

Jerzy Nikitorowicz

ORCID: 0000-0003-4371-8322

DOI: 10.15290/dhmgz.03.2025.03

Aksjocentryzm i pajdocentryzm w kontekście dynamiki zmian tożsamościowych w warunkach wielokulturowości

Axiocentrism and Paidocentrism in the Context of the Dynamics of Identity Changes in Multicultural Conditions

STRESZCZENIE: Autor wychodzi z założenia, że w wielokulturowym świecie, który nie jest epizodem a wartością stałą, doświadczamy ustawicznych zmian tożsamościowych. Traktuje tożsamość jako fenomen otwarty na ustawiczną kreację i stawanie się, podkreślając wartość dziedzictwa kultury rodzimej jako podstawę i rdzeń tożsamości. W tym kontekście wskazuje na idee aksjocentryzmu i pajdocentryzmu, analizuje kulturę i edukację oraz tożsamość jako negocjatora pomiędzy zasadami i działaniami aksjocentryzmu i pajdocentryzmu. Zwraca uwagę na integrację tych procesów. Przedstawia wypaczenia w realizacji idei i zasad aksjocentryzmu i pajdocentryzmu. Formułuje liczne pytania w kontekście twórczego podmiotu, podkreślając znaczenie świadomości i odpowiedzialności w podejmowanych działaniach edukacyjnych.

SŁOWA KLUCZOWE: aksjocentryzm, pajdocentryzm, tożsamość, kultura, edukacja, wielokulturowość

ABSTRACT: The author assumes that in a multicultural world, which is not an episode but a constant value, we experience constant identity changes. He treats identity as a phenomenon open to constant creation and becoming, emphasising the value of the cultural heritage of the native culture as the basis and core of identity.

In this context, he points to the ideas of axiocentrism and paidocentrism, analyses culture and education, and identity as a negotiator between the principles and actions of axiocentrism and paidocentrism. He draws attention to the integration of these processes. He presents distortions in the implementation of the ideas and principles of axiocentrism and paidocentrism. He formulates numerous questions in the context of a creative subject, emphasising the importance of awareness and responsibility in educational activities.

KEYWORDS: axiocentrism, paidocentrism, identity, culture, education, multiculturalism

Założenia wstępne

Proces rozwoju człowieka w obecnych warunkach wielokulturowości stał się pasmem poszukiwania i odkrywania siebie, w toku którego tożsamość staje się, kształtuje, modyfikuje, zamyka, otwiera się itd. Skazani i często zdeorientowani wobec silnej presji kilku równocześnie dokonujących się procesów (między innymi modernizacji, wester-nizacji, globalizacji, transformacji, integracji), znaleźliśmy się w wirze nieustannych, dynamicznych, niejednokrotnie nieprzewidywalnych zmian tożsamościowych. Procesy te stawiają jednostkom, grupom i całym społeczeństwom nowe wyzwania, powodując między innymi ustawiczne pytania o to kim się staję i dlaczego takim się staję, kim warto i kim powinienem być, wprowadzając często w stan niezadowolenia i frustracji. Coraz większej liczbie ludzi nie udaje się sprostać wyzwaniom tożsamościowym, wielu okazuje zobojętnienie, rezygnując z aktywności i twórczych działań, generuje demony, lęki, kompleksy.

Uznając, że każdy z ważniejszych kontekstów społeczno-kulturowych, ekonomicznych, politycznych i innych, jest źródłem kreowania tożsamości (dostarcza informacji kim jest i kim być, czego oczekiwać, jak poznać i rozumieć siebie i innych) chciałbym przywołać badania Antoniny Kłoskowskiej¹, z których wynika, że jednostka ludzka jest usytuowana w obrębie różnorodnych kontekstów, z każdego czerpie pewne elementy samookreślenia się i łączy je z psychicznymi czynnikami. Autorka pisze:

¹ A. Kłoskowska, *Kultury narodowe u korzeni*, Warszawa 1996.

... człowiek w różnej mierze i w różnym stopniu identyfikuje się z wieloma społecznościami i grupami... Jednostka ludzka jest umieszczona lub sama sytuuje się w obrębie tych różnorodnych związków nie wyczerpując się w powiązaniu z żadnym z nich bez reszty, a z każdego czerpiąc pewne elementy swego samookreślenia. Dopiero te wszystkie elementy czerpane z różnych związków wraz z innymi, psychologicznymi czynnikami składają się na tożsamość jednostki².

W efekcie, mniej lub bardziej świadomie, kształtuje tożsamość. To przyswajanie (walencja kulturowa), czerpanie z różnych źródeł, może pozostawać w wolnych lub ścisłych związkach z deklarowanymi identyfikacjami. Stąd tożsamość jednostki jako zbiór wszystkich czynników określających „Ja” przybiera dynamiczny, złożony, zmienny, niekiedy nieprzewidywalny charakter. W opracowanej Teorii Wielozakresowej i Wielowymiarowej Tożsamości³ zwracam więc uwagę na zakres dziedziczony, jako daną tożsamość grupy rodzimej, na zakres kształtowany w instytucjach edukacyjnych i zakres indywidualnie kreowany. Wskazuję na tożsamość jako fenomen ustawicznie rozwijający się, dynamiczny, otwarty na ustawiczną kreację i stawanie się, zjawisko złożone i zmienne, konstrukt wielowymiarowy łączący elementy osobowego systemu jednostki (między innymi wymiar biologiczny, psychiczny, społeczny, kulturowy, ekonomiczny) ze społeczno-kulturowym, z zajmowanymi i przyjmowanymi rolami w kulturze, do której jednostka należy (wymiar rodzinny, lokalny, regionalny, religijny, etniczny, narodowy, państwowy itd.) oraz ze świadomym, twórczym i odpowiedzialnym uczestnictwem w grupach i strukturach ponadnarodowych, ponadpaństwowych.

W kontekście powyższego, przyjmuję, że w wielokulturowym świecie doświadczamy coraz częściej dylematów uwikłania tożsamościowego. Oskarżamy się wzajemnie, poszukujemy winnych, walczymy o symbole i symbolami, zwalczamy się, tak jakbyśmy przebywali w otwartym zwierzyńcu, w którym nie ma zabezpieczeń, autorytetów, norm, zasad, kierunków poruszania się. Aby nie ulec tej metaforze zwierzyńca coraz wyraźniej i bardziej zdecydowanie winniśmy podejmować działania ochraniające naszą tożsamość, diagnozując i prognozując nieuchronną

² Ibidem, s. 103-104.

³ J. Nikitorowicz, *Etnopedagogika w kontekście wielokulturowości i ustawicznie kształtującej się tożsamości*, Kraków 2017.

dynamikę zmian tożsamościowych spowodowanych zmianami społeczno-politycznymi, ekonomicznymi i kulturowymi. Z jednej bowiem strony dynamika wzrostu potrzeb i oczekiwań indywidualnych wykreowała kulturę wolności bez odpowiedzialności, nawet wolności od wiedzy i zdrowego rozsądku. Istotne, aby czuć się wyjątkowym i szczęśliwym, nie zauważając innych i ich potrzeb. Z drugiej zaś strony istotą rozwoju człowieka jako najwyższej wartości autotelicznej jest taka edukacja, aby wyprowadzać z egocentryzmu i narcyzmu, wdrażać do umiejętności wyrażania szacunku i życzliwości, uczyć cierpliwości, wytrwałości, tolerancji, współpracy i współdziałania itp.

W obecnych warunkach wielokulturowego świata, który nie jest epizodem, formą przejściową, a faktem stałym, winniśmy uczyć i uczyć się międzykulturowego i transkulturowego funkcjonowania w świecie lokalnym i globalnym. Ta sytuacja rodzi, moim zdaniem, potrzebę, a nawet konieczność ustawicznego potwierdzania się tożsamościowego, czyli wyrażania pewności, przekonania, wiarygodności siebie i swojej prawdziwości. Inaczej mówiąc, zdawania sobie i innym relacji z tego, kim jestem, kim się staję, na czym mi zależy, dlaczego tym się staję i jakie mogą być tego konsekwencje.

W kontekście powyższego, przed edukacją, polityką edukacyjną, instytucjami edukacyjnymi, pojawiło się poważne wyzwanie związane z rozumieniem, interpretacją i łagodzeniem skutków aksjocentryzmu i pajdocentryzmu, negocjowaniem triady aksjocentryzmu (autorytet, władza, dyscyplina) z triadą pajdocentryzmu (swoboda, autonomia, partnerstwo), aby nie zagubić w procesie rozwoju człowieka głównych cnót moralnych: roztropności, sprawiedliwości, umiarkowania i męstwa i nie doprowadzić do marginalizacji wartości uniwersalnych zogniskowanych wokół transcendentalnej triady: prawda, dobro, piękno.

Idea aksjocentryzmu i pajdocentryzmu⁴

Aksjocentryzm (aksja z greckiego – wartość) wykreowany został w wyniku transcendencji wartości, wyprowadzaniu ich poza granice pierwotnych wspólnot, wprowadzaniu do innych i kreowaniu na ich bazie nowych, co przyczyniało się do kształtowania wspólnego kanonu wartości określonej cywilizacji, narodów czy państw federacyjnych. Można twierdzić, że aksjocentryzm w przypadku państw europejskich ugruntowany został na wartościach kultury judaizmu, chrześcijaństwa, filozofii greckiej i prawa rzymskiego. Wartości kulturowe realizowane przez kolejne wspólnoty odzwierciedlane były między innymi w pracach Platona, Arystotelesa, Herbarta, Hegla, Sośnickiego czy Nawroczyńskiego.

Pajdocentryzm, interpretowany w kontekście potrzeb dziecka i jego samorealizacji, sytuuje dziecko w centrum działalności edukacyjnej. Został ukształtowany na przekonaniu o doskonałości zadatków wrodzonych, na ideale samorealizacji, samodoskonalenia, samodyscypliny, samoodpowiedzialności. Istotą było przyzwalanie, zaufanie, rezygnacja z kontroli, kierowania i narzucania wartości, tolerowanie, pobłażliwość. Dominowała idea permissywności, czyli nieograniczania, zrozumienia, akceptacji, rezygnacji z narzucania zasad – norm, co wiązano z progresywnością, postępem, nowoczesnością (między innymi Rousseau, Neill, Rogers, Gordon, Lipman, Schoenebeck).

Istotą aksjocentryzmu są wspólnotowe wartości, trud i wysiłek w kultywowaniu wartości tradycyjnych, poddanie się dyscyplinie i organizacji pracy zespołowej, wspólnotowym wartościom. Zakłada się, że mamy zróżnicowane i ambiwalentne predyspozycje moralne, skłonności ku dobru i złu, słabą i silną wolę do czynienia dobra i zła. W zależności od warunków i sytuacji przejawiamy egoizm i złośliwość lub współczucie i solidarność.

⁴ Szerzej między innymi: Arystoteles, *Retoryka – Poetyka*, przeł. H. Podbielski, Warszawa 1988; A.S. Niell, *Nowa Summerhill*, przeł. M. Duch, Poznań 1994; S. Mieszalski, *O przymusie i dyscyplinie w klasie szkolnej*, Warszawa 1997; M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej*, Lublin 1999; T. Szkudlarek, B. Śliwerski, *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Kraków 1992; J. Zubelewicz, *Filozofia wychowania: aksjocentryzm i pajdocentryzm*, Warszawa 2002.

Pajdocentryzm definiuje indywidualne potrzeby dziecka, idea samorealizacji, permissywność, progresywność. Przyjmuje się, że człowiek z natury jest dobry, a zaspokajanie potrzeb dziecka niczym nieskażonego pozwala na szczęśliwy rozwój. Chciałbym zwrócić uwagę na ruch radykalny pajdocentryzmu – antypedagogikę, który w kontekście zasad aksjocentryzmu uznawany jest za anarchię, a antypedagogika jest jego radykalną postacią. W umiarkowanym nurcie pajdocentryzmu uznaje się, że natura ma ambiwalentny charakter, a ludzie z natury są rozsądni. Pozostaje pytanie: czy są racjonalni, czy irracjonalni, czy nie prowadzi to do postawy – wszystko albo nic, do syndromu prymusa lub ślimaka?

Formułowane są od dawna oskarżenia wobec edukacji progresywistycznej za zaniedbanie standardów w procesie edukacji, kierowanie się relatywizmem kulturowym i etycznym, krytyczną postawą wobec dziedzictwa wartości i pokoleniowo przekazywanych tradycji, w efekcie wychowywanie młodzieży pozbawionej zasad i uczuć więziotwórczych, patriotycznych itp. W kontekście powyższego, jako krytyka progresywizmu, odradza się idea esencjalizmu i perenializmu wskazująca, że jedynym źródłem wiedzy jest dorobek kulturowy ludzkości, z którego wywodzą się zasady moralne i normy zachowań. Esencjaliści, skupiający się na tym, co jest najbardziej istotne, są przeciwni chwilowym modom i uzależnieniom przyjemnościowym wskazując, że najistotniejszą funkcją szkoły jest przechowywanie i przekazywanie podstawowych elementów kultury w sposób akademicki. Perenialiści, traktujący uniwersalne wartości jako wieczne, niezmienne, wyrażają przeświadczenie, że najważniejsze zasady wychowania nigdy nie tracą aktualności. Promują więc uniwersalne prawdy i wartości, poddając krytyce relatywizm. Jak wskazuje Gerald L. Gutek, perenialiści wychodzą z założenia, że

... rolą edukacji jest pielęgnowanie wspólnych wszystkim ludziom cech, stanowiących o istocie człowieczeństwa, twierdzą, że można ujmować prawa człowieka i jego wolność w kategoriach uniwersalnych – ponadkulturowych i ponadnarodowych. Uważają, że relatywistyczne filozofie, takie jak pragmatyzm, i teorie edukacyjne, takie jak progresywizm, negując znaczenie uniwersaliów, przyczyniają się do zahamowania rozwoju ogólnoświatowej czy globalnej cywilizacji⁵.

⁵ G.L. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańsk 2003, s. 292.

Kultura i edukacja jako negocjator pomiędzy socjocentryzmem a pajdocentryzmem

Kulturę tworzą ludzie, przez nią się komunikują i w niej się wyrażają. Najbardziej oddaje to stwierdzenie filozofa i socjologa Leona Dyczewskiego: „kultura stanowi platformę społecznego kontaktu”⁶. Ukierunkowuje także ludzkie działania, wypełnia je, nadaje sens i wartość, ocenia je, wartościuje i porównuje. Tak więc tym samym kształtuje edukacyjny system jej przekazu. Pomiędzy edukacyjnym systemem i systemem kultury istnieje ścisła współzależność. Tę współzależność podkreśliła między innymi pedagog kultury Irena Wojnar, uznając kulturę za „instancję edukacyjną”:

Kultura zatem ujawnia się zarówno jako treść, jak też jako efekt edukacji, czy też, innymi słowy, edukacja jest wektorem kultury, budzi w jednostce potrzebę poznania i poczucie piękna, rozwija potencjał twórczy, uwalnia na wartości, kształci myślenie krytyczne. Kultura jest jednocześnie impulsem przenikającym sens i sposoby działania edukacyjnego. Edukacja i kultura są więc wzajemnie uwarunkowane: edukacja oświeca, kultura różnicuje, stanowiąc jednocześnie „efekt” tej edukacji, dzięki czemu dokonuje się nieustanny rozwój samej kultury. Kulturowy rozwój edukacji sprzyja rozwojowi sił twórczych istoty ludzkiej⁷.

Edukacja w warunkach wielokulturowości przedstawia odmienne kultury, różnice między nimi, podziały, powstające lęki przed innością i różne strony życia obok innych. Podejmuje działania związane z procesami kształtowania się społeczeństw wielokulturowych, wskazując na wartości i zasady współżycia oparte na obywatelskości i demokracji, przedstawia problemy kreowania obecnej i przyszłej przestrzeni wielokulturowej, w której żyjemy. Wskazuje jak zmieniać i kształtować świadomość otwarcia i wsparcia, dialogu i negocjacji, interaktywnej komunikacji i zrozumienia, jak motywować do wzajemnych zapożyczeń, doświadczenia wzajemnego, sprzyjającego rozwojowi gatunku ludzkiego, wzbogacania się różnicą, uczestniczenia i bycia w innych kulturach. Analizuje i wskazuje konsekwencje indywidualne i społeczno-kulturowe marginalizacji, segregacji czy odrzucenia. Proponuje

⁶ L. Dyczewski, *Tożsamość polska i otwartość na inne społeczeństwa*, Lublin 1996, s. 11.

⁷ I. Wojnar, *Kultura i edukacja – nowe współzależności*, [w:] I. Wojnar, A. Piejka, M. Samoraj, *Idee edukacyjne na rozdrożach XX wieku*, Warszawa 2008, s. 130.

rozumienie i interpretację kultury, na przykład tak jak ją rozumiał i interpretował Leon Dyczewski:

Kultura jest czymś w rodzaju filtra lub niewidzialnej powłoki dla społeczeństwa. Decyduje o tym, co w nie włączyć, a co odrzucić. Zbyt częste i gwałtowne, a więc na siłę, wprowadzenie nowych elementów w życie społeczne powoduje osłabienie w kulturze jej mechanizmu selekcji. Uruchamiają się w niej wówczas dwa inne mechanizmy: izolacji lub nadmiernej otwartości. W sytuacji izolacji kultura kosztuje i słabnie jej dynamizm rozwojowy, w nadmiernej otwartości traci specyfikę i odrębność. Gwałtowne zmiany w dziedzinie kultury niejako siłą przebijają jej filtr, osłonę, mogą zatem zniszczyć istotne elementy dziedzictwa kulturowego, mogą naruszyć ich równowagę, mogą wytworzyć próżnię w świadomości społecznej. Wówczas słabnie tożsamość społeczna, a nawet grozi mu niebezpieczeństwo jej utraty⁸.

W tym kontekście chciałbym zwrócić uwagę, że kultura jako czynnik różnicujący może zamykać tożsamościowo lub otwierać na Innych i ich kultury. Warunkowane to jest procesem edukacji, który zawsze realizuje się w określonych warunkach społecznych, kulturowych, ekonomicznych, politycznych. W zależności od czasu i warunków, określonego kontekstu, każda grupa narodowościowa, etniczna, religijno-wyznaniowa, czy jakakolwiek inna, poszukuje sposobów zachowania określonych wartości, korzystnej pozycji w strukturach, w określonej stratyfikacji społecznej, aby korzystać z zasobów społecznych, gospodarczych, ekonomicznych itp. Problemem było i jest to, w jakim zakresie i stopniu były te grupy uznawane i szanowane, co w efekcie ukierunkowuje je bardziej ku ideom socjocentryzmu lub pajdocentryzmu. W historii niejednokrotnie pewne kultury czy cywilizacje i z nimi związany system edukacyjny były i często są także obecnie czynnikiem indoktrynacji społeczno-politycznej, czynnikiem wynaradawiania, podporządkowania, marginalizacji, stygmatyzacji, a nawet kulturowego ludobójstwa. Jednym z takich przykładów mogą być szkoły z internatem prowadzone w Kanadzie, w większości przez Kościół katolicki, finansowane przez państwo⁹. Przez ponadstuletni okres ich funkcjonowania odbierano dzieci rodzicom, rozdzielano rodzeństwo. Czyniono to nawet od 4. r.ż. dziecka, aby

⁸ L. Dyczewski, *Kultura polska w procesie przemian*, Lublin 1993, s. 10-11.

⁹ J. Gierak-Onoszko, *27 śmierci Toby'ego Obeda*, Warszawa 2019.

wychowywać „dzikusów” do 16. r.ż. zgodnie z wartościami przybyszy, których celem było pomnażanie własnego majątku kosztem ludów tubylczych. Nie podjęli bowiem żadnego wysiłku, aby poznać i zrozumieć ludzi żyjących zgodnie z cyklem natury. Narzucili swój styl życia, odżywiania, uprawy ziemi, co w efekcie doprowadziło do chorób, samobójstw, śmierci. Zniszczono i wykorzeniono kulturę ludów żyjących na tych ziemiach od wieków wskazując, że żyją w grzechu, stosując niemiłosierne kary za nieposłuszeństwo wobec narzucanych zasad.

Ministerstwo do spraw Rdzennej Ludności i Spraw Północy w Toronto wskazywało na realizację siedmiu przykazań (wiedza, miłość, pokora, szczerłość, odwaga, szacunek, prawda). W rzeczywistości zniewolono i upokorzono ludność tubylczą, zniszczono wartość tożsamości grupy prymarnej, unicestwiono wartości kreujące tożsamość rdzenną zmuszając do przyjęcia nowej. Wysiedlano, zamykano w rezerwach, odbierano siłą dzieci, tłumiono bunt, zakazywano wszystkiego, co było niezgodne z planami realizowanej inżynierii społecznej, aby wychować całe pokolenia farmerów i drwali oraz posłusznych żon.

Był to jeden z przykładów skrajnego, fundamentalistycznego aksjocentryzmu, który decydował co jest kulturą, a co nią nie jest i jak ma przebiegać edukacja. Sytuował człowieka w nowej kulturze, który na gruzach własnej, dziedziczonej po przodkach miał się realizować w nowej. Aby proces ten mógł przebiegać sprawnie i szybko stosowano odpowiednie środki dyscyplinujące. Były to między innymi: głodzenie, znęcanie się, przemoc fizyczna i psychiczna, pręgierz, wykorzystywanie seksualne, maltretowanie, molestowanie, bicie pejcem, okaleczanie, krzesło elektryczne itp. Stosowano systematyczne, planowe, zinstytucjonalizowane znęcanie się nad dziećmi, których pozbawiano wszystkiego: imion – nadając numery, języka, ubioru, rytuałów, obrzędów, kontaktu z rodzicami itp. Świadczą o tym między innymi wypowiedzi tzw. ocaleńców, którzy przeżyli ten koszmar. „Wciąż się bałem, co znów mi zrobią. Potem już całe życie wyczekiwaliśmy, skąd padnie cios. Całe życie na czworakach, skuleni. Szkoła minęła, a skulenie nie”¹⁰. „Kto uwierzy dziecku, które daje swoje słowo przeciw słowu duchownemu?”¹¹.

¹⁰ Ibidem, s. 22.

¹¹ Ibidem, s. 71.

Uważam, że winniśmy ustawicznie dokonywać refleksji nad skutkami, jakie mogą powstać w wyniku niszczenia rodzimej kultury, tradycji, zasad, wzorców i wartości odziedziczonych. W nowej, kreowanej przez przybyszy kulturze imiona nie zasługiwały na szacunek, dzieci stawały się numerami. Niszczono stroje uszyte przez rodziców i nazywano numer na ubraniu, obcinano włosy, co w kulturze tubylców wiązało się jednoznacznie z nieszczęściem. Zabierano dzieci bez pożegnania, wywożono je nawet ponad tysiąc kilometrów od rodzinnego domu.

Niekiedy rodziny wiedziały, co je czeka, i miały czas się pożegnać, a nawet przygotować. Matki i babki szykowały dzieciom nowe, wyjściowe ubrania. Tygodniami wyszywały koralikami mokasyny i kubraki, całą wyprawkę, z której maluchy mogły być dumne i która miała przypominać im o domu. Kobiety nie wiedziały, że ubrania zostaną dzieciom na wejściu odebrane i od razu na ich oczach wrzucone do śmietnika albo pieca¹².

Szkoły z internatem prowadzone w Kanadzie są przykładem zbrodni na dzieciach, kulturowego ludobójstwa. Odziedziczona trauma „ocalenców” – wychowanków tych szkół nie pozwoliła po ich opuszczeniu realizować się i rozwijać z powodu zniszczenia naturalnych więzi rodzinnych, wspólnot rodzinno-familijno-lokalnych. W kontekście powyższego wyraźnie można zauważyć wartości pajdocentryzmu, z których wynika, że kultura rodzima, dziedziczona w naturalnym środowisku życia, jest podstawą do rozwoju, niezbędną dla kreowania poczucia wartości i godności i nie ma potrzeby stosować rygorów, nakazów, zakazów, wymuszeń, różnych form dyscyplinowania i dyskryminacji. Wypaczone działania aksjocentryzmu, przekonanie o wyższości kulturowej, doprowadziły do zniszczenia rodzimej kultury zamiast ją pielęgnować, pomnażać i kultywować w instytucjach edukacyjnych. Przeżycia z tym związane powodowały i w dalszym ciągu są przyczyną traum, z którymi „ocalency” i ich potomkowie nie są w stanie poradzić.

Ten ból rozlewa się na kolejne pokolenia, odziedziczyły go nasze dzieci. One nie mają już sił, by unieść swój los. Jesteśmy tu w imieniu dzieci, które się zabiły. Śmierć każdego dziecka osłabia naszą społeczność. Jesteśmy

¹² Ibidem, s. 92-93.

jak ptak, który roni pióra: spadają po cichutku, ale na koniec już nie ma się jak ruszyć i taki ptak ginie. ... Wyrwane z rodzin siłą dzieci zostawiły po sobie lukę, której w kolejnych pokoleniach nie dało się załatać. Raport Komisji Prawdy i Pojednania w Kanadzie to księga hańby i jednocześnie księga wyjścia, od krzywdy do przebaczenia, od wyznania do zadośćuczynienia¹³.

Raport składający się z sześciu tomów wskazuje jak może być wypaczone ludzkie działanie w imię szczytnych celów i wartości, niesienie dobra przez kulturę uznawaną za cywilizowaną – wyższą, jak można świadomie, planowo niszczyć kulturę ludów kształtowaną przez wieki i przekazywaną kolejnym pokoleniom. Zwracam na powyższe uwagę w kontekście ciągle toczącej się wojny w Ukrainie, wywożenia dzieci z Ukrainy przez Rosjan, ich asymilacji w kształtowanym od lat militarnym mocarstwie rosyjskim, nieuznawania ich za obywateli niezależnego państwa ukraińskiego i z tym związanego ludobójstwa ludności ukraińskiej.

Ustawicznie kreująca się tożsamość w procesie integracji aksjocentryzmu i pajdocentryzmu

W procesie kształtowania się tożsamości, szczególnie obecnie, w warunkach wielokulturowości, winniśmy mieć na uwadze i korzystać z idei i zasad aksjocentryzmu (autorytetów, tradycji, wartości, zasad, wzorców kulturowych itp.) i jednocześnie z idei i zasad pajdocentryzmu (podmiotowości, partnerstwa, wolności i autonomii w działaniu, zrozumienia i tolerancji). Wówczas istnieje szansa kreowania twórczej tożsamości, która może niwelować napięcia i sprzeczności pomiędzy elementami stałymi, odziedziczonymi, wynikającymi z zakotwiczenia w rodzinie i społeczności lokalnej, kulturze i tradycji danej przez fakt urodzenia się w niej, identyfikacji z osobami i grupami znaczącymi, symbolami i wartościami rdzennymi a elementami zmiennymi, nabywanymi, wynikającymi z interakcji i doświadczeń uczestnictwa w innych kulturach i strukturach społecznych, przyswajanych i uznawanych norm, wartości i zachowań wynikających z ponadnarodowych

¹³ Ibidem, s. 91-92.

i pozapaństwowych wartości ogólnoludzkich, uniwersalnych. Uważam, że jest to możliwe, gdyż w kategorii tożsamości zawarta jest immanentnie kultura dziedziczona i przekazywana w instytucjach edukacyjnych, a także samoedukacja, samodoskonalenie, samorealizacja, poczucie odpowiedzialności bycia sobą i stawania się. Problemem jest świadomość i odpowiedzialność w procesie przyswajania elementów kultury, czyli wartości, norm, wzorców, języka, zwyczajów, obyczajów, rytuałów, całej gamy tradycji, które są zarówno treścią edukacji jak i kreowanej tożsamości. W tym procesie ustawicznie formułujemy i podejmujemy próby odpowiedzi na pytania typu: kim jestem, dlaczego jestem, kim się staję, jak się staję, na czym mi zależy, co mnie kształtuje, wobec czego się buntuję, dlaczego, co to znaczy być sobą itd. Szczególnie istotna jest odpowiedzialność i zobowiązanie przed sobą, autorytetami i grupami, z którymi się identyfikujemy, których wartości internalizujemy. Człowiek bez zobowiązań nie posiada odpowiedzialności i tym samym pozbawiony jest swojej wolności, stąd osobista tożsamość jest zawsze społeczno-kulturową tożsamością.

Dziecko przejmuje role i postawy znaczących innych, czyli internalizuje je i czyni je swoimi. Dzięki tej identyfikacji ze znaczącymi innymi dziecko staje się zdolne do identyfikacji samego siebie, do uzyskania subiektywnie spójnej i akceptowanej tożsamości¹⁴.

W tym kontekście postrzegam integrację idei i zasad aksjocentryzmu i pajdocentryzmu, zauważanie człowieka w kontekście wartości i norm życia społecznego z uwzględnieniem jego możliwości i potrzeb, motywowanie do podjęcia trudu pracy nad sobą, do działań twórczych poprzez uświadomienie jego potencjału. Uważam, że istotą rozwoju tożsamości jest rozpoznanie i zrozumienie sprzeczności, między innymi takich jak: przymus – swoboda, dyscyplina – samodyscyplina, posłuszeństwo – nieposłuszeństwo, autorytet – partnerstwo, odpowiedzialność – roszczeniowość itp.

Nierozpoznane i w porę niezrównoważone sprzeczności stają się zagrożeniem dla całej ludzkości. Z kolei rozpoznane i w porę zrównoważone sprzeczności stają się szansą dla całej ludzkości na rozwój wzwyż i przekraczanie górnych możliwości przez każdego człowieka¹⁵.

¹⁴ P.L. Berger, Th. Luckmann, *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*, Warszawa 1983, s. 206.

¹⁵ J. Gnitecki, *Globalistyka*, Poznań 2002, s. 11.

Stąd kreowanie tożsamości to ukierunkowanie ku tożsamości wspólnotowej w skali mikro, mezo i makro, przyjęcie takiego zestawu wartości, które wyrażają szacunek i uznanie jednostki jako wolnej i autonomicznej, jako członka grupy kulturowej oraz jako członka wspólnoty politycznej, kontynentalnej i globalnej.

Wartościową koncepcję wychowania w duchu wskazywanej wyżej integracji przedstawił Bertrand Russell¹⁶. Zaproponował wizję wychowania i kształcenia dzieci począwszy od przedszkola do studiów uniwersyteckich w poczuciu wolności i swobodnego dostępu dzieci do wszelkich idei. Powinny nauczyć się podejmowania decyzji, dokonywania wyborów w oparciu o racjonalne elementy i unikać skrajnych stanowisk we wszelkich możliwych sytuacjach, przede wszystkim związanych z codziennym funkcjonowaniem w grupach społecznych. Radził unikać wszelkich „złotoustych” mówców, wizjonerów nowego świata, zarażających złymi emocjami polityków i liderów opinii. Sam był pacyfistą, nie uznawał prymatu siły nad rozumem i o takie też wartości upominał się w swoich pismach poświęconych problematyce edukacyjnej. W jego opinii „krasomówcy” uwodzą ludzi o umysłach płytkich z dużą dawką emocji uwalniających się w toku wsłuchiwania się w ton wypowiedzi polityka, nauczyciela, czy działacza społecznego. Czarują, odwołują się do jakichś odwiecznych praw, do historii własnej grupy narodowościowej czy religijnej poszukując tam argumentów dla swojego wyводу. Podkreślał, że umysły mało krytyczne łatwo poddają się sugestiom mówcy, stąd apelował o kształtowanie umysłów krytycznych. Odwołując się do francuskiego filozofa Frédéricica Grosa¹⁷ sformułowałem istotne pytania w kontekście twórczego podmiotu, świadomego swojej tożsamości: dlaczego jesteśmy posłuszni, jak jesteśmy posłuszni, podlegli, zgodni, konformistyczni, rezygnujący z prawa do oporu, niewysłuchujący się w głos sumienia?

Stąd wskazywałem na to, co dzieje się w sytuacji eliminacji z życia dziecka kultury rodzimej, pozbawienia wspólnoty i więzi naturalnych. Bez kultury rodzimej, zasad i wzorców rdzennych tożsamość karłowacieje lub ukierunkowuje się ku nadmiernemu indywidualizmowi.

¹⁶ B. Russell, *O wychowaniu: ze specjalnym uwzględnieniem wczesnego dzieciństwa*, przeł. J. Hosiassonówna, Warszawa 1932.

¹⁷ F. Gros, *Nieposłuszeństwo*, przeł. E. Kaniowska, Warszawa 2019, s. 53.

Niejednokrotnie wskazuje się, że wypaczone rozumienie i realizacja idei i zasad pąjdocentryzmu doprowadziły do koncentracji na sobie, swoich potrzebach, wykreowały egoizm i narcyzm. Zwraca się uwagę na to, że własne plany życiowe stają się wartością priorytetową jako niezbywalne prawo wkraczające w kolejne wymiary funkcjonowania człowieka (biologiczny, ekonomiczny, egzystencjalny, psychiczny, religijny itd.). Przyczyniają się do degradacji tradycji, poczucia wspólnoty i więzi, funkcjonowania wspólnotowego w szacunku do tradycji, upadku moralności itp. Zauważa się coraz wyraźniej nadmierne skupienie się jednostki na samej sobie, wskazuje się na powszechność myślenia narcystycznego, egocentrycznej realizacji aspiracji i planów, rezygnacji z myślenia i działania na rzecz dobra wspólnego, poczucia odpowiedzialności obywatelskiej itp. Zbigniew Boksański wskazuje na:

... egoizm we wszystkich jego przejawach, brak zainteresowania sprawami publicznymi i „apatię polityczną”, rosnącą liczbę rozwodów, załamanie się przyrostu naturalnego, nasilanie się aspołecznych zachowań, amoralizm, a także wzrastającą wyraźnie laicyzację, skłaniającą Kościoły chrześcijańskie do przyspieszania „nowej ewangelizacji”¹⁸.

Największym problemem w kontekście dynamiki zmian tożsamościowych jest przewyciężanie egoizmu, pychy, nadmiernych oczekiwań niewspółmiernych do potrzeb i sytuacji. Zadaniem edukacji jest działalność nad niwelowaniem negatywnych emocji, kultywowaniem pychy, egoizmu i lenistwa – „oby mi było dobrze”, „nie wchodź w moją strefę komfortu”, „dlaczego ja mam to zrobić, a nie inni” itp. Szczególnie niebezpieczny jest relatywizm moralny prowadzący do niwelowania wartości wspólnoty, tradycji, norm i więzi ogólnoludzkich, do osłabienia lub nawet zniszczenia więzi między ludźmi, więzi będących warunkiem uczestnictwa we wspólnocie politycznej, zorganizowanej i dążącej do jakiegoś wspólnie zdefiniowanego dobra.

¹⁸ Z. Boksański, *Indywidualizm w późnej ponowoczesności*, „Civitas Hominibus Rocznik Filozoficzno-Społeczny” 2008, nr 3, s. 53-68.

Uwagi końcowe

Funkcjonowanie we współczesnym wielokulturowym świecie, coraz bardziej skomplikowanym, wymaga coraz większego zaangażowania, mądrości i czujności tożsamościowej. Im bardziej nasze funkcjonowanie i rozwój zależny jest od struktur społecznych i politycznych, tym bardziej winniśmy być czujni, aby zachować człowieczeństwo, dbać o to, aby nie rezygnować z myślenia pytajnego, aby nie dopuścić do ukształtowania się wokół nas sieci pajęczyn, z których nie będziemy mogli się wyzwolić. Może powinniśmy rozpocząć od tego, na co zwrócił uwagę Vaclav Havel podczas przemówienia w ONZ w 1990 roku podpisując Międzynarodową Konwencję Praw Dziecka. Wskazał, że gdyby było to możliwe to dodałby w Konwencji paragraf – nakaz, aby rodzice i inni dorośli zaprzestali w imieniu dzieci – dla ich dobra – kłamać, służyć totalitarnym reżimom, denuncjować, upokarzać się, bać się dyktatorów oraz zdradzać przyjaciół i ideały oraz żeby wszystkim mordercom i dyktatorom nie było wolno głaskać dzieci po głowach¹⁹. To wskazanie wydaje się być szczególnie aktualne obecnie w naszym kraju i cywilizacji zachodniej, uświadamiać, że tożsamość wyrasta z wartości, norm, wzorców kultury rdzennej, z naturalnego etnocentryzmu, na co wskazywałem niejednokrotnie w swoich pracach²⁰.

Na tej podstawie mamy możliwość przejawiania indywidualizmu, autonomii i wolności w wyborach tożsamościowych. Dążność do indywidualizacji jest pragnieniem wyróżniania i odróżniania się. Jako naturalna siła rozwojowa nie może jednak zrezygnować z tradycji, która wzmacnia podmiotowość, odporność, cierpliwość i moc twórczą. Otwiera możliwości w zakresie poznawania i rozumienia innych kultur, otwiera na doświadczenie ich, kontakty, własne interpretacje inności, próby dialogu i poszukiwanie kompromisu. Stąd kategoria tożsamości związana jest z zasadą porządku świata, jego istnienia i ciągłości kultury. Uważam więc, że warto podejmować tożsamościowy dialog

¹⁹ V. Havel, *Dziecięca rewolucja*, [w:] K. Blusz, *Edukacja i wyzwolenie*, Kraków 2000, s. 19-20.

²⁰ A. Kożyczkowska, *Co z tym etnocentryzmem? Szkic na marginesie myślenia Jerzego Nikitorowicza*, „Edukacja Międzykulturowa” 2024, nr 3(26), s. 17-28.

wewnętrzny korzystając ze wskazań filozofów dialogu, między innymi Barbary Skargi: „Nie jestem biernym przedmiotem światowych sił, lecz czynnym podmiotem, który co prawda tym siłom ulega, lecz ma możliwość oporu, a nawet niekiedy władzy”²¹.

Wskazanie Profesor Skargi winno nam przyświecać we wszystkich działaniach edukacyjnych, na co zwrócił uwagę Tadeusz Lewowicki:

Wielu ludzi, którzy uświadamiają sobie złożoność problemów, uznaje, że nie mają możliwości zmierzenia się z nimi. Jednym z zadań edukacji jest przekonywanie i dawanie dowodów, że takie możliwości są i należy je wykorzystywać dla dobra własnego i innych ludzi²².

²¹ B. Skarga, *Tożsamość i różnica. Eseje metafizyczne*, Kraków 2009, s. 384.

²² T. Lewowicki, *Edukacja wobec wyzwań współczesności i trudnej do przewidzenia przyszłości – esej wieloznacznie utopijny*, [w:] J. Szempruch, J. Smyła, M. Kwaśniewska (red.), *Edukacja wobec wyzwań zmieniającego się świata. Diagnozy i projekcje rozwiązań*, Kielce 2021, s. 17.