

Jerzy Nikitorowicz

Dylematy wartości edukacyjnych wspierających rozwój i samorealizację humanistyczną

W każdym społeczeństwie wypracowywane są różne koncepcje przedstawiające próby rozwiązania trudnych problemów rozwoju współczesnego człowieka (przemoc i terroryzm, ubóstwo, bieda, bezradność, bezrobocie, zagrożenie naturalnego środowiska, analfabetyzm, problem wartości, więzi międzyludzkich, dziedzictwa kulturowego itp.). Od dawna pojawiają się głosy oskarżające pedagogów progresywistycznych za zaniedbanie standardów w procesie edukacji i w efekcie wychowywanie młodzieży pozbawionej zasad i uczuć więziotwórczych, patriotycznych itp.

Chciałbym zwrócić uwagę, że progresywizm był sprzeciwem wobec tradycyjnej edukacji, wobec formalizmowi, werbalizmowi i autorytaryzmowi, umożliwiając aktywność, samorealizację, uczenie się przez działanie i doświadczanie. Postulując alternatywne rozwiązania uwalniające od uczenia się na pamięć, od autorytetu nauczyciela i podręcznika, skupienie się na dziecku, na wspólnym uczeniu się, a nie na treściach i współzawodnictwie, obecnie już wiemy, że nie osiągamy oczekiwanych rezultatów. Szczególnie trudna w realizacji była i jest funkcja relatywizmu kulturowego i etycznego (relatywizmu wartości), prowadząca do przyjęcia krytycznej postawy wobec wartości, tradycji, kształtowania aktywnych postaw wobec procedur demokratycznych. Trudno bowiem przyjąć, że nie ma wartości uniwersalnych zogniskowanych wokół transcendentalnej triady prawdy, dobra i piękna. Jak pisze K. Denek „Każda z tych wartości uszlachetnia poszczególne strony ludzkiej natury. Prawda doskonali intelekt, a dobro i piękno odpowiednio wolę i uczucia”¹.

¹ K. Denek, *Wartości i cele edukacji szkolnej*, Poznań – Toruń 1994, s. 27.

W tym kontekście, 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. Wobec powyższego chciałbym zwrócić uwagę na pojęcie kultury, termin złożony i jednocześnie wiodącą wartość edukacyjną, pozwalającą na formułowanie własnych programów działania i w efekcie samorealizację.

E. Burnett Taylor w 1871 roku podjął jedną z pierwszych prób określenia pojęcia kultury i ta próba uchodzi za pierwowzór, jak wskazała A. Kłosowska. Wymieniony autor zwrócił uwagę, że „kultura, względnie cywilizacja, wzięta w najszerszym sensie etnograficznym, jest złożoną całością zawierającą wiedzę, wierzenia, sztukę, moralność, prawo, obyczaj oraz wszystkie inne zdolności i przyzwyczajenia nabyte przez człowieka jako członka społeczeństwa”².

A. L. Kroeber i C. M. Kluckhohn poddali analizie ponad sto pięćdziesiąt określeń kultury i podjęli próbę wydobycia z nich wspólnych treści. Stwierdzili, że na kulturę składają się wzory sposobów myślenia, odczuwania i reagowania, a zasadniczy trzon stanowią idee, a szczególnie związane z nimi wartości. W różny więc sposób w określonych społecznościach i grupach kształtowały się i kształtują wartości, którym przypisuje się ważną rolę w życiu i dąży się do ich osiągnięcia.

Kształtujące się systemy i hierarchie wartości warunkowane są czasowo i przestrzennie, a do tego w każdym przypadku ma miejsce konflikt wartości i potrzeb. Stąd, jak sądzę, w kulturze istotne wydają się być normy, czyli reguły i przepisy wyrastające z wartości. Często marzy się współczesnemu człowiekowi funkcjonowanie w tak zwanym łańdże aksjonormatywnym wobec zaniku norm i zasad wyznaczających łańdże zbiorowy, wobec dylematów funkcjonowania tak zwanego kapitału społecznego, którego fundamentalnym wskaźnikiem jest praca i świadomość celu, co rodzi interakcje, więzi, współdziałanie, solidarność, odpowiedzialność, wzajemny szacunek. Mamy więc wynikające z nich i powiązane z nimi wiodące wartości edukacyjne i jednocześnie uniwersalne, takie jak: podmiotowość, wolność, pokój, bezpieczeństwo, godność, przyjaźń, sprawiedliwość, samostanowienie itp.

Jak pisze G. L. Gutek, perenialści wychodzą z założenia, „... że rolę

² Cyt za: W. J. Burszta, *Antropologia kultury. Tematy, teorie, interpretacje*, Poznań 1998, s. 28

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 cywilizacji³.

Z drugiej strony należy zauważyć (i tu upatruję wiele dylematów), że wszystko powstaje na gruncie specyficznych wzorów kulturowych rozwijających się dynamicznie w określonym czasie i na określonej przestrzeni, czyli warunkowanych miejscem i czasem, potrzebami i możliwościami człowieka. Tak też było w przypadku buntu wobec tradycyjnych wartości i dyscyplinującego wychowania, przeciwko autorytetom i wzorcom. Może A. S. Neill, ogłaszając wychowanie bez autorytetu (zrezygnuj z autorytetu), został źle zrozumiany, jednak chęć zrównania dziecka z rodzicami przy wzrastającej chęci konsumpcji jednych i drugich nie przyniosły oczekiwanych efektów. Wskazują na to raporty w USA i w innych rozwiniętych krajach, w których wprowadzono liberalizm. Może w tamtym okresie rodzice i nauczyciele chcieli odrealizować własne problemy swojego dzieciństwa, wychowania w posłuszeństwie, porządku. A. S. Neill wskazywał bowiem, że „przyszłość ludzkości zależy od nowych rodziców. Jeżeli zniszczą oni siły życiowe swoich dzieci przez arbitralny autorytet, to zbrodnie, wojny i nieszczęścia będą trwały nadal. Jeżeli pójdą śladami swoich żądnych posłuchu rodziców, utracą miłość swoich dzieci. Ponieważ człowiek nie może kochać tego, czego się boi⁴”.

Tak więc prawo dziecka do bycia wolnym to naczelną ideą koncepcji swobodnego wychowania A. S. Neilla. Wskazywał, że zniewolenie dziecka rozpoczyna się od pierwszych dni jego życia. „Od kołyski dzieci wychowuje się na nie, by mówiły tak temu, co nie sprzyja życiu⁵”. Należy jednak zapytać o świadomość dziecka, możliwości samorealizacyjne, świadomość potrzeb i możliwości ich realizacji, orientację w tym, co sprzyja, a co nie sprzyja jego rozwojowi, osiągnięciu szczęścia i radości w życiu. Czy dziecko chce i czy potrafi być wolne, czy potrzebuje i musi mieć wzorce do naśladowania i identyfikacji, co daje mu

³ G. L. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańsk 2003, s. 292.

⁴ A. S. Neill, *Summerhill*, Katowice 1991, s. 109

⁵ Ibidem, s. 74

poczucie bezpieczeństwa i sprzyja kształtowaniu się wolności i odpowiedzialności. Czy dziecko nie oczekuje jasnych i precyzyjnych struktur do budowania swojej tożsamości, czy w codziennej egzystencji nie potrzebuje pewności, bezpieczeństwa, nagrody i radości z niej wynikającej w sytuacji sprostania oczekiwaniom osób znaczących, stałych pór, zwyczajów, obyczajów, rytuałów itp. Czy potrzebuje i chce swobody, chaosu, zmienności i tym samym braku bezpieczeństwa?

Perennialiści dowodzą, „że aby rzeczywiście mieć wolność wyboru, człowiek musi dysponować odpowiednią wiedzą, która pozwoli mu na formułowanie różnych strategii działania możliwych do zrealizowania w danej sytuacji”⁶. Dodałbym jeszcze do powyższego, że musi mieć trening interakcji kreujących odpowiedzialność i rozwinięte aspiracje. Wskazując na wartość uniwersalnych koncepcji prawdy i sprawiedliwości są przeciwni ideologicznej polityce edukacyjnej, a taka jednak ciągle ma miejsce na globie ziemskim⁷. Może taka operacja socjotechniczna oparta na modelowym warunkowaniu i ograniczaniu jest rozwojowa i nie powoduje zaburzeń psychicznych, gdyż im mniejsze dziecko, tym mniejszy dylemat wyboru, a właściwie w tym przypadku nie ma dylematu jakiegokolwiek wyboru.

Uzasadniając powyższe chciałbym zauważyć, że to, czego uczą się dzieci z podręczników w Korei Północnej, to wszystkiego co ma służyć rewolucji i przywódcom, a więc należy zabijać wszystkich, którzy są inni. Nie ma człowieka i człowieczeństwa, nie ma wartości, są tylko wrogowie, których trzeba zabijać. Od urodzenia uczy się dziecko, że pewne działania są nagradzane, a inne karane, co wspiera instynkty lęku, obrony, walki, nienawiści, zastępując refleksję, rozumowanie, zauważanie odmienności, chęć poznania i zrozumienia. Zawłaszcza się więc duszę i ciało, pozbawia rozwoju i samorealizacji humanistycznej.

Ideologie powstają na gruncie konkretnych warunków społecznych, politycznych i ekonomicznych. Tworzy się więc specyficzna kultura zupełnie odmienna i w niczym nieprzystawalna do uniwersaliów humanistycznych. „Zabić, zastrzelić, poćwiartować”, aby zdobyć uznanie i szacunek ukochanego wodza Kim Ir Sena i drogiego przywódcy Kim Dzong Iłu. W przedstawianym skrótowo raporcie opublikowanym w Rzeczpospolitej wskazuje się, że od podziału półwyspu w 1948 roku

⁶ G. L. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne...*, op. cit., s. 291

⁷ Na przykład problem edukacji w Korei Północnej, K. Dygulska, *Nienawiść od kołyski*, „Rzeczpospolita” z dnia 11 czerwca 2004.

treść podręczników nie uległa zmianie, a w czytankach trudno znaleźć treści polityczne obojętne. Podstawowy przedmiot od przedszkola do gimnazjum związany jest z dzieciństwem ukochanego wodza Kim Ir Sena. Z kolei od szkoły średniej po studia wyższe związany jest z działalnością rewolucyjną tegoż ukochanego wodza. Drugi przedmiot jest identyczny i dotyczy drogiego przywódcy Kim Dzong Ila. Od 1947 roku Korea Północna prowadzi specjalną politykę wychowania przedprzedszkolnego (w kraju tym jest 36 tysięcy żłobków), wychowania przedszkolnego (24 tysiące przedszkoli pracujących z sobotą włącznie, z apelami ku czci kochanego wodza i drogiego przywódcy, z nauką perfidnych piosenek „Nie przebaczymy przebiegłemu wrogowi Ameryce”), a w 1976 roku ogłosiła zasady wychowywania i kształcenia dzieci (szkoła obowiązkowa przez 11 lat, wychowanie ideologiczne, ilustracje w podręcznikach ze scenami mordu, systematyczne szkolenia wojskowe itp.).

Wyobraźmy sobie drugą skrajność; rób co chcesz, najważniejsze abyś był szczęśliwy, abyś zaspokajał swoje potrzeby. Klucz do szczęścia, jakim może być jednostkowa swobodna samorealizacja także może być zgubny jak omówiony system edukacyjny i może prowadzić do samotności, narcyzmu, chłodu emocjonalnego, nadmiernych oczekiwań i z tym związanego niespełnienia, braku samodzielności i odpowiedzialności. Człowiek winien więc ustawicznie analizować dorobek kulturowy ludzkości, wyodrębniać z niego to, co najcenniejsze i wyznaczać kierunki zmian i modyfikacji. Edukacja w takim duchu rekonstruktywizmu winna obejmować krytyczną analizę dziedzictwa kulturowego, wskazywać kierunki kulturowej przebudowy, testować projekty przemian kulturowych poprzez wprowadzanie ich do programów szkolnych. Na tym opieram ideę kreowania wartości edukacyjnych wspierających rozwój i samorealizację humanistyczną.



Wiele wartości jest produktem określonych kultur i są zrozumiałe i funkcjonują w określonym kontekście. Poza nimi były, są i winne być kultywowane wartości uniwersalne. Niezbędne jest zauważenie jednych i drugich oraz określenie ich miejsca i znaczenia w procesie edukacyjnym. Esencjaliści są przeciwni chwilowym modom i uzależnieniom przyjemnościowym wskazując, że najistotniejsze w edukacji jest przechowywanie i przekazywanie podstawowych elementów kultury. Perialiści zaś wyrażają przeświadczenie, że najważniejsze zasady wycho-

wania są wieczne, niezmiennie i nigdy nie tracą aktualności. Promują więc uniwersalne prawdy i wartości, poddając krytyce relatywizm.

Obecnie, w nieustannym poszukiwaniu wartości, istotnego znaczenia nabiera problem integracji kultury lokalno-regionalnej z globalno-universalaną. Stąd z jednej strony ochrona i obrona własnej tożsamości, ustawiczne jej definiowanie w kontekście pamięci o przodkach i bliskich, z drugiej natomiast uwzględnianie teraźniejszości i przyszłości. Wobec powyższego coraz częściej wskazuje się na dylematy w tym zakresie. A.Giddens wskazuje m.in. na takie: unifikacja – fragmentacja, bezsilność – kontrola, autorytet – niepewność, doświadczenie osobiste – doświadczenie urynkowane⁸.

Specyfiką dziedzictwa kulturowego jest zdolność do trwania pewnych idei, przedmiotów, zachowań, ich zobiektywizowanie, przekaz międzygeneracyjny i oddziaływanie na zachowania innych. Inaczej, jest to ta część kultury, która jest przekazywana następnym pokoleniom i zdała egzamin trwałości w czasie. W odróżnieniu od dziedzictwa biologicznego obejmuje to wszystko, co związane jest z dobrami kultury, zachowaniami ludzkimi oraz przedmiotami stanowiącymi rezultaty tych zachowań. Dziedzictwo kulturowe będąc związane z tradycją sięgającą wielu pokoleń zawiera immanentnie gwarancję trwałości i ulega idealizacji, stając się zbiorem wartości uświęconych, symboli otoczonych ciężą i powagą. Każda grupa bowiem chroni własny system wartości, aby zapewnić sobie poczucie bezpieczeństwa, integracji. W tym przypadku postawy chroniące dziedzictwo traktowane są jako pożądane, dobre, naturalne, oczywiste, a każde odstępstwo od nich traktowane jest najczęściej jako nienaturalne, niepożądane. Jeśli postawy te uzyskują dodatkowe sankcje prawne, moralne, religijne, wówczas odstępstwa od nich uznawane są za poważne wykroczenia.

Dziedzictwo kulturowe może funkcjonować w doświadczeniach członków zbiorowości poprzez przekaz w procesie socjalizacji i wychowania, może być przechowywane w muzeach i innych instytucjach chroniących świadectwa historii cywilizacji, kultur i narodów w celu kształtowania zintegrowanych, pełnych postaw wobec dokonań przodków, wywoływania doznań emocjonalnych i estetycznych, integracji grup, zachowania ich ciągłości kulturowej. Z jednej strony poko-

⁸ A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa 2002, s. 256 i nast.

lenie 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 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”⁹. W tej kulturze media dostarczają nieustannego potoku informacji, przed którym jednostka nie potrafi się obronić, a znaczenia tracą na znaczeniu ze względu na szybkość, zmienność, wymazywanie ich istoty, utratę układów odniesienia, jakim były stabilne pojęcia, tradycja, kategorie, teorie itp.

Uważam, że powstaje coraz wyraźniejsza luka, pusta przestrzeń, pomiędzy rzeczywistością dorastającej młodzieży a rzeczywistością, która istnieje w umysłach dorosłych (rozdźwięk, nieprzystawalność). Stąd z jednej strony można zauważyć, że tożsamość młodego człowieka jest w znacznie mniejszym stopniu kształtowana przez wartości narodowe i państwowe, zaś w większym przez kulturę globalną, popularną, ideologie konsumpcji, z drugiej zaś przejawianie przez młodzież postaw konserwatywnych, bardziej pryncypialnych, rygorystycznych i odrzucających liberalizm w porównaniu z pokoleniem dorosłych.

W tym kontekście uważam za zasadne sformułowanie podstawowych pytań. Oto niektóre z nich: jaki jest zakres, stopień, czas i przestrzeń przekazu, jakie dominują zasady, formy i metody działalności edukacyjnej, które pozwalają chronić dziedzictwo kulturowe, jak przebiega proces nadawania znaczenia i wartości kultywowanemu dziedzictwu kulturowemu w poszczególnych kręgach (od dziedzictwa rodzinnego, lokalnego, parafialnego poprzez regionalne, etniczne, narodowe, wielonarodowe, do religijnego, obywatelskiego, uniwersalnego, ponadczasowego, humanistycznego), czy w życiu społecznym, w dokonującej się transformacji systemowej, nie została zachwiana dawna harmonia między dynamiką młodości a doświadczeniem wieku dojrzałego?

Problematyka ta wydaje się szczególnie ważna ze względu na trudności i zakłócenia w procesie odnawiania i odbudowywania przerwa-

⁹ Z. Melosik, *Kultura „instant” – paradoksy pop – tożsamości*, [w:] *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, Teraźniejszość młodego pokolenia*, Wrocław 2000, s. 149-162.

nego międzypokoleniowego pasa transmisyjnego. Zauważamy, że często ma miejsce powrót do tradycji nie jako wynik przekazu, ale jako wynik odporu wobec nowych idei, innych warunków i sytuacji, lęku przed globalizacją, co z jednej strony powoduje zamykanie się w skansenach, z drugiej zaś selektywne odtwarzanie i korzystanie z tradycji.

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

Wobec dynamiki i zmienności rzeczywistości społeczno-kulturowej, wobec jednoczenia się państw w ponadnarodowe struktury, kształtowania się wielu nowych odniesień identyfikacyjnych, coraz wyraźniej zauważalne są dylematy konstruowania tożsamości pokolenia jako ustawicznego procesu odczytywania sytuacji, kontekstu, w którym ono funkcjonuje oraz twórczego uczestnictwa w kulturze i jej kreowania w procesie komunikacji. Pokolenia stają obecnie wobec konieczności podjęcia odpowiedzi na wiele pytań dotyczących trudnego i złożonego procesu kształtowania tożsamości, jej utraty, przedefiniowania, integracji, zakresu, czy ustawicznych zmian.

Występowanie różnic pokoleniowych w rdzennych wartościach kulturowych, w ich podstawowym kanonie rodzi pytania o zakres praw przynależnych danemu pokoleniu, 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 danym kraju, wspólnej podstawy identyfikacyjnej obywateli. 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 pokolenie dominujące, rządzące, jest świadome swojej roli i zadań wobec innych pokoleń, czy kultura tego pokolenia znajduje odzwierciedlenie w kulturze narodowej, czy jest i będzie w przyszłości reprezentacją kultury narodu i cywilizacji? Jaka jest wizja ról społecznych i jak wypracowywać sposoby wspierania i pomagania ludziom w określaniu idei i zdążaniu do kształtowania i osiągnięcia wartości?¹⁰

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 kształtowaniem określonego typu tożsamości. 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.

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, eksploatacja¹¹.

Dążność do indywidualizacji 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 związku z powyższym chciałbym wyróżnić i zwrócić uwagę na typy przekazu międzypokoleniowego, w którym współczynnikiem różnicowania uczyniłem tożsamość wielopłaszczyznową, jej trzy wymiary; tożsamość dziedziczona – (społeczno-kulturowa), tożsamość

¹⁰ Próby odpowiedzi na powyższe pytania i wiele innych problemów podejmujemy m.in. na organizowanych przez Zakład Edukacji Międzykulturowej Uniwersytetu w Białymstoku konferencjach pod hasłem „Edukacja międzykulturowa”. Wyniki 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, M. Sobecki (red.), Białystok 1999; *Kultury tradycyjne a kultura globalna. Konteksty edukacji międzykulturowej*, t. I i II, J. Nikitorowicz, M. Sobecki, D. Misiejuk (red.), Białystok 2001; *Międzygeneracyjna transmisja dziedzictwa kulturowego. Globalizm versus regionalizm*, t. I, *Społeczno-kulturowe wymiary przekazu*, t. II, J. Nikitorowicz, J. Halicki, J. Muszyńska (red.), Białystok 2003.

¹¹ E. T. Hall, *Poza kulturą*, Warszawa 1984, s. 7.

jednostkowa – osobowa i tożsamość ustawicznie kształtowana (kulturowa, wielokulturowa, międzykulturowa)¹².



Kształtowanie kompetencji kulturowych, uczenie się kultury przez pokolenie młodsze, ma na celu ich „wpisanie” w dziedzictwo przodków. Istotnym elementem tych działań będzie rozpoznawanie oznak, wyróżników, identyfikatorów, które składają się na „kompleks historycznie ukształtowanych cech społeczno-kulturowych określających specyfikę danej grupy względem innych grup i wyznaczających symboliczne granice etniczne oddzielające «swoich» od «obcych»”¹³. Wśród tych wyróżników nabywania tożsamości nieświadomie, w wyniku „zanurzenia” dziecka w kulturze danej grupy, w wyniku pierwszej socjalizacji, silnie wpływającej na tożsamość grupową, wpisującą w grupę i wskazującą na wspólnotę pochodzenia i dziedziczenia jest: język matczyny, pieśni, bajki, baśnie, legendy, stroje, obyczaje, obrzędy, rytuały, normy, znaczenia i sposoby zachowania codziennego z całą gamą symboliki.

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 sędzę, że im mniej mamy wiedzy o swojej kulturze, tym niechętnie 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 zakorzenienia. Stąd wyróżniam etnocentryzm naturalny, wynikający

¹² Szerzej nt. temat m.in. J. Nikitorowicz, *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańsk 2005.

¹³ A. Posern-Zieliński, *Etniczność*, [w:] *Słownik etnologiczny. Terminy ogólne*, Z. Staszczak (red.), Warszawa – Poznań 1987, s. 79.

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 zakorzenienia 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 edukacji jest wspieranie procesu kreowania własnej tożsamości społeczno- kulturowej, kształtowanie szacunku i zrozumienia dla wartości rdzennych, kształtowanie afirmatywnego stosunku do własnej kultury, świata zakorzenionego, oswojonego, jednak bez umniejszania i deprecjonowania innych kultur.

W tym przypadku niezbędne jest podjęcie następujących problemów: czy i z jakich powodów w procesie edukacji kształtowano w przeszłości i czy w dalszym ciągu kształtuje się postawy do „innego” w oparciu o koncepcję obcości i nieufności? Czy w procesie edukacji nie stwarza się zbyt ostrych granic pomiędzy narodami, grupami narodowościowymi, językowymi, etnicznymi, wyznaniowymi? Czy w procesie edukacji nie kształtujemy bardziej orientacji adaptatywnej, zamiast orientacji podmiotowej nastawionej dialogowo i negocjacyjnie, zaspokajającej własne potrzeby z jednoczesnym widzeniem podmiotowości innych?

Uważam, że w obecnych warunkach wielokulturowości stajemy wobec konieczności uznawania innych kultur jako równoprawnych, konieczności odrzucenia metakultury oraz monokultury oraz potrzeby wyjścia poza pierwsze więzi grupowe, więzi naturalnego etnocentryzmu, automat absolutyzujący. Stąd kreowaną zintegrowaną tożsamość można określić jako tożsamość zmierzającą ku międzykulturowej, fenomen rozwijający się, dynamiczny, otwarty na ustawiczną kreację i stawanie się, zjawisko złożone i zmienne, konstrukt wielowymiarowy łączącym elementy osobowego systemu jednostki z centralnymi wartościami kultury grupy, do której jednostka należy oraz świadome uczestnictwo w wartościach innych grup oraz wartościach ponadczasowych kultury europejskiej i planetarnej.

