

Jerzy Nikitorowicz

Kreowanie tożsamości dziecka w społeczeństwie zróżnicowanym kulturowo

Pluralizacja systemów wartości, postaw oraz zachowań kulturowych prowadzi do zwiększenia zakresu akceptowanej ich różnorodności, jednocześnie rodząc napięcia egzystencjalne wzbudzone koniecznością dokonywania wyborów, świadomością nieoczywistości, czy nawet wywołanej tym stanem dekompozycji istniejących form życia społecznego. Wielość konwencji i nieokreśloność kodów komunikacyjnych wymaga ustawicznego negocjowania swoich znaczeń, wywołuje potrzebę nabywania nowego typu kompetencji komunikacyjnych. Szybkie i dynamiczne postępy w komunikacji i łączności spowodowały, że mamy obecnie do czynienia z rynkiem informacji – rynkiem mediów i ofertami – wszystko na sprzedaż. Wykreowany mit globalnej wioski za Marshalllem McLuhanem w kontekście dokonującej się rewolucji medialnej dziś wydaje się zupełnie nie odpowiadać rzeczywistości współczesnej. Coraz wyraźniej widoczna jest nietrafność tej metafory, gdyż istotą wioski są naturalne więzi, domostwo, wydeptana przez najbliższych ścieżka, osobnicza znajomość, ciepło i intymność, znajomość wszystkich i wszystkiego, przestrzeganie praw natury i praw stanowionych przez społeczność i życie zgodnie z nimi, współprzeżywanie, współdziewczenie, empatia. My w takiej „wiosce”, jaką mam w swoim wyobrażeniu z lat dziecinnych nie żyjemy, a raczej na dworcu, zimnym, przewiewnym, surowym, marmurowym. Obecnie to coraz bardziej zauważamy wskazując często, że im więcej elektroniki, tym mniej więzi międzyludzkich.

Czy tak rzeczywiście jest? Jak kreować nowe wymiary dzieciństwa?

Źródło: *Dziecko i media elektroniczne – nowy wymiar dzieciństwa, t. 1: Telewizja i inne mass media w życiu dziecka – wyzwaniem dla edukacji medialnej, pod redakcją Jadwigi Izdebskiej i Tomasza Sosnowskiego, Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie, Białystok 2005, ISBN 83-89190-58-3*

Co czynić i jak, aby człowiek korzystał z dobrodziejstw świata informacyjnego i nie tracił środowiska zadomowionego? Szczególnie istotne w tym procesie jest dziecko, które nam ufa i nie oczekuje zakazów i nakazów ale przewodnika i wsparcia w wyborach – trudnych wyborach, oczekuje propozycji, ofert, aby mogło doświadczać, przeżywać i wdrażać się do odpowiedzialnych i wolnych wyborów.

Przyjmując, że podstawową funkcją edukacji jest przygotowanie świadomych i odpowiedzialnych pokoleń na globie ziemskim do życia w dialogu rozumiejącym i współodczuwającym, realizujących własną tożsamość i wspierających innych w tym zakresie, podejmuję od wielu już lat próby realizacji projektów edukacyjnych wspierających dziecko w długotrwałym, zmiennym i niekończącym się procesie kreowania tożsamości kulturowej.

W prezentowanym tekście zamierzam zwrócić uwagę na założenia i realizację projektu edukacyjnego „Ku tożsamości międzykulturowej”, który był prowadzony z sześciolatkami w przedszkolach i z uczniami w edukacji elementarnej w oparciu o koncepcję postrzegania Innego i proces kreowania tożsamości międzykulturowej¹. Zamierzeniem moim jest zauważenie istotnego etapu w ustawicznym procesie kształtowania tożsamości człowieka, etapu 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).

Z jednej strony pokolenie najmłodsze próbuje sięgać po elementy dorobku kulturowego generacji starszych, traktując przekaz tradycji jako podstawę integracji grupy, uznania i szacunku do wartości własnej grupy, z drugiej wydaje się nie dbać o tradycje, wykazując

¹ Wskazuję na nie m.in. J. Nikitorowicz, *Wielokulturowość – wyzwanie dla edukacji międzykulturowej*, [w:] *Edukacja zorientowana na XXI wiek*, J. Gajda (red.), Lublin 2000, s. 215-225; idem, *Edukacja międzykulturowa wobec dylematów kształtowania tożsamości w społeczeństwach wielokulturowych*, [w:] *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie. Materiały z IV Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*, E. Malewska, B. Śliwowski (red.), Kraków 2002, s. 261-282.

obojętność, deklarując, że odczucia wywoływane przez świadomość przynależności do grupy narodowej nie mają znaczenia. Wydaje się więc rezygnować z tradycji na korzyść życia konsumpcyjnego i „kultury typu instant”, tymczasowości i natychmiastowości. Symbolem tej kultury, jak wskazuje Z. Melosik jest triada „fast food, fast sex, fast car”². W tej kulturze media dostarczają nieustannego potoku informacji, przed którym jednostka często nie potrafi się obronić, do tego pojęcia tracą na znaczeniu ze względu na szybkość, zmienność, wymazywanie ich istoty, utratę układów odniesienia, jakim były stabilne tradycje, kategorie, teorie itp.

W tym kontekście chciałbym sformułować następującą tezę. Kultura, która nie potrafi ocalić harmonii między młodością dojrzalnością i starością, pokoleniem dojrzałym, starszym i młodszym, jest kulturą tracącą swój samozachowawczy instynkt i tym samym zagrożoną, słabą i w efekcie zdążającą ku samounicestwieniu.

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 jej kształtowaniem. Kształtowanie tożsamości człowieka współczesnego stało się bowiem procesem niekończącym się, dynamicznym, zmiennym kontekstualnie, nastawionym w dużej mierze na przyszłość, wielokierunkowym, ponadnarodowym, niekiedy działającym w odrębnych, sprzecznych kierunkach.

Generacje z pewnością pragną posiadać poczucie identyfikacji i przynależności, wyznaczające ich tożsamość i rytm życia. Jednakże zbiór oczekiwań młodego pokolenia pod adresem starszych uległ daleko posuniętej redukcji i często ogranicza się do sfery ekonomicznej, a pokolenie starsze nie wie co młodszemu proponować lub nie potrafi przedstawić wartościowej oferty. Generalnie współczesny człowiek coraz częściej wydaje się być niezadowolony

² Z. Melosik, *Kultura „instant” – paradoksy pop – tożsamości*, [w:] *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, Teraźniejszość młodego pokolenia*, Wrocław 2000, s. 149-162.

z ról świata rzeczywistego i podejmuje próby kreowania samego siebie w świecie wirtualnym, w którym nie musi ponosić odpowiedzialności za swoje zachowania i czyny, a może otrzymać natychmiastową gratyfikację. Przynoszące ulgę i radość wyprawy do świata wirtualnego coraz bardziej uzależniają i dezorganizują zachowanie i funkcjonowanie w świecie rzeczywistym, w którym nie sposób zapomnieć o obowiązkach i odpowiedzialności, o najbliższych i innych żyjących obok nas.

Dezorientacja kulturowa jest także wynikiem rozłamu międzypokoleniowego i braku przewodników, jak też wynikiem rywalizacji międzypokoleniowej. Nieprzystawalność idei i wartości pokoleniowych może prowadzić do samounicestwienia kultury, gdyż jej trwanie uwarunkowane jest międzygeneracyjnym przekazem wzorów zachowań w obrębie grupy. Tendencja, aby występujące problemy rozwiązywać w sposób najprostszy chemicznie (tabletki na treść, stres, smutek, otyłość, tęsknotę, niepokój, zmęczenie itp.) lub wirtualnie, zmienia pokolenie, czyniąc je nieprzygotowanym do znoszenia trudności, pokonywania kłopotów, przewycięzania dylematów, poszukiwania rozwiązań napawających dumą i radością, uodparniających i dających siłę i poczucie własnej wartości. Brak motywacji do pokonywania trudności, niewiara do wypracowania nowej, adekwatnej do potrzeb formuły przekazu wartości, wzorów, norm zachowań kulturowych, rozbieżność wzorów, relatywizm uniemożliwiający wzajemną egzekucję pożądaných zachowań, to często wskazywane cechy współczesnych społeczeństw.

Starsza generacja, odpowiedzialna za transmisję nie potrafi wywiązać się z roli w wyniku dezorientacji, zagubienia tożsamościowego, braku kompetencji i wypracowanych kryteriów, wejścia w wir konsumpcji i dorabiania się. Nie mogą stworzyć sprzyjających warunków rozwoju zamiast pomocy w adaptacji, często rywalizuje i prezentuje ukrytą i jawną przemoc. Wprowadzając młodszych w kulturę rodzimą, traktując ich jako grupę niedojrzałą społecznie, z brakiem kompetencji społecznych i kulturowych. Istnieje dystans pokoleniowy, brak porozumienia, jednostronność przekazu. Karę stosuje się jako środek zapobiegający złemu postępowaniu (kierunek ku przyszłości, aby zapobiec złu na przyszłość) lub jako środek naprawy zła i „pokuty” za (kierunek ku przeszłości).

Pokoleniu starszemu wydaje się, że skuteczna enkulturacja ma miejsce wówczas, gdy nastąpi przystosowanie do życia społecz-

nego, gdy zostaną opanowane aprobowane zachowania społeczne, oczekiwane zachowania konformistyczne. Tolerancja w tym przypadku uważana jest za słabość, indyferentyzm; nie jest więc cnotą, a przywarą. Tolerować w tym przypadku to ustępować, godzić się na odstępstwa od zasad, rezygnować z określonych wartości. Dominowanie teorii racjonalnego wyboru można odnieść do komercjalizacji tożsamości³. W tym przypadku identyfikacje z grupą są instrumentalne i głównie traktowane jako problem interesów ekonomicznych i politycznych. Przyjmuje się, że człowiek jest istotą racjonalną i podejmuje racjonalne działania w celu osiągnięcia określonych celów, zamierzeń, odnosząc podejmowane działania do warunków, sytuacji, wiedzy, umiejętności, doświadczeń. Przyjmuje się w tej perspektywie, że to interes własny i najbliższych decyduje o zachowaniach i podejmowanych czynnościach i to on powoduje wybór strategii działania. W tym przypadku wspólnota kulturowa, wartości podstawowe, tożsamość, mogą pełnić funkcje instrumentalne i mogą być wykorzystywane przez polityków, ekonomistów, jako środek mobilizacji, realizacji partykularnych interesów.

Przyjmując, że rzeczywistość nie jest tylko odzwierciedlana lecz konstruowana i rekonstruowana przez podmiot w kontekście określonych sytuacji, dążeń, intencji, podjąłem próbę realizacji programu pod nazwą „Ku tożsamości międzykulturowej”, w którym to w ciągu kilku lat powstawały ćwiczenia mobilizujące do interpretacji rzeczywistości, porządkowania i nazywania doświadczeń i odczuć w społeczności zróżnicowanej kulturowo, opisywania zamiarów, intencji, przeżyć, nadawania im znaczeń, przyjmowania wobec nich postawy refleksyjnej i tym samym rozwijania tożsamości otwartej, aktywnie interpretującej informacje. Uznałem, że uczestnictwo w tego typu zajęciach umożliwia rozumienie siebie i innych, celów i działań własnych i innych, pozwala szanować pierwsze wartości i jednocześnie otwierać się na inne. Zamyśl ten wynikał z zauważenia wnoszenia przez dziecko do interakcji biograficznego – osobowego wymiaru swojej tożsamości oraz społecznego, wynikającego z zakorzenienia w świadomości wiedzy dotyczącej konkretnej społeczności, jak też z integracji wiedzy wynikającej z programów

³ Szerzej m.in. J. Miluska, *O komercjalizacji tożsamości narodowej*, [w:] *Kultury tradycyjne a kultura globalna. Konteksty edukacji międzykulturowej*, J. Nikitorowicz, M. Sobecki, D. Misiejuk (red.), t. I, s. 26-52.

szkolnych z codziennością, z doświadczeniem wynikającym z życia w tej społeczności. Istotne okazało się tu osobiste znaczenie i bliskość wiedzy, bliskość i żywość treści, jej znaczenie w przeżyciach, możliwość osobistego zaangażowania i przeżywania, użyteczność, przykłady z życia najbliższych, relacje z doznań i przeżyć rodzinnych i najbliższego otoczenia. Uznałem, że dziecko w wyniku uczestnictwa w takich sytuacjach edukacyjnych, gdzie istotą były wypowiedzi i rozmowy typu – co o tym wiesz, opisz, przedstaw, jak jest u Ciebie, czy masz swoje zdanie na to, co myślisz, jakie byłoby Twoje zachowanie, czy tak powinniśmy postępować itp., przyswaja sobie jednocześnie symbole językowe, wartości i normy funkcjonujące w najbliższej społeczności lokalnej i staje się zdolnym do działania członkiem społeczeństwa i jednocześnie niepowtarzalnym indywiduum.

Tożsamość potraktowałem 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 stanowi to zbiór charakterystycznych właściwości o różnej jakości układających się w zachodzące na siebie i uzupełniające się wzajemnie płaszczyzny, pomiędzy które wkracza kultura i edukacja w postaci pneumatoforów (wartości, tradycji, zasad, norm, prawa, obyczajów, rytuałów, zwyczajów itp.) integrując i przenikając wszystkie płaszczyzny tożsamości i jednocześnie chroniąc ich odrębność przed wstrząsami i konfliktami oraz zapewniając ich ustawiczne trwanie i rozwój. W tym kontekście kulturę traktuję jako wielość działań i dokonań ludzkich, na którą składa się, w przekonaniu E. T. Halla, przynajmniej dziesięć rodzajów ludzkiego działania: wzajemne interakcje, współdziałanie, utrzymywanie się przy życiu, biseksualność, terytorialność, egzystencja w czasie, uczenie się, zabawa, obrona, eksploatacja⁴.

Tożsamość w słownikowym, tradycyjnym ujęciu – „idem” – ten sam, oznacza niepodlegającą zmianom jednakowość,

⁴ E. T. Hall, *Poza kulturą*, Warszawa 1984, s. 7.

podłożem której jest głównie kod genetyczny. Pojęcie tożsamości traktowane jest niekiedy zamiennie z pojęciami „identyfikacja”, „samookreślenie”. Termin „tożsamość” używany jest obecnie dla podkreślenia niepowtarzalności jednostki lub grupy.

„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 prezencie, 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 skonstruuje. Tożsamość jest zatem zadaniem do wykonania, i zadaniem przed jakim nie ma ucieczki”⁵.

W literaturze przedmiotu występuje wiele perspektyw postrzegania tożsamości (m.in. tradycyjna i ewolucjonistyczna, fenomenologiczna i poznawcza)⁶. Wydaje się dominować orientacja „stawania się”, ciągłości i niepowtarzalności, autorefleksji, systemu samowiedzy. Wielu badaczy tej problematyki koncentruje się na ujęciu ewolucjonistycznym, traktując tożsamość jako proces otwarty, jako ciągle, ustawiczne stawanie się, które częstokroć jest trudne i bolesne, narażone na porażki.

Uważam, że kształtowanie niepowtarzalności jest istotą rozwoju i polega na ciągłej autorefleksji w toku samorealizacji. Tożsamość

⁵ Z. Bauman, *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*, Warszawa 1994, s. 9.

⁶ Por. m.in.: P. Boski, M. Jarymowicz, H. Malewska-Peyre, *Tożsamość a odmiennność kulturowa*, Warszawa 1992; *Tożsamość narodowa młodzieży na pograniczach*, Z. Jasiński, A. Kozłowska (red.), Opole 1997; R. Jenkins, *Social identity*, London and New York 1996; *Tożsamość, odmiennność, tolerancja a kultura pokoju*, J. Kłoczowski, S. Łukasiewicz (red.), Lublin 1998; A. Kłosowska, *Kultury narodowe u korzeni*, Warszawa 1996; K. Kwaśniewski, *Zderzenie kultur. Tożsamość a aspekty konfliktów i tolerancji*, Warszawa 1982; *Poczucie tożsamości narodowej młodzieży*, T. Lewowicki (red.), Cieszyń 1994; M. Malicka, *Ja to znaczy kto? Rzecz o osobowej tożsamości i wychowaniu*, Warszawa 1996; M. Mead, *Kultura i tożsamość*, Warszawa 1978; Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Kraków 1998; M. Melchior, *Spółeczna tożsamość jednostki*, Warszawa 1990; *Różnica, tożsamość, edukacja. Szkice z pogranicza...*, T. Szkudlarek (red.), Kraków 1995; M. M. Urlińska, *Edukacja a tożsamość etniczna*, Toruń 1995; Z. Bokszański, *Tożsamość – Interakcja – Grupa. Tożsamość jednostki w perspektywie teorii socjologicznej*, Łódź 1989; A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa 2001; L. Witkowski, *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji E. H. Eriksona*, Toruń 1989.

będąc związana z akceptowanym i uznawanym systemem wartości i przekonań tworzy zasadniczą strukturę naszego „Ja” opartą na indywidualnym doświadczeniu, które jest rozbudowywane i kształtowane w oparciu o przynależność społeczną, co w efekcie prowadzi do powstania odrębnego, unikatowego „Ja”. Istnienie człowieka w wielu wymiarach pozwala zauważyć i wyodrębnić „Ja” materialne, czyli dobra kultury socjalno-bytowej, „Ja” społeczne, związane z rolami i funkcjonowaniem w układach i strukturach społecznych, ja psychiczne, związane z potrzebami, odczuciami, emocjami, aspiracjami, jak też ja kulturowe związane ze sferą przynależności religijnej, etnicznej, narodowej itp. To z kolei, na co wskazywałem już wyżej, pozwala jednostce tworzyć, rozwijać i dokonywać hierarchizacji tych „Ja”, ustawicznego „pisania” autocharakterystyk.

Takie kreowania tożsamości „Ja” traktuję jako nowy wymiar współczesnego dzieciństwa. Tożsamość 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 samorefleksji⁷, a proces interakcji powoduje powstawanie tożsamości „Ja”, która jak pisze J. Habermas może być rozpatrywana jako równowaga pomiędzy utrzymaniem obydwu tożsamości, osobistej i społecznej⁸. „Tożsamość «ja» rozumiana jest więc jako proces i jako osiągnięcie, którego w interakcji trzeba dokonywać stale na nowo”⁹.

Działający podmiot chce 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 kontekstu-

⁷ Por.: G. H. Mead, *Umysł, osobowość i społeczeństwo*, Warszawa 1975.

⁸ Cyt. za K.-J. Tillmann, *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*, Warszawa 1996, s. 147.

⁹ Ibidem, s. 147.

alnych. Nauczyciel, który kreuje i inicjuje interakcje, angażuje w ten proces własne myśli, uczucia, zachowania i jednocześnie podejmuje próby motywowania do twórczości wychowanków.

■

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. Nabyta wiedza 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, szklone, religijne, narodowe, kontynentalne, europejskie, planetarne itp. Chodziło o to, aby problemy były zauważane bezpośrednio w przeszłości i obecnie, można było na ich podstawie definiować i podejmować próby rozwiązywania własnych problemów, wykorzystywać sytuacje tak, aby lepiej rozumieć samych siebie oraz zauważać i starać się rozumieć innych.

Sądząc, że współcześnie najbardziej istotnym wyzwaniem edukacyjnym jest uwrażliwianie kulturowe w bezpośrednim kontakcie z innością, przedstawialiśmy liczne próby ofert edukacyjnych w tym zakresie zgodnie z tezą, że każdy człowiek będzie funkcjonował w warunkach różnicowania kulturowego i winien być przygotowany w tym zakresie; nabyć umiejętność zauważania inności, potrzebę poznawania, rozumienia, współpracy, współdziałania, wiedzy na temat innych kultur i w efekcie ukształtować kompetencje do komunikacji międzykulturowej. Stąd program uwrażliwiania kulturowego „Ku tożsamości międzykulturowej” przebiegał najczęściej od „Ja i moja rodzina”, „My w społeczności (My klasowe, szkolne, parafialne, lokalne)”, „My i Inni”, „Każdy może być Innym”, „Ja i Inni” itp.

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 „usensowane przeżywanie”, stwarza

warunki i wdraża do przemysłanych i świadomych działań, korzystając z siły i mocy autorytetów, osób znaczących oraz z wartości kreujących kulturę. 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 m.in. dlatego M. Montessori wskazywała, że właśnie w tym okresie życia należy czynić pierwsze kroki w kierunku wychowania dla pokoju, co w efekcie przyniesie pozytywne skutki w zakresie międzynarodowej współpracy i współdziałania, opartego na poszanowaniu odmienności kulturowej.

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 ludzkich, dostarczaniu przeżyć i kreowaniu wartości. Nauczyciel przedstawiając swoją ofertę pozwalał i zachęcał do jej rozbudowywania, 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 przedstawiane doświadczenia, ich subiektywne wartościowanie wzbudzało ciekawość poznawczą dzieci, powodując liczne pytania, rozmowy, inicjowanie kolejnych spotkań i wizyt.

Uważam, że organizowana komunikacja z „dziadkami” przyczyniła się szczególnie do rekonstruowania własnej tożsamości, rozwijania strategii rozumienia siebie i innych, żyjących obok i innych, żyjących na różnych kontynentach globu ziemskiego. Gdyby nie istniało to oprogramowanie przejęte od nich, kultura istniałaby poza świadomością. Istnienie kultury uświadamiamy, gdy dostrzegamy różnice w działaniu, mówieniu, myśleniu, sztuce, literaturze, muzyce, tańcu, zabawie, stylu życia, kulinariach itp. Kultura istnieje

w świadomości i poza świadomością, stąd Geert Hofstede¹⁰ określił kulturę jako kolektywne programowanie umysłu, w wyniku którego odróżnia się członków jednej grupy od innych grup. Wskazał na pięć podstawowych wymiarów: dystans władzy (hierarchia, podział, decyzje), indywidualizm/kolektywizm (więź i ich siła, struktury, nastawienia, oczekiwania, wsparcie i pomoc, odpowiedzialność za innych), męskość/kobiecość (pleć w społeczeństwie, role, podział zadań, oczekiwania), unikanie niepewności (ryzyko i niejasne sytuacje, ich unikanie lub wykorzystywanie, zasady i środki oraz karanie za odstępstwo od norm, jak też przypadkowość, improwizacja itp.), orientacja czasowa (opieranie decyzji na tradycji i przeszłości czy na teraźniejszości i przyszłości, co jest ważniejsze).

Uważam, że projekty działań pedagogicznych winny znaleźć swoje naturalne podstawy w aspiracjach i potrzebach lokalnych. Wychodziłyby więc od wartości charakterystycznych dla danej społeczności, od wartości charakterystycznych dla mieszkańców. Punktem wyjścia były aspiracje i przekonania danej społeczności. Pedagog winien przyjmować rolę świadomego uczestnika rzeczywistości społecznej z jednoczesnym usytuowaniem siebie we wszechświecie. Podstawą tego projektu edukacyjnego było dostrzeżenie dziecka w zróżnicowanym środowisku kulturowym, w społeczności, w której występowało i występuje od kilku pokoleń co najmniej kilka kodów kulturowych (różnice językowe, wyznaniowe, etniczne, narodowościowe itp.). Osadzenie terytorialne z jednej strony może powodować kształtowanie tożsamości zamkniętej – skansenowej, z drugiej zaś sprzyjać kreowaniu tożsamości rozproszonej, wielokulturowej. Drugim filarem podstawowym było pełne wielowymiarowe poznanie dziecka, jego rodziny, historii rodziny, osadzenia kulturowego rodziny w społeczności lokalnej jako bazy tożsamościowej. Ostatnie lata, jak sądzę, zaowocowały dołączeniem trzeciego filaru, czyli świadomości i zaangażowania twórczego nauczycieli, rodziców – wychowawców i dzieci.

Niezbędny był dłuższy i głębszy namysł, aby nauczyciele wprowadzając w życie własne pomysły nabyli świadomość, że działają w kontekście ustawicznego ryzyka, dynamicznych zmian, niepewności. Rezygnując z prawa do decydowania o losie wycho-

¹⁰ G. Hofstede, *Cultures and organizations: software of the mind*, McGraw-Hill, London 1991.

wanków mobilizują ich i czynią odpowiedzialnymi za wybór, pozwalają na samostanowienie o własnej tożsamości i nabywaniu świadomości, że to oni wnoszą nowości, podejmują inicjatywy, oni są konstruktywni w kreowaniu kultury. Podmiotowość wychowawców, wychowanków i ich rodziców pojawia się we wspólnotach edukacyjnych, gdzie podmioty podejmują działania z własnej woli jako sprawcy, podmioty praw i zobowiązań.

