



„Wychowanie w Rodzinie” t. XXVII (2/2022)

nadesłany: 6.03.2022 r. – przyjęty: 28.05.2022 r.

Jerzy NIKITOROWICZ*

Tożsamość dziecka jako ideologiczny konstrukt powinnościowy. Dylemat i wyzwanie edukacyjne

**The child's identity as an ideological obligatory construct.
Educational dilemma and challenge**

Abstrakt

Cel. Artykuł ma na celu uświadomić znaczenie i wagę zakresu tożsamości indywidualnie kształtowanej w złożonym procesie kształtowania się wielozakresowej i wielowymiarowej tożsamości dziecka.

Materiały i metody. Przegląd i analiza literatury przedmiotu.

Wyniki i wnioski. W tekście przedstawiono i wskazano na znaczenie poczucia wolności, podmiotowości, twórczości, na potrzebę wyzwalania aktywności, świadomości i czujności dziecka, a także potrzebę prowadzenia ustawicznej mediacji i dialogu przez zakres tożsamości indywidualnie kształtowanej z zakresem dziedzicznym w rodzinie i społecznie warunkowanym poza rodziną. Przedstawiono i poddano analizie liczne przykłady kształtowania się tożsamości dziecka jako ideologicznego konstruktu powinnościowego w kontekście wartości rodzinnych, oczekiwań i norm instytucjonalnych, podkreślając szczególnie problem potrzeb i aspiracji indywidualnych. Zwrócono uwagę na efekt mediacji i dialogowania między zakresami tożsamości i z tym związane dylematy i wyzwania edukacyjne, potrzebę wspierania potencjału tożsamościowego dziecka, wdrażania do refleksyjności i wyzwalania myślenia pytajnego.

Słowa kluczowe: dziecko, tożsamość, ideologiczny konstrukt powinnościowy, edukacja.

* e-mail: j.nikitorowicz@uwb.edu.pl

Katedra Edukacji Międzykulturowej i Elementarnej, Uniwersytet w Białymstoku, Świerkowa 20, 15-328 Białystok, Polska

Department of Intercultural and Elementary Education, University of Białystok, Swierkowa 20, 15-328 Białystok, Poland

ORCID: 0000-0003-4371-8322

Abstract

Aim. The article aims to make people aware of the importance and the scope of an individually shaped identity in the complex process of shaping a child's multi-range and multi-dimensional identity.

Materials and methods. Review and analysis of the literature on the subject.

Results and conclusions. The text presents and points to the importance of the sense of freedom, subjectivity, creativity, the need to trigger the child's activity, awareness and vigilance in this process, the need for continuous mediation and dialogue through the scope of identity individually shaped with the scope inherited in the family and socially conditioned outside the family. Numerous examples of the formation of a child's identity as an ideological obligatory construct in the context of family values, expectations, and institutional norms were presented and analyzed, emphasizing in particular the problem of individual needs and aspirations. Attention was paid to the effect of mediation and dialogue between the scopes of identity and the related dilemmas and educational challenges, the need to support the identity potential of the child, implementation to reflectivity, and triggering interrogative thinking.

Keywords: child, identity, ideological construct of duty, education.

Założenia wprowadzające

W refleksji i działaniach edukacyjnych dotyczących kształtowania tożsamości dziecka mieliśmy w przeszłości do czynienia z różnymi pomysłami, koncepcjami teleologicznymi i aksjologicznymi, wyobrażeniami, do których próbowano przekonać społeczeństwo i je ucieleśniać. Można więc wskazywać na wielość ideologii traktowanych i rozumianych przeze mnie jako nadawanie określonego kształtu, tworzenie wyobrażonego konstruktu powinnościowego, który chce się uzyskać w wyniku stosowania określonych metod w środowisku rodzinnym, instytucjonalnym lub postanowień indywidualnych.

W XIX wieku niektórzy z pedagogów, bazując na przyrodzie, raz wskazywali i uzasadniali tezę, że dzieci należy kształtować w ostrej dyscyplinie, surowo, innym razem przeciwnie – w duchu wolności i swobody. Na przykład niemiecki lekarz Moritz Schreber (1808–1861) przeszedł do historii jako wynalazca ogródków działkowych i ich ideę przeniósł na opiekę i wychowanie dzieci. Wykazywał, że trzeba je pielęgnować tak jak drzewa w sadzie – przycinać wybujale pędy, pętać, tak jak młode drzewka wiąże się do palików, aby rosły prosto. M. Schreber wynalazł pas prostujący plecy dzieci garbiących się, szczypcy ciągnące za włosy przy opuszczaniu głowy, rzemienny kołpak przyciskający podbródek do czaszki, aby dziecko nie oddychało przez usta, a także stelaż zapobiegający pochylaniu się podczas pisania. Wszystko miało być logiczne i proste jak grządki i alejki w ogródkach. W efekcie poniósł straszliwą klęskę. Jego syn, Daniel Paul Schreber, zapadł na schizofrenicz-

na paranoję i zostawił po sobie Pamiętniki nerwowo chorego (2006). Pozwoliło to Zygmondowi Freudowi wykazać źródła chorób psychicznych w surowym wychowaniu i władzy rodzicielskiej. Te zapiski są dokumentem epoki, która dyscypliną i fałszywie pojmowanymi prawami natury powodowała frustracje, kumulowała agresję.

W kontekście powyższego podstawowym dylematem i szczególnie istotnym wyzwaniem edukacyjnym jest świadome uczestnictwo dziecka w procesie kształtowania się ideologicznego konstruktu, przechodzenie od biernego w nim udziału w środowisku rodzinnym do aktywnego, twórczego wyzwania się spod rodzinnych nacisków socjalizacyjnych, nabywania umiejętności stawiania oporu i realizacji potrzeby płynięcia niekiedy pod prąd w kontekście oddziaływań środowisk instytucjonalnych. Sądzę, że za wartościowy przykład, symbolizujący powyższe, można uznać reakcję 6-letniego chłopca z baśni Hansa Christiana Andersena, Nowe szaty cesarza (2006). Nikt z dorosłych nie chciał być uznany za głupca i udawał, że widzi piękne szaty cesarza. Tylko dziecko, nieskażone ideologią podporządkowania się władzy i jej oczekiwaniom, zaczęło się zastanawiać:

Co oni mówią? Jakie tafty i hafty? Jakie wzory w pomidory? Przecież cesarz jest nagi!, tak myślał sobie w duchu. A kiedy myśli w duchu nie mogły się już pomieścić, otworzył usta i wypuścił je na świeże powietrze. – Cesarz jest nagi! – wrzasnął na całe gardło... (Andersen, 2006, ss. 35-36).

Winniśmy więc dzieciom stwarzać jak najczęściej sytuacje wymagające od nich „myślenia w duchu”, sytuacje inicjujące prowadzenie dialogu wewnętrznego, pytać ich o to, co myślą, co czują, jak postrzegają rzeczywistość, jak ją sobie wyobrażają itp. Niejednokrotnie mądrość i otwartość dzieci pomaga nam, dorosłym, zrozumieć warunki, okoliczności i sytuacje, które nas zniewoliły, stepiły wrażliwość i czujność w różnych wymiarach naszego funkcjonowania. W tym kontekście Yuval Noah Harari (2018) zauważa, że największym współczesnym wyzwaniem jest edukacja – nauka dzieci, aby nie czuły się ubezwłasnowolnione, zamknięte w ramach konwenansów; aby reagowały i przedstawiały swoje stany, potrafiły myśleć perspektywicznie, kształtować warunki do rozwiązywania problemów globalnej cywilizacji ludzkiej (kryzys demokracji, wojny, terroryzm, globalne ocieplenie, dostęp do wody, czyste powietrze, zaśmiecanie świata itp.).

Jak nauczyć dziecko otwierać usta i wypuszczać świeże powietrze – własne myśli? Aby temu sprostać, winniśmy w działaniach edukacyjnych nauczyć się tego sami i wdrażać dzieci do mediowania z sobą i z innymi, wykreować ideologię negocjacji i równoważenia dialogu wewnętrznego i zewnętrznego.

Interpretacja tożsamości

Uważam, że obecnie szczególnym wyzwaniem edukacyjnym jest problem godzenia ideologicznego konstruktów powinnościowego w zakresie dziedzicznym w ramach socjalizacji rodzinno-lokalnej oraz społecznie i politycznie warunkowanym i kształtowanym, na przykład w roli ucznia czy członka wspólnoty wyznaniowej. Mieliśmy i obecnie także mamy do czynienia z ideologią niekiedy skrajnie normatywną, zniewalającą, podporządkowującą, ujawniającą się zarówno w wychowaniu rodzinnym, jak i w programach partii, polityce oświatowej, edukacyjnej itp. Uzyskuje się wówczas tożsamość jako ideologiczny konstrukt powinnościowy, najczęściej zamknięty, wzmacniany lękami, sankcjami, odpowiednimi wzorcami, nakazami, wskazywaniem wroga, zagrożenia itp. Stąd niejednokrotnie zwracałem uwagę na interpretację tożsamości jako umiejętności i zdolności godzenia wskazanych zakresów i wymiarów tożsamości, traktując ją 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, wynikającymi z interakcji i uczestnictwa w kulturze oraz w strukturach społecznych, przyswajanych w nich normach i wartościach w wyniku pełnienia ról społecznych i zajmowania określonych pozycji (Nikitorowicz, 2017; 2020).

Wskazaną wyżej interpretację tożsamości, twórczy wysiłek podmiotu, traktuję jako szczególnie istotny zakres tożsamości, zakres indywidualnie kształtowany z wieloma wymiarami (biologicznym, psychicznym, intelektualnym, społecznym, kulturowym, socjalno-bytowym, ekonomicznym czy gospodarczym, egzystencjalnym itp.). Jego istotą jest właśnie potrzeba, a nawet konieczność, nabycia umiejętności mediacji z dwoma innymi zakresami tożsamości, zakresem dziedzicznym i społecznie warunkowanym. W zakresie dziedzicznym mamy do czynienia z konstruktami powinnościowym kształtowanym w rodzinie, parafii, społeczności lokalnej, w podwórkowych grupach rówieśniczych itp. Można w nim wskazać na istotne elementy kształtujące i określające tożsamość (m.in. język, wyznanie, religia, przestrzenne usytuowanie, tradycje, obyczaje, zwyczaje, rytuały, historia i losy rodziny). Zakres społecznie warunkowany z kolei najczęściej stanowi odgórnie narzuconą narrację związaną z polityką państwa, z instytucjonalną polityką edukacyjną, stowarzyszeniową, medialną, narodową i ponadnarodową itp. Stąd dylematem i wyzwaniem edukacyjnym jest uświadomienie wagi i znaczenia, zgodności i sprzeczności, uznania i odrzucenia, ideologicznego konstruktów powinnościowego przejętego nieświadomie jako dziedzictwo kulturowe oraz uczestniczenie w państwowej i narodowej narracji, oddziałującej na kształtującą się tożsamość dziecka. Mamy bowiem niejednokrotnie do czynienia z odmiennymi ideologiami, oddziałującymi z różną siłą i w efekcie powodującymi różne

skutki. Nie ma potrzeby wskazywania i przedstawiania skutków ideologii faszyzmu czy komunizmu, są one dobrze znane. Mamy świadomość, jak tragiczne może być tożsamościowe zniewolenie przez władzę rodzicielską i zawłaszczenie etniczne, narodowe czy religijne. Potrzebą jest więc kształtowanie i wzmacnianie takich reakcji, jak przytoczone wyżej zachowanie chłopca z baśni H.Ch. Andersena. Stąd uważam za konieczne ukazywanie w procesie edukacji przykładów dialogowania w kontekście wskazanych wyżej trzech zakresów tożsamości, aby nie następowało poddawanie się manipulacji czy usypianiu; aby podmiot wolny i odpowiedzialny w tym procesie nie utracił czujności, nie pozbył się wolności i odpowiedzialności, zasad, wartości i wrażliwości przypisanych człowiekowi w jego naturalnym rozwoju.

Znaczenie poczucia wolności w procesie kształtującej się tożsamości dziecka

W twórczym wysiłku kreującym tożsamość istotne jest poczucie wolności – wolności rozumianej jako możliwość dokonywania wyboru, brak przymusu i nakazu, co, moim zdaniem, wyzwala i motywuje do podejmowania twórczego wysiłku negocjacyjnego między dziedzictwem rodzinno-familijnym a usytuowaniem i uwarunkowaniem społeczno-politycznym. Wolność traktuję jako wartość niezbywalną, podmiotowość wyrażającą pragnienia, dążenia, realizację szczęścia. Demokracja i liberalizm wolność związały z naturą człowieka jako wolnością przypisaną człowiekowi. Nie ma potrzeby udowadniać, jaką rolę w powyższym odegrał Jean-Jacques Rousseau (1712–1778), czołowy myśliciel oświecenia, twórca koncepcji swobodnego, naturalnego wychowania. W jego antropologii pedagogicznej dominowała zasada: człowiek z natury jest dobry i posiada nieograniczone możliwości rozwojowe. W rozprawie O umowie społecznej wykazał, że „człowiek rodzi się wolnym, ale nie z własnej winy, lecz innych, wolności tej nie doświadcza, bowiem wszędzie jest w okowach” (Rousseau, 1927, s. 3). Bycie w okowach – wszędzie – to znaczy, że jest zniewalany, poczynając od rodziny, a kończąc na globalnych zakazach i nakazach. W innej pracy – Emil, czyli o wychowaniu (Rousseau, 1955, s. 45) – pisał, że mimo tego, że dzieci rodzą się wolne, wolność do nich nie należy, dorośli niszczą w nich naturalne prawo do wolności w imię ich dobra. Zrzekać się wolności to zrzekać się godności, praw ludzkich, także obowiązków. W imię czego miałyby dziecko to czynić?

W kontekście powyższego należałoby zapytać: czy remedium na taką ideologię może być swoboda, niestosowanie żadnych „okowów”? Sądzę, że nie. Mamy bowiem wiele takich przykładów, gdzie dziecko pozostawione samo sobie, w rzekomej wolności twórczej, pyta zawiedzione, ze skargą – czy dziś znów musimy robić to, co chcemy? Zwracali na powyższe uwagę wielcy pedagodzy, między innymi Maria Montessori, Celestyn Freinet, Janusz Korczak. Rozwiązać powyższy problem miała

umowa społeczna, w której to wolność dziecka była przekazywana władzy rodzicielskiej czy władzy reprezentującej kościół, władzę lokalną, państwową, samorządową itp. W wyniku tej umowy przejmowano wolność dzieci i zwracano ją członkom społeczności tworzącym wspólnoty. Tym samym kształtowano więzi i odpowiedzialność za rozwój, poczucie bezpieczeństwa, wzajemne uznanie, szacunek itp. Wspólnota, ograniczając wolność, pozwalała mieć poczucie bezpieczeństwa zapewniane przez opiekę i wsparcie rodzicielskie, lokalne, religijne, samorządowe, państwowe, narodowe itd. Mogła jednak, przejmując wolność, nie zapewniać wsparcia w rozwoju, rozbudowywać sankcje, karać, wytwarzać poczucie zagrożenia i tym jednoczyć wspólnotę, ukierunkowując ją ku wolności negatywnej (zamykającej się).

Uważam, że już małe dziecko winno zdawać sobie sprawę z istnienia różnych wspólnot i sposobów funkcjonowania w nich, a także rozumieć ich odmienne ideologie, od otwierających tożsamościowo do zawłaszczających tożsamość. Isaiah Berlin (2000) zwrócił uwagę na dwie koncepcje wolności. Wolność negatywną od innych, pasywną, która ogranicza się do wskazania braku przymusu. To uwolnienie się od przymusu może jednak uśpić czujność, rozumową interpretację, czego doświadczamy obecnie, w czasie trwającej w Polsce od 2020 roku pandemii. Nie ulega wątpliwości, że wybierając bierność, zwalniamy się z odpowiedzialności, potrzeby działania – co nie jest zgodne z naturą człowieka, a szczególnie dziecka, z jego naturalną aktywnością i ciekawością poznawczą – wolności pozytywnej, ukierunkowanej ku samorealizacji. Druga koncepcja to właśnie wolność pozytywna, czyli wolność aktywna, która określa realną możliwość dokonywania wyborów, wyzwala motywację do działania i przejawiania inicjatyw, stwarza warunki, nie usypia, lecz pobudza.

Tak rozumianą wolność pozytywną wiąże się z indeterminizmem, który absolutyzuje wolną wolę działania, w odróżnieniu od determinizmu kwestionującego istnienie dobrej woli, ograniczającego działanie i zaangażowanie. Akceptuje i utrwała on pasywność, oczekiwanie i tym samym rozbudowuje roszczeniowość w różnych wymiarach. Czy nie powinniśmy w działalności edukacyjnej zwrócić szczególną uwagę na motywowanie do namysłu nad powyższym problemem wolności negatywnej i pozytywnej, nad funkcjonowaniem umowy społecznej, kwestionowaniu istnienia dobrej woli? Na powyższe zwracała uwagę Barbara Skarga (2009), pisząc o sobości, świadomości, sumieniu, godności i odpowiedzialności:

Brak własnej tożsamości to przeistoczenie się w przedmiot dla innych, łatwy w manipulacji, nie stawiający oporu i nieraz poddający się innej silnej ręce, gdy tylko ta ręka nadaje mu jakiś kształt bycia. We władczej ręce innego rysuje się możliwość odnalezienia własnego Ja, czy jest to ręka mistrza, czy tyra. Istnieje bowiem w nas lęk przed utratą tożsamości, lęk naturalny i obecny nie tylko w jednostkach, lecz także w grupach społecznych (Skarga, 2009, s. 13).

Dostrzegam więc problem związany z dialogiem tożsamościowym jednostki, prowadzonym we wskazanych zakresach i wymiarach, który obecnie staje się szczególnym zadaniem i wyzwaniem edukacyjnym. Chciałbym podkreślić, że rozwiązania nie należy poszukiwać tylko w polityce edukacyjnej prowadzonej przez władze państwa i rządzącej partii, która próbuje tworzyć alternatywną historię, przedstawia wybrane fakty pasujące do ideologicznej wizji. Przeciwwstawić się płytkiej tożsamości, moim zdaniem, może tylko indywidualna świadoma sobość w połączeniu z godnym postrzeganiem siebie i odpowiedzialnością za rodzimą grupę. W procesie kształtującej się tożsamości istotne jest ustawiczne poszukiwanie i odkrywanie siebie, podejmowanie prób radzenia sobie z wieloma trudnymi wyborami. Tożsamość to nasza indywidualna kwestia starań, ustawicznej pracy, rozterek i wyrzeczeń. Nie ulega wątpliwości, że współczesny świat powoduje coraz częstsze i coraz liczniejsze sytuacje uwikłania tożsamościowego; z jednej strony dostrzegamy potrzebę funkcjonowania i zachowania granic tożsamościowych, z drugiej zaś – potrzebę, częstokroć konieczność, ich przekraczania. Edukacja jest zobowiązana do przedstawiania dowodów w tym zakresie, przykładów związanych z kreowaniem harmonii tożsamościowej, mediacją wewnętrzną, do uczenia umiejętności prowadzenia dialogu wewnętrznego, refleksyjności w zakresie samowiedzy. Przykłady, do których się odwołam, można określić z jednej strony poszukiwaniem mocnego gruntu, ostoi tożsamościowej, z drugiej zaś – przewyciężaniem chaosu różnic poprzez dokonywaną negocjację z samym sobą, aby nie separować się, nie żyć na marginesie społecznym, nie popaść w nicość. Sądzę, że dostarczanie takich dowodów pozwala zrozumieć złożoność procesów tożsamościowych, przewyciężać konflikty zewnętrzne i wewnętrzne, niwelować uprzedzenia i stereotypy we wzajemnym postrzeganiu siebie.

Przykłady indywidualnego konstruowania tożsamości

Przyjmuję, że z jednej strony to rodzic, opiekun, wychowawca, nauczyciel z zewnątrz identyfikuje tożsamość podmiotu i wypowiada się o nim tak, jak go postrzega, odbiera i jak zamierza wspierać go w rozwoju. Z drugiej zaś strony dany podmiot – dziecko – ujawnia i przedstawia swoją tożsamość, nabiera świadomości siebie samego w kontekście działań, zachowań, reakcji, w kontekście okoliczności i warunków, w jakich funkcjonuje. W ten sposób gromadzi on samowiedzę niezbędną w złożonym procesie kształtowania się tożsamości. W analizowanych od lat biografach i autobiografiach zauważyłem, jak różnie ta zgromadzona samowiedza może być wykorzystywana oraz jak przyczynia się ona do świadomych i odpowiedzialnych wyborów w procesie stawiania się tożsamościowego.

Przykładem może być wypowiedź poety i byłego ukraińskiego ambasadora w Polsce w latach 1999–2002 Dmytra Pawłyuczki, poruszająca temat jego dzieciństwa w polskiej szkole. Zapamiętał on, jak nauczycielka zabraniała mu określać siebie Ukraińcem. Mówiła, że jest Rusinem. Aby lepiej ten nakaz pamiętał, zostawiała na jego dziecięcej dłoni wiele śladów po uderzeniach żelazną linijką. Podkreślał, że jest jej wdzięczny za to, że nauczyła go lubić w sobie Ukraińca. Ideologiczny konstrukt powinnościowy realizowany przez nauczycielkę, reprezentującą inną ideologię narodową (zakres tożsamości warunkowany społecznie i politycznie), przyczynił się do uruchomienia indywidualnego konstruktu powinnościowego, bazującego na kulturze przodków, na tożsamości dziedziczonej. Nakaz bycia kimś etnicznie innym niż indywidualne odczucie i dziedziczone wskaźniki z pewnością wpłynął na świadome poszukiwanie siebie i w efekcie na identyfikację z ukraińskością.

Postać Dmytra Pawłyuczki i jego wypowiedź, którą słyszałem przed laty, pozwala uświadomić sobie znaczenie i wagę zakresu tożsamości indywidualnie kształtowanej w złożonym procesie kształtowania się wielozakresowej tożsamości. Istotne w tym przypadku jest wyzwolenie potrzeby prowadzenia dialogu wewnętrznego i nabycie umiejętności wyboru spośród wartości rodzimych i nabywanych w środowisku, w wyniku czego ma miejsce ustawiczne konstruowanie ideologicznego konstruktu powinnościowego (wobec przodków, wobec rządzących, wobec samego siebie). Sądzę, że w działalności edukacyjnej, winniśmy ukazywać złożoność i dylematy tego procesu, aby uświadomić indywidualną wolność i odpowiedzialność w wyborach. Inaczej nie nauczymy się szanować indywidualnych wyborów, prawa człowieka do wyrażania siebie, poczucia godności i identyfikacji z grupą. Przekonują o powyższym życiorysy wielu postaci z różnych dziedzin życia i różnych okresów historycznych. Zwrócę uwagę na wypowiedzi Leona Tarasewicza, z którymi miałem przyjemność zapoznać się dzięki przeprowadzonemu przez Małgorzatę Czyńską (2021) wywiadowi. Podkreślił on:

W szkole mówili, że białoruski przeszkadza w nauce rosyjskiego, nauczycielka straszyla, że będą problemy na egzaminie. Rodzice musieli co roku pisać oświadczenie, że zgadzają się na nauczanie dziecka języka białoruskiego. Białoruski był nieobowiązkowy. [...] Uprosiłem matkę, żeby mnie wypisała z białoruskiego (Czyńska, 2021, s. 7).

Uznał, że jeżeli język nie jest obowiązkowy, to lepiej kopać z kolegami piłkę. Poza tym, jak wspominał, rodzice w tym zakresie nie naciskali:

Dla mojej mamy istniała tylko nasza mowa, dla niej cały świat był białoruski. Ojciec w domu mówił po naszymu, z obcymi po polsku. My zresztą w szkole identycznie: na lekcjach rozmawialiśmy po polsku, a na przerwach po białorusku (Czyńska, 2021, s. 36).

Zakres tożsamości indywidualnie kształtowanej miał więc podstawy w dziedziczeniu rodzinnym, jednak gdyby nie odczuwane poczucie odrębności i praca nad „sobością”, aby odnaleźć i kształtować własne Ja, można przypuszczać, że L. Tarasewicz niekoniecznie określałby siebie jako Białorusina. Na pytanie M. Czyńskiej, dotyczące interesowania się historią rodziny i społeczności, odpowiedział:

to wszystko wzięło się z konieczności odbudowania białoruskiego świata tak, żeby mi pasował do tego, co miałem dookoła siebie. Bo nic mi nie pasowało. [...] W szkole co innego, w domu co innego. Pamięć ludzka, doświadczenia – jedno, a drugie to odgórnie narzucona narracja. [...] Zacząłem odbudowywać tę białoruskość: historię i literaturę. Musiałem ją dopasować, bo przecież żadna wiejska społeczność, żaden chłop nie ma świadomości narodowej. [...] jak już znaleźliśmy się w mieście, na przykład tu, w Warszawie, automatycznie zaczęliśmy się organizować (Czyńska, 2021, ss. 28-29).

Podjęcie i prowadzenie dialogu wewnętrznego było więc wynikiem potrzeby zrozumienia siebie, swojego miejsca w rzeczywistości społecznej, „dopasowania” się, usytuowania siebie w kontekście zachodzących zmian z uwzględnieniem indywidualnych aspiracji i postaw, próbą godzenia odmiennych narracji, odwoływania się do osób znaczących w tym zakresie, do działalności w tworzących się wspólnotach. W wywiadzie L. Tarasewicz zwraca uwagę na różne sytuacje wyzwajające świadomą motywację kreowania siebie Białorusinem i polskim obywatelem: „Inna sytuacja, z okresu studiów, kiedy już budowałem w sobie białoruską tożsamość, uczyłem się czytać i pisać tymi krzesółkami, działałem w Białoruskim Zrzeszeniu Studentów” (Czyńska, 2021, s. 7).

Świadomy namysł i działalność w zakresie odbudowania i kształtowania białoruskiego świata, które przedstawia w wywiadzie L. Tarasewicz, odbieram jako proces kształtowania się tożsamości zintegrowanej i jako efekt mediacji zakresów i wymiarów tożsamościowych.

Byłem emigrantem z Białostoczczyzny. Gdybym został w Warszawie, to dalej bym się nim czuł. Obcość, poczucie inności. Nie rozmawiało się o tym, bo z kim? Nie składał mi się świat w jeden kawałek. Mówiłem po polsku, ale Polakiem się nie czułem. Swoich szkół nie mieliśmy, a rodzice mało potrafili przekazać. Nic mi do siebie nie pasowało (Czyńska, 2021, s. 29).

Jeśli chciałem coś zobaczyć, poznać, to musiałem sam, bo przecież rodzice nie mieli tego całego zaplecza, żeby mnie edukować. Wpoili nam podstawowe zasady, żeby nie kraść, być uczciwym, resztę trzeba było wypracować samemu. A mnie gnało do świata, byłem ciekaw tego, co poza obejściem (Czyńska, 2021, ss. 48-50).

Chciałbym zwrócić uwagę na istotny element indywidualnie prowadzonej mediacji, zauważyć zakresy i wymiary tożsamościowe, ciekawość poznawczą, motywację do przekraczania granicy swojej kultury, wychodzenie i bycie na pograniczach, umiejętność funkcjonowania pogranicznego, co pozwalało L. Tarasewiczowi na poznanie i zrozumienie siebie, nadanie wartości swojej kulturze w odniesieniu do innych i w efekcie nabycie umiejętności bycia obywatelem Polski i Białorusinem.

Innym przykładem może być osoba Macieja Zaremby Bielawskiego (2018). Zwrócił on uwagę, że należy się ciągle dziwić, pytać – dlaczego tak, a nie tak – dlaczego ludzie tak myślą, robią, zachowują się. Należy wytworzyć taką atmosferę, aby można się było dziwić lub zmusić do dziwienia się w celu zrozumienia odmienności i tym samym siebie. Podkreślił: „Czuję się Polakiem i Szwedem, i to mi się jedno z drugim nie kłóci” (Zaremba Bielawski, 2018, s. 182). W dzieciństwie nie wiedział, że wychowuje się w rodzinie żydowskiej, nie miał świadomości i nie odczuwał różnicy kulturowej, tak jak wyżej przedstawiony L. Tarasewicz. Opowiadał: „Zostałem wychowany na Polaka patriotę, potomka pogromców Krzyżaków. Stąd moje imię, po Maćku z Bogdańca. Pożal się Boże... No, a tu nagle mamę wyrzucili z pracy, ja się nie dostałem na studia” (Zaremba Bielawski, 2018, s. 164).

Obawiam się, że gdybym został w Polsce, to akurat ja byłbym gorszym człowiekiem. Polska wyciągnęłaby ze mnie najgorsze cechy: narcyzm, pieniactwo – bo to świetne środowisko dla narcyzów i piniaczy, pamiętliwość – bo to kraj chory na pamięć (Zaremba Bielawski, 2018, ss. 181-182).

O tym, jak istotne są środowisko rodzinne, atmosfera w nim panująca, doświadczana opieka i działania wychowawcze w konstruowaniu tożsamości dziecka, świadczą przeżycia przedstawione przez Alojzego Twardeckiego (1978). Szczególnie istotny jest problem nieświadomego funkcjonowania i proces wyzwalania się z jednego konstruktów ideologicznego, w którym funkcjonował autor pracy Szkoła Janczarów i identyfikacji z innym. W listach pisanych do przyjaciela Niemca pisał, że chce „zepchnąć z siebie i pokonać pewien zły sen z ciągle powtarzającym się pytaniem – Alfredzie, kim ty właściwie jesteś – czy jesteś Alfredem czy też Alojzym?” (Twardecki, 1978, s. 7). Jak ma odnaleźć się tożsamościowo chłopak, który dowiaduje się, że nie jest Niemcem, a dzieckiem Polaków, chłopak wychowywany na fanatycznego hitlerowca, żyjący w szczęśliwej rodzinie; czuła mama, babcia, dziadek, jedyne dziecko, dumny Niemiec, Nadreńczyk itp.? Jak ma się zachować, gdy dowiaduje się, że jest z Polski, jego matka i ojciec byli Polakami, a on pochodzi z nacji, którą uznawał za gorszą, winną rozpoczęcia II wojny światowej z powodu korytarza, Gdańska, prowokacji? Jak dalej żyć, będąc dumnym ze swojego ojca, dziadka, wojska, dyscypliny, porządku niemieckiego, nienawidząc wszystkiego, co polskie? Jak się odnaleźć w nowej sytuacji, wobec ukształtowanego, jasnego ideologicznego konstruktów powinno-

ściowego wobec rodziny i Niemiec, a nowego, który jest zmuszony kształtować od początku, podejmując decyzję powrotu do Polski, pozostania na stałe w Polsce z matką? Czy żyjąc już w Polsce, ma nienawidzić wszystko, co niemieckie?

Sądzę, że na te dylematy, wyzwania i zadania edukacyjne winno się zwracać szczególną uwagę, aby nie zatracić wrażliwości w wartościowaniu i ocenianiu człowieka, jego trudu w procesie kształtowania tożsamości, potrzeby uwzględniania zakresów i wymiarów tożsamości, ich złożoności, dynamicznych, nieprzewidywalnych zależności. Zwraca na powyższe uwagę między innymi Patrycja Dołowy (2019). Wskazuje ona na problem życia przez wielu ludzi w zakłamaniu, przedstawiając działalność Stowarzyszenia Dzieci Holocaustu w Polsce, organizacji zrzeszającej osoby żydowskiego pochodzenia ocalałe z Zagłady, osoby, które w chwili rozpoczęcia wojny miały nie więcej niż 13 lat lub urodziły się w czasie wojny. W Stowarzyszeniu są osoby, które nic nie wiedzą o swoich matkach ani swoim pochodzeniu, tyle tylko, że zostały przygarnięte. Są także takie, które żyją z poczuciem winy, że wybrały życie. Niektóre zaś wskazują, że muszą być Żydówkami dla mamy i dla siebie. Jedna z osób wypowiada się, że „Całą wojnę kłamaliśmy, udawaliśmy kogoś innego. Ukrywanie tożsamości opanowałam do perfekcji. Wiele lat się tego oduczam... Moja identyfikacja jest ciągle wątpliwa” (Dołowy, 2019, s. 27). Inna z rozmówczyń podkreśla: „Nie wiedziałam, że jestem Żydówką. Dowiedziałam się tego po wojnie. Przylatywałam czasem do chałupy i krzyczałam: «Żyd idzie, Żyd idzie!» Pewnie powtarzałam to po miejscowych dzieciach, gdy szedł ktoś obcy” (Dołowy, 2019, s. 38). Rozmówczynie pamiętały, że mają się bać żołnierzy i psów, ciągle zmieniając miejsca zamieszkania, nazwiska, żyjąc w ustawicznym, lęku przed szmalcownikami. Zmiany nazwiska nie pozwoliły się po wojnie znaleźć. Kolejna rozmówczynie zwróciła uwagę: „Wychowałam mnie w katolickim domu i stałam się bardzo wierząca. Brakowało mi mamy i Matka Boska mi ją zastąpiła. Przyjęłam to nie doktrynalnie, ale uczuciowo” (Dołowy, 2019, s. 38). Budowała więc tożsamość z dwóch światów. Niektóre z rozmówczyń wskazywały, że są ludźmi bez tożsamości, z rozszczepioną tożsamością, ukrywaną, tożsamością związaną z nieustającym lękiem o życie i przeżycie.

Uwagi końcowe

Uważam, że w każdym z przedstawionych wyżej przypadków, w złożonym procesie kształtowania się tożsamości dziecka, szczególnie istotne są sytuacje i okoliczności mobilizujące do niepoddawania się presji wyobcowania i marginalizacji, sytuacje wyzwalające ukryty w każdym człowieku potencjał rozwoju. Nie zawsze bowiem była możliwość funkcjonowania w warunkach, gdzie można było wyrażać zdziwienie, zaniepokojenie, zaciekawienie, bez problemu formułować pytania, tak jak miało to miejsce

w przypadku chłopca z baśni Andersena. Z pewnością zdolność do odkrywania i dostrzegania problemów, a także dociekliwość w formułowaniu pytań wynikają z konstruktywnego niepokoju poznawczego i zaciekawienia sobością – tym, kim jestem, skąd jestem, jak i dlaczego jestem itd. Uważam, że sprostać temu wyzwaniu można, ucząc się i kształtując umiejętność dialogu wewnętrznego, inaczej – uświadamiając sobie wagę i znaczenie zakresu tożsamości indywidualnie kształtowanej w ustawicznie prowadzonym dialogu z zakresem tożsamości dziedziczonej i społecznie warunkowanej. Stąd przed edukacją dylematy i wyzwania związane z wdrożeniem do uczenia mediacji w wyodrębnionych zakresach i wymiarach, aby nie niszczyć potencjału, wspierać złożony proces kształtującej się tożsamości dziecka, wdrażać do refleksji, wyzwalać myślenie. Myślenie przecież nie jest dane, a zadane, tak jak tożsamość. Jest to szczególne zadanie edukacyjne związane z koniecznością ćwiczenia i doświadczania odmienności, aby poszukiwać i odkrywać człowieczeństwo, a także kształtować je. Jasne jest, że przed myśleniem niezbędne jest poznanie. Dopiero na jego bazie można kształtować umiejętność myślenia (poszukiwać znaczenie-sens, zrozumieć stan, określić, co jest prawdą, co fałszem, co istotą itd.).

W społeczeństwach liberalno-demokratycznych niezbędne jest wdrażanie do „myślenia pogranicznego”, ukierunkowanego ku otwarciu, refleksyjności i kontemplacji. Stąd Y.N. Harari (2018) zachęcał do myślenia od nowa, wietrzenia naszych pojęć i nawyków myślowych, aby „rozbić” monolityczną tożsamość. Nasza odpowiedzialność za podmiotowość dziecka, jego autonomię, potencjał pozwalający wyzwolić twórczość, samodzielność, a w efekcie odpowiedzialność za rozwój gatunku ludzkiego, za jedną wspólną cywilizację ziemską, za utrzymanie i kształtowanie pokoju na globie ziemskim, staje się szczególną wartością i zadaniem edukacyjnym. Stąd myślenie jest koniecznością; chroni przed manipulacją, przed ukrytymi przesłaniami różnych ideologii, przed głupotą (Rembierz, 2021). Funkcjonowanie we współczesnym społeczeństwie, coraz bardziej skomplikowanym, wymaga coraz większego zaangażowania, mądrości i czujności. Im bardziej nasze funkcjonowanie i rozwój zależne są od struktur społecznych i politycznych, tym bardziej winniśmy być czujni, aby zachować człowieczeństwo. Edukacja winna więc zadbać o to, aby nie zagubić się w dopasowywaniu wobec licznych i dynamicznych zmian, uczyć i kształtować potrzebę myślenia pytajnego, aby nie dopuścić do ukształtowania się wokół nas sieci pajęczyn, z których nie będziemy mogli się wyzwolić.

Bibliografia

- Andersen, H.Ch. (2006). *Nowe szaty cesarza*. Warszawa: Agora.
- Berlin, I. (2000). *Cztery eseje o wolności*. Warszawa: PWN.
- Czyńska, M. (2021). *Nie opuszczam rąk: Rozmowa z Leonem Tarasewiczem*. Wołowiec: Wydawnictwo „Czarne”.

- Dołowy, P. (2019). *Wróć, gdy będziesz spała: Rozmowy z dziećmi Holocaustu*. Wołowiec: Wydawnictwo „Czarne”.
- Harari, Y.N. (2018). *21 lekcji na XXI wiek*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Nikitorowicz, J. (2020). *Edukacja międzykulturowa w perspektywie paradygmatu współlistnienia kultur*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Nikitorowicz, J. (2017). *Etnopedagogika w kontekście wielokulturowości i ustawnie kształtującej się tożsamości*. Kraków: Wydawnictwo „Impuls”.
- Rembierz, M. (2021). *Bezgraniczność głupoty i granice mądrości: Na rozdrożach sokratejskiej pedagogii niewiedzy*. *Ethos*, 34 (1), 243-273. DOI: 10.12887/34-2021-1-133-15.
- Rousseau, J.J. (1955). *Emil, czyli o wychowaniu*. Wrocław: Zakład im. Ossolińskich.
- Rousseau, J.J. (1927). *O umowie społecznej*. Kraków: Krakowska Spółka Wydawnicza.
- Schreber, D.P. (2006). *Pamiętniki nerwowo chorego*. Kraków: Wydawnictwo „Libron”.
- Skarga, B. (2009). *Tożsamość i różnica: Eseje metafizyczne*. Kraków: Wydawnictwo „ZNAK”.
- Twardecki, A. (1978). *Szkoła Janczarów: Listy do niemieckiego przyjaciela*. Olsztyn: Wydawnictwo „Pojezierze”.
- Zaremba Bielawski, M. (2018). *Dom z dwiema wieżami*. Kraków: Wydawnictwo „Karakter”.

