

# Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia de Arte et Educatione VII (2012)

KONTEKST PEDAGOGICZNY

*Jadwiga Mikulić*

## Edukacja szkolna wobec identyfikacji narodowych

### Młodzież i społeczne tło jej rozwoju

Wobec wielu dylematów, przed jakimi staje współczesna szkoła, najpoważniejszy wydaje się brak porozumienia z uczniami. W związku z tym wielu psychologów, dydaktyków, pedagogów oraz nauczycieli wskazuje na potrzebę krytycznej analizy dotychczasowej teleologii i aksjologii programów szkolnych, które przestały spełniać swą rolę wychowawczą. Wydaje się, że zmiany są nieuniknione.

Antropologowie i socjologowie (zwłaszcza amerykańscy, z uwagi na to, że pewne procesy społeczne zachodzą tam wcześniej, a przez media przenoszone i kopiowane w innych państwach, jak mówi teoria imperializmu kulturowego<sup>1</sup>), sygnalizują czas nowej generacji zwanej najczęściej generacją Y, *screenagers* lub e-generacją. Cezury czasowe: 1980–1995 pokazują, że najstarsze roczniki tego pokolenia właśnie skończyły studia, te z początku lat dziewięćdziesiątych są w szkole średniej, a najmłodsze w gimnazjum. To młodzież tych roczników jest podmiotem zabiegów edukacyjnych, których celem jest socjalizacja, kultywacja i wychowanie. Pojawiają się tezy o coraz mniejszym wpływie wychowawczym szkoły na nastolatków, o tym, że stała się ona dla nich marginalizowanym obowiązkiem. Jest zbyt tradycyjna, nie tylko w środkach przekazu, ale też w treściach kształcenia. Nauczyciele, chociażby niewiele starsi od uczniów, wychowani są według wysokich uniwersyteckich ideałów i rzadko kiedy potrafią znaleźć wspólny język z uczniami, przyjąć tę samą perspektywę patrzenia na rzeczywistość. Uczniowie przestali wierzyć w użyteczność wiedzy przekazywanej w trakcie obowiązkowej edukacji. Świat, w którym żyją poza szkołą, działa na nich zupełnie innymi bodźcami, przekazuje inne informacje i przez to kreuje inne wzorce kulturowe. Otacza ich kultura popularna, której głównymi nośnikami są telewizja i internet. Zazwyczaj również inne zadania postawi przed nimi przyszła praca, po ukończeniu szkoły średniej czy studiów. Dlatego już teraz doszkalają się na dodatkowych kursach, biorą prywatne lekcje języków obcych, uznając, że szkoła nie wykształci ich w wystarczającym zakresie. Do tego ani rodzice, ani

---

<sup>1</sup> M. Kempny, *Jak wiąże się ze sobą to, co globalne, narodowe i lokalne w świecie wprawionym w ruch?*, [w:] *Lokalny, narodowy, ponadnarodowy. Wymiary świata kreowanego przez media*, red. A. Szpociński, ISP PAN, Warszawa 2002, s. 22.

nauczyciele nie orientują się w świecie mass mediów tak dobrze jak oni. Sytuację tę opisuje Margaret Mead. Twierdzi, że mamy do czynienia z kulturą prefiguratywną, w której pokolenie starsze nie może pomóc młodszemu w rozpoznawaniu świata, gdyż nie ma o nim wystarczającej wiedzy. Młodzi wiedzą więcej, dlatego kryzys więzi międzypokoleniowej i kryzys autorytetów jest tak widoczny. Autorka uważa, że rozdźwięk między pokoleniami jest o wiele większy niż wcześniej. Przyczyna leży według niej, w niespotykanym dotąd na tę skalę tempie postępu techniczno-cywilizacyjnego, jego nieodwracalności, i skutkach globalizacji, które powodują, że wychowujemy się właściwie w zuniformizowanej kulturze<sup>2</sup>.

Opierając się na teorii relacji międzypokoleniowych, Halina Rusek<sup>3</sup> pisze o zjawisku tak zwanej *rodziny mobilnej*, czy wręcz *kultury mobilnej*, zaistniałej dzięki internetowi i telefonii bezprzewodowej. W tym świecie żyje młode pokolenie (w przeciwieństwie do pokolenia rodziców czy nauczycieli), doskonale przygotowane do bycia *on-line*, nieustannego przyjmowania, przetwarzania i wymiany informacji. Są w tym dużo lepiej zorientowani niż osoby starsze. Adam Łaszyn zauważa, że świat generacji rodziców płynie dla młodzieży jak w zwolnionym tempie. Jest to równocześnie przyczyną rozdźwięku pomiędzy nimi a szkołą, która ciągle, w większości przypadków, oferuje autorytarny styl nauczania, z nauczycielem jako reżyserem i odtwórcą roli głównej. Autor konkluduje:

Przedstawiciele Generacji Y znacznie bardziej od szkolnych lekcji motywują gry wideo i używanie komputera poza szkołą, ze względu na poziom interaktywności. Grając na Sony PlayStation, czy grzebiąc w internecie, dokonują bowiem decyzji permanentnie, niemal co sekundę. Tymczasem w klasie, w której nauczyciel przemawia, a uczniowie siedzą w ławkach, decyzje ci ostatni podejmują zaledwie raz na pół godziny. To dla nich za mało<sup>4</sup>.

Jakkolwiek opracowania na temat nowej generacji są jeszcze świeże i często zawierają treści sprzeczne czy kontrowersyjne, nowe pokolenie jest faktem i na pewno wpłynie na jego rozwój wymaga nowej konfiguracji wzorów kulturowych.

Ujmując pokolenie w szerszej perspektywie – w kontekście takich zjawisk, jak postmodernizm, globalizacja, integracja europejska, technopol<sup>5</sup>, konsumpcjonizm oraz terroryzm – humaniści sygnalizują bardzo wyraźnie problem z tożsamością, który wynika z przemian cywilizacyjnych. Na jakiej zasadzie procesy te wpływają

---

<sup>2</sup> M. Mead, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, tłum. J. Hołówna, PWN, Warszawa 2000.

<sup>3</sup> H. Rusek, *Współczesne młode pokolenie jako wyzwanie dla socjalizacji i wychowania*, [w:] *Przemiany społeczno-cywilizacyjne i edukacja szkolna – problemy rozwoju indywidualnego i kształtowania się tożsamości*, red. T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska, Impuls, Cieszyn–Warszawa–Kraków 2005, s. 264.

<sup>4</sup> [http://www.alertmedia.pl/baza\\_wiedzy,szybki\\_puls\\_nowej\\_generacji,12,3.html](http://www.alertmedia.pl/baza_wiedzy,szybki_puls_nowej_generacji,12,3.html) [dostęp: 15.08.2008].

<sup>5</sup> Technopol – stan kultury, ale również stan umysłu. Technika, narzędzia atakują kulturę. Kultura szuka sankcji w technice, znajduje w niej satysfakcję i przejmuję od niej rozkazy. A wiąże się to z rozpadem tradycyjnych przekonań i wykształceniem się nowego typu porządku społecznego, zob. N. Postman, *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*, tłum. A. Tanalska-Dulęba, PIW, Warszawa 1995.

na poczucie tożsamości jednostki? Bohdan Jałowiecki wskazuje na cztery procesy, które konstytuują globalizację: sieć światowej komunikacji, a co za tym idzie – informacji, delokalizację produkcji i niekontrolowany przepływ kapitałów. Stwierdza też, że „gospodarka lokalna poddana wpływowi globalizacji nie jest już stabilnym oparciem lokalności”<sup>6</sup>. Sprawia to, że mamy do czynienia z dramatami lokalnymi (na przykład obniżanie kosztów produkcji, co powoduje przenoszenie zakładów do innych państw, z tańszą siłą roboczą). Jałowiecki wskazuje na mass media, a w szczególności na telewizję jako czynnik poszerzania zasięgu i efektu globalizacji (konsumpcjonizm), opisując, jak

filmy fabularne, formaty telewizyjne, a przede wszystkim reklamy przekazują wartości i styl życia zamożnych mieszkańców metropolii zachodniego świata. Przekazy te powodują erozję lokalnych wartości i przyczyniają się do rozpadu tradycyjnych więzi. [...]. Telewizja przekazuje obrazy świata i przedmiotów, które nigdy dla większości widzów nie będą dostępne, i propaguje niemożliwe do zaspokojenia potrzeby konsumpcyjne. Powoduje to nieustanny stan frustracji [...]. Światy te [wirtualny i realny] w pewnych sytuacjach zaczynają się przenikać i mieszać, dezintegrują osobowość jednostki. Wzmagają poczucie zagubienia, wykorzenienia i utraty tożsamości<sup>7</sup>.

Jednostka, do tej pory zakorzeniona w specyficznej, lokalnej wspólnotcie, o sobie tylko właściwym kolorycie, staje się typem *everymana*, Musilowskim „człowiekiem bez właściwości”, osobą, która nie umie rozpoznać cech swojej odrębności. Prowadzi to do poszukiwań tożsamości przez młodych, wśród których autor klasyfikuje trzy podstawowe wzorce. Tożsamość mimikry objawia się na poziomie życia codziennego poprzez strój, ubiór, fryzurę (markowe ciuchy, glany, irokez), tak by zaznaczyć swoją przynależność do danej grupy. Tożsamość oporu polegająca na manifestacji nastawienia „anty” wobec nowych wzorców kultury i kultywowaniu wartości tradycyjnych. W realizacjach może oznaczać nacjonalizm, fundamentalizm religijny, regionalizm (przy czym rozróżnia się regionalizm tradycyjny – polegający na ograniczeniu się do kultywowania tradycji rodzimych, i regionalizm prospektywny, otwarty na nowe, obok tego, co tradycyjne). Natomiast tożsamość protestu jest poszukiwaniem bądź potwierdzaniem swojej tożsamości przez spektakularne manifestacje, które w zasadzie są celem same w sobie. Przykładami są parady mniejszości seksualnych, działania kibiców klubów piłkarskich, rekonwersje, moda na alternatywne ruchy religijne i sekty<sup>8</sup>.

Ze zjawiskiem globalizacji łączy się ściśle zjawisko integracji. Polska w roku 2004 przystąpiła do Unii Europejskiej, co dzięki regulacjom prawnym pozwoliło na wspólne plany gospodarcze, kulturalne i edukacyjne (proces boloński), mające stanowić podstawę budowania pokoju na świecie. Jednocześnie wiąże się to ze zjawiskiem wolnego przepływu ludności, dzięki otworzeniu granic, umożliwieniu pracy i studiów w państwach członkowskich. Faktem jest zwiększenie się migracji zarobkowej, naukowej czy turystycznej. Dla jednostki to równocześnie szansa i zagrożenie. Spotkanie z inną niż rodzima kulturą wymaga bowiem umiejętności

---

<sup>6</sup> B. Jałowiecki, *Globalizacja, lokalność, tożsamość*, [w:] *Kręgi integracji i rodzaje tożsamości. Polska, Europa, świat*, red. W. Wesołowski i J. Włodarek, Scholar, Warszawa 2005, s. 114.

<sup>7</sup> Tamże, s. 115.

<sup>8</sup> Tamże, s. 116–118.

dialogu i zrozumienia, które pomagają w odpowiednich interakcjach i w integracji tych doświadczeń. Staje się to możliwe tylko wtedy, gdy jednostka jest świadoma siebie, własnej kultury, a więc i własnej odmienności. To pozwala traktować czyjąś odmiennosc jako stan naturalny, niebudzący niepokoju, który powoduje negatywne skutki w interakcjach społecznych, a w konsekwencji w rozwoju tożsamości.

Innym jeszcze zjawiskiem wpływającym na kryzys tożsamości jest postmodernizm, jako następstwo epoki modernizmu, ujmowanego w kontekście europejskim, a nie zawężającym polskim. Mamy tu do czynienia ze zjawiskiem kulturowym i filozoficznym, którego przedstawiciele głoszą koniec modernizmu z jego uporządkowaniem i wiarą w możliwości rozumu. Podają w wątpliwość wszelkie arbitralnie narzucone systemy wartości, tak zwane *wielkie narracje*, które determinowały zachowania jednostki, widząc w nich źródło dwudziestowiecznych totalitaryzmów. Niepokój, chaos, relatywizm – podstawowe kategorie opisu tej filozofii, jednocześnie są znaczące dla tożsamości jednostki, która potrzebuje stale norm, punktów odniesienia, by móc prawidłowo funkcjonować.

Nie bez znaczenia są też procesy dekomunizacyjne, zachodzące w państwach pokomunistycznych, w tym w Polsce. Państwo opiekuńcze nie sprzyjało wytworzeniu się postaw obywatelsko-demokratycznych, gdzie obywatel powinien czuć się odpowiedzialny za siebie i podejmować decyzje dla dobra wspólnoty społecznej. Przedmiotowość w podejściu do obywateli objawiała się na poziomie życia politycznego, publicznego, jak również w edukacji szkolnej. Programy edukacyjne służyły ideologii władzy, w słabym stopniu uwzględniając potrzeby rozwojowe jednostek. W rezultacie takich działań, na etapie, kiedy możemy oddziaływać, paradoksalnie, mamy znikomy wpływ na kształtowanie indywidualności osoby. Tadeusz Lewowicki (i inni autorzy tomu poświęconego przemianom cywilizacyjnym, kwestii tożsamości oraz udziału szkoły w jej budowaniu)<sup>9</sup> przyczyny widzi między innymi w ciągle tradycyjnym patrzeniu na funkcje edukacyjne szkoły, powierzchownym traktowaniu współczesnej teleologii edukacyjnej, braku wiedzy psychologicznej i pedagogicznej dotyczącej rozwoju wychowanków oraz w słabościach kształcenia nauczycieli.

Kwestia tożsamości stała się dziś tematem szeroko dyskutowanym ze względu na rozpowszechnioną już tezę o jej kryzysie. Wśród analiz problemu mamy do czynienia z dwoma ogólnymi stanowiskami. Przedstawiciele stanowiska optymistycznego eksponują fakt, że współczesny świat daje większe możliwości wyboru własnego wzoru tożsamości (dzięki możliwościom czysto technicznym, procesom globalizacyjnym i integracyjnym) oraz większą swobodę owego wyboru<sup>10</sup>. Z kolei przedstawiciele stanowiska pesymistycznego wskazują na poczucie wyobcowania, niezakorzenia współczesnego człowieka, na skrajności w budowaniu swojego indywidualizmu, prowadzącego do egoizmu, skupiania się na samym sobie, relatywizacji, która prowadzi do upadku autorytetów. Mówią o społeczeństwie masowym, konsumpcyjnym, bez poczucia sensu życia, o bezrefleksyjności, nadmiarze wzorców kulturowych i nieumiejętności ich wyboru oraz waloryzowania.

---

<sup>9</sup> T. Lewowicki, *Wstęp*, [w:] *Przemiany społeczno-cywilizacyjne i edukacja szkolna...*

<sup>10</sup> Dzięki wzrostowi znaczenia idei indywidualizacji, samorealizacji, mniejszej presji społecznej, narzucającej dawniej jedynie dobrą religię, tradycję, kulturę. Ogólnie można by powiedzieć: dzięki liberalizacji poglądów.

Wydaje się, że należy spojrzeć na te stanowiska komplementarnie, ponieważ wielość możliwości zawsze będzie szansą, ale dla osób samoświadomych, dobrze zakorzenionych, a co za tym idzie bardziej kreatywnych. Wiele zależy od jednostki i środowiska (grupy społecznej, szkolnej, zawodowej), z którego się wywodzi i w którym żyje w okresie dorosłości, oraz poziomu interioryzacji idei społeczno-cywilizacyjnych. Ze względu na to jednym z najważniejszych zadań szkoły jako instytucji państwowej byłoby dbanie o rozwój jednostki w jej wymiarze społecznym. Tak by mogła się realizować tożsamość jednostkowa na poziomie lokalnym, narodowym i światowym.

## Pojęcie narodu a tożsamość narodowa

Aby mówić o tożsamości narodowej, trzeba najpierw zdefiniować rozumienie pojęcia narodu, dla którego, wobec wielu definicji, jedynym wspólnym mianownikiem jest – według wielu badaczy – tylko „poczucie narodowe”<sup>11</sup>. Jerzy Jestał na zasadzie opozycji streszcza szerokie dyskusje na ten temat:

„naród” pochodzi z łac. natio (od nasci – „rodzić się”) oznaczającego wspólnotę pochodzenia. [...] Przekonanie o naturalności podziałów narodowych zakwestionował E. Renan uznający naród za „wspólnotę woli”; istniejącą tylko dzięki świadomym aktom identyfikacji jej członków; „codziennemu plebiscytowi”. W XIX wieku ostatecznie ukształtowały się dwie koncepcje narodu: wspólnoty kultury oraz wspólnoty historyczno-państwowej<sup>12</sup>.

Badacz przypomina za niemieckim historykiem Friedrichem Meinecke jego klasyfikację realnych narodów. Na przykład Francja albo Wielka Brytania, jako kraje o utrwalonej państwowości, przynależą do drugiego modelu – wspólnoty historyczno-państwowej. Natomiast kraje relatywnie długo w historii podzielone (Niemcy), lub niesuwerenne politycznie (Polska), w których tylko kultura stanowi spoiwo, są przykładem pierwszego modelu – wspólnoty kultury.

Wydarzenia historyczne (rozbiory, wojny światowe) przyczyniły się w Polsce do zmiany w pojmowaniu idei narodu, powodując odejście od koncepcji politycznej, podkreślającej wielokulturowość narodu, na rzecz koncepcji kulturowej, budowanej na fundamencie wspólnego uniwersum kultury jednorodnego etnicznie narodu. Te dwie koncepcje ciągle ze sobą rywalizują, choć w dzisiejszym ustroju demokratycznym nowego znaczenia nabiera polityczna koncepcja narodu. Antonina Kłoskowska podkreśla wręcz różnicę między potocznym a naukowym rozumieniem pojęcia narodu i przynależności narodowej. Według pierwszego jednostka przynależy do

---

<sup>11</sup> Współczesny socjolog stwierdza, że jedna definicja narodu jest możliwa tylko dla „jednego jedyne go założenia (poczucia narodowego). Inne cechy, a za tym i rozumienie pojęcia, zależą od zmiennych, takich jak na przykład: model ustrojowy państwa (USA), przynależność etniczna, wyznawana religia, język, terytorium. Obecność i wzajemna relacja pomiędzy wyszczególnionymi cechami zależy do historyczno-kulturowych uwarunkowań danego narodu. Ujęcie takie zbliża autora do kulturalistycznego pojmowania narodu i tożsamości narodowej. A. Pawlicki, *Gra pamięci i zapomnienia. Z profesorem Jerzym Szackim rozmawia Aleksander Pawlicki*, „Tygodnik Powszechny” 1998, nr 41, s. 1.

<sup>12</sup> J. Jestał, *Tożsamość narodowa Polaków. Na przykładzie młodzieży południowo-wschodniej Polski*, Wydawnictwo UR, Rzeszów 2001, s. 19–20.

narodu na zasadzie „prawa krwi”, a w ujęciu drugim, dzięki prawu wynikającemu z „urodzenia lub długiego zamieszkiwania na danym terytorium”. Stwierdza ona stanowczo:

naród jest zjawiskiem kulturowym a nie naturalnym [...]. Myślenie potoczne trwa często przy potocznych przekonaniach, według których czynniki naturalne, a w szczególności zmitologizowana krew, determinują charakter etniczny lub narodowy człowieka i czynią go automatycznie i fatalistycznie członkiem określonej zbiorowości społecznej<sup>13</sup>.

Autorka przeciwstawia naród państwu, zakładając, że jest zbiorowością społeczną o charakterze kulturowej wspólnoty, państwo zaś – w większości sytuacji społecznych – ma

charakter instrumentalny (charakter autoteliczny zyskuje np. w momencie, gdy państwo narodowe jest tworem intencjonalnym narodu, celem starań, dlatego że nie ma go jeszcze na mapie politycznej świata). Państwo jest instytucją obejmującą szereg organów władzy i administracji publicznej, stanowiącą ich sieć rozciągniętą na obszarze mniej lub bardziej ograniczonym przestrzennie i prawnie [...]. W stosunkach zewnętrznych charakteryzuje się ono suwerennością, a wewnątrz [...] monopolem legalnego użycia siły<sup>14</sup>.

W odniesieniu do państwa – o narodzie można mówić tylko na zasadzie reprezentacji społeczeństwa przez kulturę dominującą, podczas gdy pojęcie społeczeństwa jest szersze zakresowo, bardziej uniwersalne, dlatego że oznacza obywateli kraju, a więc również mniejszości narodowe, które w różnym stopniu, ale zawsze są obecne w każdym, nawet najbardziej jednolitym państwie.

Jak więc rozumieć tożsamość narodową w ujęciu kulturalistycznym? Jest jednym z wielu możliwych typów identyfikacji jednostki ze zbiorowością. Typem tożsamości zbiorowej<sup>15</sup>, a właściwie identyfikacji z grupą, poprzez interioryzację jej idei kultury jako własnej. Znowu w ujęciu potocznym określenia „identyfikacja” używa się zamiennie z tożsamością. Tymczasem nie są one równoznaczne<sup>16</sup>. W tym

---

<sup>13</sup> A. Kłoskowska, *Kultury narodowe u korzeni*, PWN, Warszawa 2005, s. 16.

<sup>14</sup> Tamże, s. 24.

<sup>15</sup> Kłoskowska ostrzega przed zbyt dużym atomizowaniem poszczególnych typów tożsamości, jak to przyjęło się czynić w literaturze tematu (tożsamość kobiety, mężczyzny, narodowa, gejów, ucznia itd.), dlatego że należałoby te definicje uznać raczej za *role społeczne*, jakie przyjmuje jednostka, a więc rozróżnić identyfikację z różnymi grupami od tożsamości osobniczej, zasadniczo spójnej i trwałej, mimo że procesualnej. Tamże, s. 98.

<sup>16</sup> Opisuje to np. A. Szpociński: w tradycji europejskiej funkcjonują dwa bliskoznaczne terminy na oznaczenie tożsamości i/lub identyfikacji: *idem* i *ipse*. Pierwsze bywa tłumaczone jako identyczne, drugie jako tożsame. O identyczności (*idem*) mówimy wówczas, gdy A odnosiśmy do jakiegoś B, gdy znajdujemy między nimi cechy wspólne. W tożsamości chodzi o odniesienie się ja do samego siebie, o bycie sobą. Mówiąc o identyfikacji w języku bardziej socjologicznym, kierujemy naszą uwagę ku normom i rolom związanym z uczestnictwem w grupie, ku konformizmom, którym jednostka podporządkowuje się. Stopień, w jakim jest ona skłonna to czynić, jest miarą intensywności identyfikacji jednostki z grupą. Intensywność tożsamości zbiorowej zasadza się na czymś zgoła odmiennym – na stopniu, w jakim jednostka, budując swoją sobość, odwołuje się do zasobów kultury narodowej stając się tym samym uczestnikiem pewnej wspólnoty komunikacyjnej, za: A. Szpociński, *Tożsamość narodowa w perspektywie kulturalistycznej*, Konferencja Kultury Polskiej, Poznań 2000, <http://www.wtk.poznan.pl> [dostęp: 15.04.2008].

kontekście Kłoskowska stwierdza: „błędne jest w odniesieniu do jednostki określenie tożsamość narodowa. Można i należy natomiast pytać o miejsce, rolę i funkcję narodowej identyfikacji i przyswojenia narodowej kultury w całej totalnej tożsamości człowieka”<sup>17</sup>.

Autorka powołuje się na koncepcje tożsamości Erika Eriksona, Paula Ricouera i innych, stwierdzając, że wszystkie łączy rozumienie tożsamości jako czegoś niepodzielnego i jednostkowego, przy uwzględnieniu identyfikacji z różnymi grupami społecznymi. Kłoskowska uznaje włączanie się w narodową wspólnotę za jeden z elementów socjalizacji, który w okresie dzieciństwa dokonuje się bezrefleksyjnie, poprzez naśladowanie i bezpośredni kontakt z osobami dorosłymi. Tak nabywamy na przykład język. Jednak ze względu na to, że uniwersum kultury – symbole – nie mogą być przyswojone w kontaktach bezpośrednich (raczej przez kontakt z samym symbolem upostaciowionym w dziedzictwie kulturowym), zaleca stosować termin „kulturalizacja” dla procesu kształtowania się narodowego uczestnictwa, opowiadając się tym samym za antropologicznym, nie ontologicznym, umocowaniem tożsamości narodowej. „Kulturalizacja stanowi wprowadzanie i wchodzenie w uniwersum kultury symbolicznej w ogóle, w tym kultury narodowej”<sup>18</sup>.

Autorka zaznacza, że należy rozróżniać *kulturę własną* wspólnoty i *kultury obce*. Przy czym kulturę własną znamy, a o kulturze cudzej mamy wiedzę bez jej faktycznej znajomości, bez wchodzenia w kontakt z szeroką kulturą źródłową dla danego dzieła kultury obcej. Stopień zakorzenienia jednostki w danej kulturze zależy od dwóch współczynników: *identyfikacji jednostki z kulturą i walencji*. Termin „identyfikacja” został wyjaśniony wcześniej. „Walencja” natomiast oznacza stopień przyswojenia i uznania za własną określonej kultury.

## Cele tożsamościowe wyznaczane szkole

Uczeni, publicyści, intelektualiści, zajmujący się kwestią tożsamości w „*Świecie nieustannych zmian*”<sup>19</sup>, przypisują szkole coraz większą rolę w kształtowaniu tożsamości jednostkowej i narodowej. Mówią o tym raporty unijne dotyczące diagnozy stanu społeczeństwa, prognoz na przyszłość i roli, jaka przypada edukacji w kształtowaniu społeczeństwa otwartego (które będzie potrafiło żyć pokojowo).

System szkolny jest odpowiedzialny za to, czego i jak uczymy młodzież i dorosłych, ale również za to, czego ich nie uczymy i w jakim zakresie ich nie kształtujemy. Edukacja wiąże się z jakością człowieka, z procesami transformacji systemowych, a także z wyzwaniami cywilizacyjnymi dla Polski, Europy i świata, z procesami kształtowania i funkcjonowania społeczeństwa informacyjnego<sup>20</sup>.

Przestaje się obecnie myśleć o tożsamości narodowej jako ograniczonej do dziedzictwa czysto narodowego, niezależnego od wpływów obcych, wskazuje się na

<sup>17</sup> A. Kłoskowska, *Kultury narodowe u korzeni...*, s. 104.

<sup>18</sup> Tamże, s. 108.

<sup>19</sup> Określenie Ewy Bilińskiej-Suchanek zob. *Tożsamość w świecie nieustannych zmian*, red. tejsze, Pomorska Akademia Pedagogiczna, Słupsk 2005.

<sup>20</sup> Cz. Banach, *Wartości w systemie edukacji*, <http://www.ap.krakow.pl/konspekt/konspekt7/banach7.html> [dostęp: 15.07.2008].

całe obszary kojarzone tradycyjnie z polskością, które są właściwie dziedzictwem wspólnym Europie, ale asymilowanym do tradycji polskiej<sup>21</sup>. Zaczyna się także wskazywać na to, że Polska nie musi wchodzić do Europy, ponieważ od wieków już tam jest, mimo że wielu jeszcze tego nie zdążyło zauważyć<sup>22</sup>. Barbara Myrdzik pisze:

edukacja szkolna, nie tylko polonistyczna, ale szerzej humanistyczna, powinna pomóc młodemu człowiekowi odbudować w sensie mentalnym to, co stanowi wspólne korzenie, gdyż bez europejskości przestaje istnieć polskość, która została ukształtowana w wyniku długich i trudnych relacji z Europą. Działania edukacyjne powinny przebiegać nie dwutorowo, ale jednotorowo, to znaczy łączyć wychowanie z kształceniem, wyzwalając sytuacje, które sprzyjałyby tworzeniu się „ram pojęciowych” (w znaczeniu Taylorowskim), potrzebnych do budowania tożsamości indywidualnej człowieka oraz wyzwalając procesy motywujące do poznawania świata (samokształcenie)<sup>23</sup>.

Z uwagi na zmiany w świecie Czesław Banach optuje za tym, by strategia edukacyjna na nowo wyszła od analizy osobowości i postaw, potem stworzyła zakres koniecznych umiejętności i kompetencji, a na końcu dopasowywała do tego treści, metody i środki pracy pedagogicznej. Wśród obszarów działania, które stają przed szkołą, wymienia: tożsamość, humanizację stosunków społecznych, odnowę postaw moralnych, suwerenność, integrację europejską i równość szans rozwoju ludzi w aspekcie realizacji praw człowieka:

Edukacja powinna ułatwić ludziom postrzeganie rzeczywistości jako zespołu wartości, które trzeba umiejętnie poznawać oraz dokonywać ich mądrego przewartościowywania i przyjmowania, aby mogły być przydatne do kształtowania rzeczywistości i ich samych<sup>24</sup>.

Alina Szczurek-Boruta dodaje:

Zaspokojenie potrzeby tożsamości jest niezwykle trudne i złożone. Wymaga bowiem doświadczenia ambiwalencji, zarówno w sensie psychologicznym, jak i społecznym (ambiwalencja w pełnieniu ról społecznych), nieustannego określania swej przynależności, definiowania swej tożsamości, zabiegania o uznanie tej tożsamości przez innych. Zadanie, przed którym staje młody człowiek (poradzenia sobie z sytuacją braku przejrzystości), jest niemożliwe do realizacji bez zewnętrznego wsparcia w postaci naturalnych i intencjonalnych oddziaływań wychowawczych<sup>25</sup>.

<sup>21</sup> Teoretycznie opisuje tę kwestię Barbara Skarga w książce *Tożsamość i różnica: eseje metafizyczne*, Znak, Kraków 1997, s. 65. Wysiada tezę, że w języku polskim tożsamość oznacza bardziej *sobość* niż *mojość*. Mówimy bowiem raczej *jestem sobą* niż *jestem mną*. Stwierdza, że *mojość* ogranicza *sobość* do tego, co rdzennie moje, podczas gdy bycie sobą dopuszcza akceptację inności we mnie.

<sup>22</sup> Piszą o tym np. A. Magdziak-Miszewska, *Polskość i europejskość. Kilka uwag na marginesie nierozpoczętej debaty*; B. Jałowiecki, *Dlaczego jestem Polakiem?*, „Więź” 1998, nr 11.

<sup>23</sup> B. Myrdzik, *Wielokulturowa Europa jako wyzwanie edukacyjne*, [w:] *też*, *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej*, UMCS, Lublin 2006, s. 406.

<sup>24</sup> Cz. Banach, *Skarb ukryty w edukacji. Strategia rozwoju edukacji w Polsce do roku 2020*, „Konspekt” 2002, nr 12, s. 15.

<sup>25</sup> A. Szczurek-Boruta, *Edukacja szkolna a kształtowanie się tożsamości młodzieży – pedagogiczna wartość antynomii istniejących w społecznej przestrzeni wychowania*, [w:] *Przemiany społeczno-cywilizacyjne i edukacja szkolna...*, s. 212.



Szkoła ma, według autorki, pomóc w pogodzeniu sytuacji udziału we wspólnocie z rozwojem indywidualności osoby. W innym miejscu stwierdza, że zadaniem szkoły jest pomóc uczniowi w określeniu stosunku natury do kultury, przymusu do wolności i odkryć między nimi zasadę spójności oraz, co najważniejsze, nauczyć wartościować, określać siebie i swój stosunek, nadać znaczenie i wartość.

Jerzy Nikitrowicz uzupełnia zadania stawiane przed szkołą o kwestię znaczenia Innego w budowaniu osobniczej tożsamości:

Zadaniem edukacji i pedagogiki jest zwrócić uwagę na znaczenie kontekstu w kształtowaniu obrazu siebie, jak też na fakt, że w procesie krystalizowania się własnych potrzeb i oczekiwań należy uwzględnić oczekiwania innych, co może niejednokrotnie rodzić konflikty<sup>26</sup>.

Rola szkoły, a właściwie szeroko pojętej edukacji (coraz częściej oznaczającej kształcenie ustawiczne) wydaje się więc bezsprzeczna. Kwestią zasadniczą jest jednak, czy szkoła ma świadomość tego zadania. Jakie miejsce wyznacza w hierarchii celów kształtowaniu tożsamości, gdy znawcy tematu zgodnie stwierdzają, że jej kryzys jest problemem w skali globalnej? Jakim presjom przeszłości i teraźniejszości podlega szkoła? Jak przygotowuje się i wypełnia zadania przed nią stawiane?

Najważniejsze jest zrozumienie głównej roli tożsamości osobowej jednostki. Przyjmując założenia kulturalistycznej teorii Kłoskowskiej, zamiast „tożsamość narodowa”, powinniśmy raczej używać określenia „identyfikacja narodowa” (jeden z rodzajów identyfikacji jednostki z grupą/ami), która jest rezultatem procesu socjalizacji i kulturyzacji. Naród w tym sensie staje się społeczną umową kulturową, którą przekazujemy jako legat kolejnym pokoleniom, i to umową, która podlega renegotiacjom, wartościowaniu i aktualizacji według zwyczajnych zasad zmiany kulturowej. Dlatego cele ogólne wyznaczane szkole mogłyby brzmieć następująco:

1. Kształtowanie tożsamości osobowej i identyfikacji społecznej (lokalnej, polskiej, europejskiej, światowej) poprzez procesy socjalizacji i kulturyzacji na kolejnych etapach edukacyjnych.

2. Kształtowanie postawy otwartości na wartość różnorodności, na wszystkich poziomach (rodu, narodu i świata) oraz postaw akceptacji.

Wyrażenie *kształtowanie* musi zostać dookreślone przez dwa podstawowe założenia:

**Edukacji paralelnej** (równoległej), która oznacza niesamodzielną rolę szkoły w procesie kształtowania postaw identyfikacyjnych. Szkoła jest jednym z instytucjonalnych czynników wpływających na ów proces, poza nią oddziałują formalne ośrodki kultury, organizacje pozarządowe oraz czynniki pozaformalne, nieinstytucjonalne, w tym mass media, kreujące kulturę popularną. Działanie szkoły ogranicza się zatem do roli wspomagającej formację społeczną jednostki. Świadoma tego nie może zachowywać się jak autorytet absolutny, a czyni tak, gdy nie zauważa wpływu środowiska, w którym żyje młody człowiek, co najczęściej objawia się w pomijaniu wątków kultury popularnej w dialogu z wychowankiem. Sprawia to, że tezy nauczycielskie są nieprawdziwe, niepełne i odległe.

---

<sup>26</sup> J. Nikitrowicz, *Konteksty lokalno-szkolne kreowania się tożsamości międzykulturowej w warunkach wielokulturowości*, [w:] *Przmiiany społeczno-cywilizacyjne i edukacja szkolna*, s. 190.

**Edukacji ustawicznej** – patrząc z perspektywy całości życia ludzkiego, szkoła podstawowa, gimnazjum i liceum, a nawet studia są początkiem kształtowania/kształcenia się jednostki, która przy obecnym tempie rozwoju uczy się przez całe życie. Mimo że rola szkoły jest zasadnicza, to nie ostateczna. Nie można oferować uczniom modelu encyklopedycznego czy ideału kompletności wiedzy, ponieważ są one nie tylko nieatrakcyjne, nieciekawe, ale też zwyczajnie nie przygotowują do rzeczywistości, w której nie jesteśmy w stanie zinterioryzować ilości napływających informacji, i w której sztuką jest umiejętność ich selekcji i interpretacji. Pilnym zadaniem szkoły jest więc stawianie ucznia w sytuacjach problemowych, kryzysowych, wspólne z nim poszukiwanie rozwiązań zespołowych i jednostkowych, pozwalanie mu na interpretację, analizę, wybór materiału, tak by kształtować w nim postawę aktywną i krytyczną. Szkoła musi na nowo nauczyć się balansować pomiędzy przymusem i wolnością<sup>27</sup>, między dozwoloną i konieczną a uwsteczniającą ją ideologizacją, między służbą państwu i społeczeństwu a służbą jednostce. Budowanie pamięci zbiorowej, zapewnianie jej długiego trwania, które stwarza porozumienie międzypokoleniowe dokonuje się tylko, jeśli jednostki uznają owe wartości za atrakcyjne i ważne, bo bliskie ich doświadczeniom.

## School Education and National Identity

### Abstract

The article presents an educational reality diagnosis from the perspective of the shaping of students' national identity. The background for changes in the relationship between school and youth outlined in the article includes the most important contemporary social processes, such as globalization, European integration, postmodernism, technopol and consumerism, which cause current identity crises. Despite using the term national identity, since it is established in literature, the author shares the culturalist perspective and believes that we should rather speak of a single, undivided personal identity and numerous identifications with various groups, in this particular case the national identification. In order to have a real relationship with students, school must realize that it does not have monopoly on civic education any more and it has to recognize this change in its programs. Although its role is fundamental, it is not final. Therefore it is important to acknowledge the significance of lifelong and parallel out-of-school education in the whole process of shaping the individual.

Jadwiga Mikulić  
kierownik Szkolnego Punktu Konsultacyjnego  
przy Ambasadzie RP w Luksemburgu  
e-mail: jadwigamikulic@gmail.com

---

<sup>27</sup> Z.A. Kłakówna, *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2003.