie innych i siebie na równych zasadach, rozwijanie poczucia dumy z przynależności do danej kultury. Za konieczne uznałem także stworzenie każdemu dziecku możliwości ekspresji, umożliwienie przedstawiania doświadczeń, przemyśleń, odczuć z wdrażaniem do nabywania umiejętności respektowania odmiennych potrzeb, stanowisk, aspiracji. Nauczyciele już w pierwszym okresie realizacji programu zauważyli, że szczerze, otwarte wypowiedzi kreują wzajemne zaufanie i tworzą wzajemny szacunek w odbiorze i w wymianie poglądów, myśli i stanów emocjonalnych.

Inna z dominujących zasad niniejszego programu, którą wypracowano i która okazała się istotna, to wyjście od własnej kultury rodzimej z włączeniem aktywnym rodziców i „dziadków” oraz osób znaczących, autorytetów środowiskowych. Wyjście od najbliższego i najbardziej istotnego środowiska w połączeniu z przeszłością, losami najbliższych, dziedzictwem historycznym, pozwoliło bardziej refleksyjnie i świadomościowo „zakorzenieć” się i owemu zakorzenieniu nadać indywidualną, subiektywną wartość. Z pewnością istotne jest poznanie swoich korzeni, w nich bowiem możemy niejednokrotnie odnajdywać przeszkody otwierania się na inne kultury, jednak istotna wydaje się w tym forma przyswajania tej wiedzy. W tym przypadku zastosowano narrację, która umożliwiła przedstawianie określonej rzeczywistości kształtującej i wzbogacającej o nowe przeżycia i doświadczenia. W wyniku powyższego pojawiało się mnóstwo pytań niezbędnych dla kreującej się tożsamości kulturowej dziecka (skąd pochodziemy, jak i gdzie żyli nasi przodkowie, jak organizowali czas, jak przechowywali żywność itp.).

Uznaliśmy według starożytnego wskazania, że należy poznać siebie w pierwszej kolejności, żeby zrozumieć innych, że najpierw należy zrozumieć siebie, swoją własną kształtującą się tożsamość, co pozwoli nam zbliżyć się i zrozumieć Innych. W tym przypadku kierowaliśmy

się ważną naszym zdaniem zasadą, że poznawanie Innych winno zmieniać i kształtować Nas, ale nie musi zmieniać rzeczywistości nas otaczającej. Uzналиśmy także, że każdy na swój sposób odczytuje i rozpoznaje oraz interpretuje rzeczywistość, każdy tworzy własny świat, stąd rozmaicie możemy postrzegać rzeczywistość i mamy do tego prawo. Jednak żyjemy wszyscy na jednym globie ziemskim i nawzajem wpływamy na nasze życie, w związku z czym należy ustawicznie podejmować wysiłek i starać się respektować wolność i decyzje innych, uznawać inne poglądy za równoprawne, próbować rozumieć inne stanowiska, mieć świadomość odpowiedzialności za własne przekonania. Uzналиśmy więc różnice kulturowe za siłę konstruktywną i wyzwanie do poznania, zrozumienia, współpracy i współdziałania.

Przyjmując, że w świecie kultury istotą jest interakcja, tolerancja, zrozumienie inności i w efekcie ustawiczny dialog, zwróciłem uwagę na wzajemne dopełnianie i uzupełnianie się kultur. Drugi – Inny, jest nam niezbędny, aby odkrywać ciągle na nowo siebie i umożliwić patrzenie z jego perspektywy, z jego okna i podwórza, jego oczyma. Pojawił się jednak dylemat zmian, ustawicznych zmian, przeobrażeń, doskonalenia itp., a przede wszystkim zrozumienia potrzeby i sensu tych zmian, dylemat nieprzewidywalności postępu i z tym związanego bezpieczeństwa i ryzyka. Nie zawsze bowiem wiemy, dokąd nas prowadzi ciekawość poznawcza i pożądanie nowych wrażeń, stąd winniśmy mieć świadomość, że tworzenie czegoś nowego może oznaczać upadek starego, czyli na przykład dotychczasowych przekonań, zasad, wartości, tradycji. Dzieci zauważały, że z jednej strony winniśmy kształtować odwagę postępowania ku..., jednak z ustawicznym wglądem w siebie, w swoją naturę i tradycje, z jednoczesnym przyglądaniem się innemu, pozostając z nimi w ustawicznym dialogu.

Przyjęliśmy, że różnorodność stwarza w naturalny sposób możliwość konfliktu, który jest cenny, wzbogacający i może prowadzić ku nowym formom, ciekawszym rozwiązaniom. Nie musimy go rozwiązać, ale istotne jest wyrażenie, ujawnienie, zdefiniowanie, co pozwala na ustawiczne poszukiwanie rozwiązań, zauważenie jego konstruktywnych elementów oraz wskazanie możliwości i szans jego rozwią-

zania i przewidywania skutków. W trakcie ćwiczeń zauważano niejednokrotnie, że różne kultury, grupy etniczne, narodowościowe, współistnieją obok siebie, nie nawiązując z sobą konstruktywnych kontaktów, bazując na stereotypach i funkcjonujących mitach, których w krótkim okresie nie jesteśmy w stanie przezwyciężyć i przemodelować. Poza tym odmienność i inność postrzegana bywa często jako zagrożenie i na tym tle rodzą się nowe uprzedzenia, stereotypy i różne formy dyskryminacji. Nie można jednak rozpatrywać i interpretować konfliktów tylko z kulturowego punktu widzenia, z pominięciem czynników psychologicznych, ekonomicznych, socjologicznych itp.

Działający podmiot ma być jednocześnie niepowtarzalny i jedyny w swoim rodzaju, jak też kierować się normami społecznymi zgodnie z oczekiwaniami społecznymi. Takiej świadomości dziecko nabywa w wyniku komunikacji z innymi, w której istotą jest opowiadanie komuś o czymś z określoną intencją, co może przybierać formę narracji, w której przedstawiane są zdarzenia, ich okoliczności, analizowane są przyczyny, skutki, jak też znaczenia z różnych punktów widzenia, z odmiennych perspektyw kontekstualnych. Nauczyciel, który kreuje i inicjuje interakcje, angażuje w ten proces własne myśli, uczucia, zachowania i jednocześnie podejmuje próby motywowania do twórczości wychowanków.

Zamierzeniem moim jest zwrócenie uwagi na istotny etap w ustawnym procesie kształtowania tożsamości człowieka, etap przechodzenia od tożsamości naturalnie danej przez „znaczących innych”, bezrefleksyjnie dziedziczonej, opartej na zaufaniu i nasyconej silnymi związkami emocjonalnymi, do tożsamości podmiotowej, rozpoczynającej proces budowania autonomii, gdzie świat dany ulega reifikacji stając się rzeczywistością, w którym to dziecko sytuuje siebie, zauważa swoje miejsce, czyli rozpoczyna świadome, odpowiedzialne kreowanie siebie, budowanie własnej tożsamości jako zbioru uświadamianych autocharakterystyk (definicji siebie). Tożsamość ta jest wytwarzana i podtrzymywana w wyniku aktywności poznawczej, działań, czynności, podejmowanych inicjatyw, w oparciu o wcześniejsze doświadczenia

i na ich bazie oraz codzienną komunikację. Właśnie w wyniku powyższego kształtują się umiejętności do refleksyjnego wychodzenia poza siebie i tworzenia obrazu samego siebie, zdolności patrzenia na siebie oczami innych. Stąd wskazuje się, że jednostka wyizolowana nie jest w stanie dokonywać takich samorefleksji², a proces interakcji powoduje powstawanie tożsamości „ja”, która, jak pisze J. Habermas, może być rozpatrywana jako równowaga pomiędzy utrzymaniem obydwu tożsamości, osobistej i społecznej³. „Tożsamość «ja» rozumiana jest więc jako proces i jako osiągnięcie, którego w interakcji trzeba dokonywać stale na nowo”⁴.

Istotne w realizowanym projekcie uwrażliwiania kulturowego było przekonanie nauczycieli do refleksyjności, do opowiadania o innych ludziach, zdarzeniach, kulturach, w celu włączenia w opowiadanie dzieci, wdrożenia ich do snucia opowiadania i podejmowania nowych. Za szczególnie ważne w kreowaniu tożsamościowym uznałem autonarracje dokonywane na bazie własnych doświadczeń i wspomnień, doświadczeń zapisanych w pamięci rodziców i dziadków oraz najbliższych. Ćwiczenia umożliwiły dzieciom dzielenie się przeżyciami, pozwalały na opowiadanie sytuacji z codziennego życia, dzielenie się własnymi przemyśleniami, opowiadanie o przeżytych historiach itp. Pozwolenie na autonarracje, umożliwianie i systematyczne mobilizowanie do autonarracji zachęcało do przygotowania, pomagało czynić wybory, określać stanowisko, ułatwiało refleksje, decyzje, kształtowało poczucie odpowiedzialności, jak też prowadziło do przeżywania konfliktów zewnętrznych i wewnętrznych w wyniku ujawniania uczuć i emocji.

Chciałbym zwrócić uwagę, że ćwiczenia podejmują problemy, które pozwalają pokonywać nieufność i lęk oraz prowokować do poznawania świata, sprzyjać rozwojowi społecznemu dziecka, szczególnie

² Por. G. H. Mead, *Umysł, osobowość i społeczeństwo*, Warszawa 1975.

³ Cyt. za K.-J. Tillmann, *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*, PWN, Warszawa 1996, s. 147.

⁴ Tamże, s. 147.

w zakresie norm moralnych⁵, współdziałania i współpracy z innymi, kształtowania więzi rówieśniczych i międzypokoleniowych, jak też kreowania własnego, niepowtarzalnego „ja” w różnych wymiarach funkcjonowania. Gromadzone i przetwarzane informacje tworzą „ja płciowe”, społeczne, psychiczne, kulturowe itp. Powstają społeczne przypisania, jak też wybory, co zwiększa liczbę definicji siebie, które w sposób dynamiczny rozrastają się.

Program edukacyjny „Ku tożsamości międzykulturowej” powstał od połowy lat dziewięćdziesiątych poprzedniego już wieku i jest ciągle otwarty, ustawicznie rozbudowując się i promując różne pomysły w tym zakresie. Pomysł zrodził się na bazie koncepcji Innego i koncepcji tożsamości międzykulturowej⁶, stąd pierwszą kategorią, z którą zapoznają się dzieci, jest Inny i różnice w wymiarze biologicznym i społecznym, co pozwala na powstawanie wielu pytań w zakresie „ja”. Już na samym początku realizacji programu podjąłem próby wyjścia poza krąg różnic kulturowych, ponieważ w trakcie ćwiczeń zauważyłem, że duża liczba dzieci dokonuje wartościowania ludzi ze względu na ich wygląd i wady fizyczne, stąd postanowiono wprowadzać ćwiczenia z tego zakresu.

Program przeznaczony jest dla dzieci od 6 lat, z myślą o realizacji w przedszkolach i klasach szkoły podstawowej, głównie z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym. Jego cele dotyczą przede wszystkim uwrażliwiania na inność i odmiennosc w wymiarze biologicznym, społecznym, kulturowym, kształtowania świadomości tożsamości rodzin-

⁵ Znane są badania i propozycje metodyczne nad zwiększeniem aktywności uczniów w analizowaniu treści moralnych z wykorzystaniem formy narracji. M.in. D. Klus-Stańska, *W nauczaniu początkowym inaczej*, „Impuls”, Kraków 1999; *Konstruowanie wiedzy o szkole*, Wyd. Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2000; *Po co nam wiedza potoczna w szkole?*, [w:] *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, pod red. K. Kruszewskiego, WSiP, Warszawa 2000, s. 134-154.

⁶ Przedstawiam te koncepcje m.in. w następujących publikacjach: *Wielokulturowość – wyzwanie dla edukacji międzykulturowej*, [w:] *Edukacja zorientowana na XXI wiek*, pod red. J. Gajdy, Lublin 2000, s. 215-225; *Edukacja międzykulturowa wobec dylematów kształtowania tożsamości w społeczeństwach wielokulturowych*, [w:] *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie*, pod red. E. Malewskiej i B. Sliwerskiej, Kraków 2002, s. 261-282.

nej, lokalnej, regionalnej, religijnej, narodowej, kontynentalnej, planetarnej, z jednoczesnym kształtowaniem niepowtarzalnego „ja” – poczucia własnej wartości, godności, samoakceptacji i zakorzenienia kulturowego. Istotnym celem jest także zwrócenie uwagi na Innego funkcjonującego obok nas, w bezpośredniej styczności i Innego dalekiego, z którym możemy się nigdy nie spotkać, uświadomienie przynależności do wielu „My”, wdrażanie do komunikacji z innymi, modyfikowanie stereotypów i uprzedzeń, doświadczanie i przeżywanie problemów Innego oraz realizowanie zasad dialogu i tolerancji.

Wybrane ćwiczenia i ich przebieg przedstawiam w kilku obszarach:

- Każdy może być Innym,
- Ja i My – Kim jesteśmy?,
- Moja rodzina – Ja – Moja miejscowość – Mój region,
- My w społeczności i kulturze lokalnej,
- My i Inni – Poznajmy inne kultury.

Realizowane one były i są w różnym układzie. Oprócz powyższego często występującym jest układ:

- ćwiczenia wprowadzające,
- poznajemy siebie nawzajem – Ja Ciebie – Ty mnie,
- jak to być innym,
- ludzie całego świata – poznajemy ich kulturę i życie. Ja i Ty to My,
- ćwiczenia okazjonalne, okolicznościowe; pomysły dzieci i rodziców.

W związku z tym, że wyzwaniem edukacji międzykulturowej jest pogłębianie szacunku do Innych i jednocześnie do siebie, ich poznanie, kreowanie porozumienia i wzajemnego wzbogacania się w interakcjach, umacnianie znaczenia różnorodności, a tym samym kształtowania postaw tolerancji i wzajemnego uznania, interesowało mnie w pierwszej kolejności nie bogactwo kulturowe w postaci symboli, obrzędów i obyczajów, ale problemy dotyczące warunków życia, sytuacji oświatowej, zdrowotnej, ludności zamieszkującej różne kontynenty na globie ziemskim i różne kraje. Idee edukacji międzykulturowej bazując na wartościach humanistycznych zwracają także szczególną

uwagę na równowagę w zakresie ekonomicznym, technologicznym, gospodarczym, ekologicznym. W innym przypadku trudno będzie o otwarty dialog między cywilizacjami, kulturami i narodami. Proces integracji jest bowiem procesem budowania na wspólnocie i solidarności, z uwzględnieniem wolności jednostkowej i zbiorowej. Istotą jest więc zauważanie różnic, ich doświadczanie, przeżywanie i w efekcie kształtowanie wrażliwości i zrozumienia. Obecnie jednak powiązania pomiędzy podstawowymi sferami funkcjonowania człowieka są coraz bardziej złożone, dynamiczne i zmienne, przekształcając charakter życia codziennego, zmieniając tradycje i nabywane doświadczenia. W efekcie powstają nowe mechanizmy tożsamościowe, które są kształtowane jednocześnie przez globalne i lokalne konteksty. W ćwiczeniach realizowanych w ramach niniejszego programu rozpoczynamy najczęściej od dystansów socjalno-bytowych i zdrowotnych, materialnego usytuowania, dostępności oświatowej, biologicznego zróżnicowania itp.

Uznałem, że w tym przypadku nieefektywna jest edukacja transmisyjna, w której aktywność jednostki ma głównie charakter recepcyjny, a treści są wskazywane jako niezbędne do realizacji w określonym czasie, gdzie dominuje przekaz w formie pogadanki, ograniczając swobodne wypowiedzi, współpracę, kształtowanie więzi w procesie komunikacji, refleksje, myślenie sytuacyjne itp. Wiedza nabyta przez dziecko winna, moim zdaniem, zakotwiczać w bezpośrednio doświadczanych sytuacjach. Stąd uznałem za istotne uruchomienie trybu narracyjnego poprzez formułowanie problemów w zakresie *My rodzinne*, *lokalne*, *parafialne*, *Ja i My klasowe*, *szkolne*, *religijne*, *narodowe*, *kontynentalne*, *europejskie*, *planetarne* itp. Okazało się, że ćwiczenia działają mobilizująco zarówno w przypadku dzieci, jak i ich najbliższych. Przez rodziców były oceniane jako interesujące, potrzebne, ważne i zarazem atrakcyjne. Podkreślano także ich wagę społeczną oraz sprzyjanie rozwojowi dziecka; twórczemu myśleniu, umiejętności wypowiedzi, interpretacji, a przede wszystkim zaspokojeniu i kształtowaniu potrzeb, dostarczaniu przeżyć i kreowaniu wartości. Nauczyciel, przedstawiając swoją ofertę, pozwalał i zachęcał do jej rozbudowywa-

nia, inicjowania, projektowania i prezentowania własnych pomysłów. Zgoda nauczyciela na współudział dzieci, rodziców oraz dziadków prowadziła niejednokrotnie do odmiennych interpretacji, powodowała odwoływanie się do wartości kulturowych, racji psychologicznych, co wiązało się z uwzględnieniem psychologicznego wymiaru funkcjonowania człowieka, jego subiektywnych odczuć, przeżyć, stereotypów, uprzedzeń, różnego typu doświadczeń, doznań, losów itp. Szczególnie prezentowane własne doświadczenia lub najbliższych, ich subiektywne wartościowanie, wzbudzało ciekawość poznawczą dzieci, powodując liczne pytania, rozmowy, inicjowanie kolejnych spotkań i wizyt.