

**Joanna Torowska**

## **TOŻSAMOŚĆ I PODMIOTOWOŚĆ MIĘDZYKULTUROWA A PEDAGOGIKA KULTURY (WYBRANE ASPEKTY)**

**Keywords:** intercultural identity, subjectivity, cultural education.

**Słowa kluczowe:** tożsamość, podmiotowość, pedagogika kultury.

„Edukacja –rozumiana jako społeczna praktyka konstruowania znaczeń nadających sens ludzkiej tożsamości – nie jest zasadniczo odróżniana od kultury: stanowi jej aspekt, jej wymiar formacyjny przenikający rozmaite kulturowe produkcje”. (Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość, edukacja. Migotanie znaczeń*, Kraków 2009, s. 115).

„Tożsamość” i „podmiotowość” to dwa pojęcia z którymi zapewne zetknie się każdy współczesny pedagog. Warto w tym kontekście – wychowawczym prześledzić występowanie tych pojęć, szczególnie w relacji do pedagogiki kultury, jako jednego z ważniejszych liczących się nurtów współczesnej pedagogiki. Spotykając się z wieloaspektowością definiowania wspomnianych pojęć<sup>1</sup> w niniejszym artykule podejmę jedynie próbę przywołania niektórych kontekstów, jak mi się wydaje, stosunkowo mało akcentowanych w pedagogice. Biorąc z kolei pod uwagę fakt, że współczesna pedagogika posiada przynajmniej kilka odcieni, opcji interpretacyjnych, wśród których jedne z ważniejszych to pójście w kierunku studiów edukacyjno-kulturowych<sup>2</sup>, warto sięgnąć do klasycznej myśli pedagogiki kultury (B. Nawroczyński, S. Hessen).

---

<sup>1</sup> Zarówno „tożsamość”, jak i „podmiotowość” znajdują swe szerokie i wielopłaszczyznowe definicje w *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku*, por. „tożsamość-istota, geneza, wymiary”, s. 754-773, autorstwa K. Błęszyńskiej w tomie VI, Warszawa 2007 i „podmiotowość w wychowaniu”, s. 456-459, autorstwa J. Sowa w t. IV, Warszawa 2005.

<sup>2</sup> Dla przykładu Ch. Baker w swojej książce *Studia kulturowe. Teoria i praktyka*, w *Słowniku głównych pojęć* wyróżnia: pojęcie „tożsamość (*identity*)”, przejaw tymczasowej stabilizacji znaczenia czy też opisu samego siebie, z którym dana osoba identyfikuje się emocjonalnie. Tożsamość stanowi raczej proces stawania się niż byt ustalony i dotyczy łączenia bądź „zszywania” ze sobą dyskursywnego „zewnątrza” z „wewnętrznymi” procesami podmiotowości. Pojęcie to odnosi się również do punktów tymczasowego zaczepienia na pozycjach podmiotu, tworzonych w obrębie praktyk dyskursywnych.” Por. Ch. Baker, s. 525. Wyróżnia: tożsamość kulturową (*culturalidentity*), tożsamość narodową (*nationalidentity*), tożsamość społeczną (*socialidentity*), tożsamość własną (*self-identity*) oraz **podmiotowość** (*subjectivity*) to „stan i proces bycia osobą lub posiadania pewnej tożsamości. W obrębie studiów kulturowych podmiotowość postrzega się często – za Foucaultem – jako „skutek” dyskursu, co wynika z faktu, że jest ona następstwem pozycji podmiotu, które dyskurs nakazuje nam przyjąć. Podmiotowość odnosi się do cech sprawczości i tożsamości, które dyskursywne pozycje podmiotu udostępniają podmiotowi mówiącemu”. Por. , Baker, dz. cyt., s. 526.

W proponowanej przez Nawroczyńskiego kategorii podmiotu widoczny jest tzw. psychologizm. Autor ten traktuje doświadczenie indywidualne (podmiotowe), jako zjawisko psychologiczne, „ostateczne” jego wyjaśnienie wymaga odwołania się do intuicji – rozumienia<sup>1</sup>.

Z kolei opcję postmodernistyczną we współczesnej myśli pedagogicznej reprezentują np. Z. Melosik i T. Szkudlarek, przedstawiający wizje różnych rodzajów tożsamości w świetle zachodnich, czy światowych koncepcji pedagogiki krytycznej. Koncepcje te były już wielokrotnie przedstawiane na gruncie literatury pedagogicznej.<sup>2</sup> Jednym ze stwierdzeń, które pojawiają się przy okazji szczegółowych rozważań, uwagę zwraca to, że współczesny młody człowiek nie potrzebuje wiedzy o minionej kulturze, gdyż liczy się głównie kreatywność, umiejętność znajdowania informacji itp. Stwierdza się, że „postmodernizm, w miejsce modernistycznej tożsamości narodowo-kulturowej, oferuje tożsamość „zawieszoną w próżni”, bez odniesień historycznych, stworzoną ze zlepku różnych tożsamości, z których żadna nie jest bardziej uprawniona niż inna. Nie oferuje trwałych wartości, a edukację obywatelską, rozumianą jako kształtowanie kompetencji obywatelskich, odrzuca, jako formę praktykowania władzy/wiedzy.”<sup>3</sup>

Z drugiej strony zarysowuje się opcja związana z założeniem, tradycyjnej pedagogiki kultury, że człowiek poprzez kontakt z dobrami kultury kształtuje i rozwija swoją osobowość. W nurcie pedagogiki międzykulturowej przywołać warto myśl Jerzego Nikitorowicza, że „człowiek współczesny niemal codziennie musi szukać odpowiedzi na wiele pytań dotyczących trudnego i złożonego procesu kształtowania tożsamości, jej zakresu, ustawicznego definiowania, utraty, czy przedefiniowania, modyfikacji i integracji”<sup>4</sup>. Podzielając tą opinię, i znając realia kultury ponowoczesnej w pełni trzeba brać pod uwagę taką konieczność.

W trakcie jedynie przeglądowego spojrzenia na badania w zakresie tożsamości, wyłania się wiele perspektyw badawczych i wielu autorów, proponujących różne typy, rodzaje tożsamości. Na przykład Małgorzata Okupnik, pisze o tożsamości narracyjnej, przy okazji analizy tekstów autobiograficznych i problemu egzystencjalnego, jakim jest utrata. W ujęciu psychologicznym narracja jest nadrzędną kategorią porządkującą życie każdego człowieka, który poprzez opowiadanie o sobie buduje własną

---

<sup>1</sup> A. Gofron, *Struktura metodologiczna pedagogiki kultury*, w: *Pedagogika kultury. Historyczne osiągnięcia, współczesne kontrowersje wokół edukacji kulturalnej, perspektywy rozwoju*, red. J. Gajda, Lublin 1998, s. 285-291.

<sup>2</sup> Na przykład Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Kraków 2009, czy A. Ostaszewska, *Popkulturowe ramy tożsamości. Media, kultura popularna, internet jako nowe środowiska kształtowania tożsamości*, [www.bc.ore.edu.pl/publication/673](http://www.bc.ore.edu.pl/publication/673), stan z: 23.09.2014, czy W. Rogalski, *Tożsamość jako warunek i rezultat aktywności kulturalnej z perspektywy animacji kultury*, w: *Środowiska wychowawcze i edukacja dorosłego w dobie przemian*, red. T. Aleksander, Kraków 2003, s. 121-151 i inne.

<sup>3</sup> E. Ozga, *O obywatelskości i jej przemianach na przestrzeni wieków*, w: *Kategorie pojęciowe w przestrzeni interdyscyplinarnych interpretacji*, red. A. Gawel, B. Bieszczad, Wyd. UJ, Kraków 2011, s. 75.

<sup>4</sup> J. Nikitorowicz, *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, s. 64.

tożsamość, zdobywa wiedzę o świecie. W tym ujęciu narracja jest nierozzerwalnie związana z tożsamością. W pojęcie tożsamości wpisana jest kategoria lęku. Najsilniejszy jest lęk przed utratą. W analizowanych autobiografiach dochodzi do głosu lęk przed utratą tożsamości, jeszcze częściej opisywany jest lęk przed utratą bezpieczeństwa ontologicznego, nieznanym losem i cierpieniem<sup>1</sup>.

Równie interesującym dla pedagoga kultury, są wyniki badań dotyczące tożsamości zintegrowanej dwukulturowo. Mówi się tu o integracji tożsamościowej emigranta lub człowieka żyjącego w świecie dwu kultur narodowych. Teoria akulturacji J. Berry'ego (1990) wg której integracja jest jedną ze strategii akulturacyjnych jednostek i grup społecznych, jej wsparciem społeczno-politycznym jest wielokulturowość. Osoby, które realizują tę strategię są dwu lub wielojęzyczne oraz charakteryzują się dwu- lub wielokulturową tożsamością. Osoby te mają zapas wiedzy i umiejętności pozwalających dawać sobie radę w kontekstach obu (wszystkich/wielu) tych kultur. Nie odczuwają więc obcości, zagrożenia i są dobrze psychologicznie zaadoptowane. Natomiast teoria tożsamości indywidualnej i społecznej M. Jarymowicz (1988, 1989) przedstawia integrację psycho-kulturową, która nie może oznaczać ani sumarycznego zestawienia umiejętności wziętych z obu kultur, ani też „wzniesienia się” ponad nie. Integracja rozumiana jest tutaj jako synteza swobodnego, kompetentnego poruszania się w warstwie symbolicznej obu kultur oraz autonomizującej „nadbudowy” w warstwie wartości. Z kolei sugestie Hogan'a i Cheek'a (1983) dotyczą dojrzałego funkcjonowania psycho-społecznego osób charakteryzujących się jednocześnie wysoką tożsamością osobistą i społeczną. Ciekawym zaobserwowanym zjawiskiem jest zmiana tożsamości w następstwie emigracji „bycia w kulturze współczesnej”, która jest zjawiskiem masowym, normalnym i oczywistym. Bez tego zjawiska nie można by mówić o amerykańskiej kulturze, narodzie, itd. Niewystarczająco wciąż zbadano tempo i zakres tego procesu a także stopień utrzymywania się pierwiastka „etnicznego” w pokoleniach urodzonych w Nowym Świecie.

Z kolei tożsamość narodowo-kulturowa jest zjawiskiem wielostronnym. Może przybierać różne postaci i stopnie intensywności, poczynając od osób żyjących w rodzinnym kraju a na kolejnych pokoleniach emigrantów kończąc. Jeśli chodzi o związki z tożsamością, to ważne dla emigrantów jest utrzymywanie kontaktu z polską rzeczywistością symboliczną, co jest korzystne dla dobrostanu emigranta, podczas gdy trwanie przy „naszych specyficznych wartościach” zaburza to przystosowanie. Bardzo ważne są tu kwestie językowe. Dla szczęścia emigrantów ważniejsze jest „uporządkowanie w sobie” spraw polskich niż stopień amerykanizacji. Z kolei dla ich potomstwa kluczowa staje się sprawa zdefiniowania się w terminach amerykańskich. Powoduje to rzecz jasna

---

<sup>1</sup> M. Okupnik, *Wobec utraty. O badaniach narracji autobiograficznych*, w: *Pedagogika kultury* 5, s. 29-41.

duży rozdział między pokoleniami. Najlepszą ilustracją jest unikalny sposób porozumiewania się dzieci i rodziców w rodzinach emigranckich: rodzice po polsku, dzieci po angielsku.

Co ważne, poziom szczęścia emigranta uwarunkowany jest polskimi a nie amerykańskimi składnikami tożsamości, przy czym komponenty kryterialne<sup>1</sup> i korelatywne zdają się mieć przeciwstawne kierunki wpływu.<sup>2</sup> Należy oczekiwać, że w pierwszym pokoleniu emigracji początkowo wystąpi konflikt wartości, z czasem zaś narastać będzie integracja i równowaga korelatywnych składników tożsamościowych obu kultur (tj. podobieństwa do prototypów). Biorąc pod uwagę socjalizacyjno-rodzinny nośnik transmisji, tożsamość korelatywna związana z krajem wychodźstwa powinna odznaczać się większym stopniem dziedzictwa międzypokoleniowego niż to przewidywano w przypadku tożsamości kryterialnych. Dalej autorzy piszą o akulturacji i dynamice zmian tożsamościowych oraz poziomie przystosowania psychicznego (dobrostanu) emigrantów<sup>3</sup>. Co istotne, rewaloryzacja własnej tożsamości etnicznej może być zarówno wynikiem tęsknoty, jak i zagrożenia własnej tożsamości narodowej. Poczucie, że prawnie, należy się już do innego państwa, podważa poczucie tożsamości narodowej (stąd wynikają starania o podwójne obywatelstwo, które ułatwia zachowanie dawnej tożsamości społecznej). Z kolei badano Testem Alternatywnych Wyborów Kulturowych tożsamość negatywną i pozytywną. Tożsamość pozytywna to przekonanie, że posiadamy zalety i uzdolnienia, że przynajmniej w pewnej mierze możemy wpływać na otoczenie i że porównania z innymi nie są dla nas niekorzystne. Tożsamość negatywna to uczucie bezsilności, przykrości istnienia, przekonanie, że jest się gorszym od innych, że nasza aktywność jest niewiele warta, że brak nam zalet i uzdolnień. Podkreśla się tu spójność tożsamości w sytuacji imigracji.<sup>4</sup>

Za Ralpfem Lintonem, J. Nikitorowicz pisze, że dana kultura wytwarza tylko 10 % swojego dziedzictwa kulturowego, pozostałe 90 % zapożycza z innych kultur<sup>5</sup>. Koncepcje edukacji międzykulturowej w ujęciu Nikitorowicza, w połączeniu z osobowością i jej kształtowaniem, co zakłada klasyczna pedagogika kultury, umożliwiają stworzenie obrazu człowieka, który otwarty jest na inne kultury, posiada tożsamość otwartą. Łączy się to zazwyczaj z dostarczaniem przeżyć i kreowaniem postaw otwartych i przyjaznych: „To przyswajanie (walencja kulturowa) może pozostawać w różnych związkach z deklarowanymi identyfikacjami obejmującymi oprócz subiektywnego poczucia

---

<sup>1</sup> Tożsamość kryterialna mierzona była Testem Symboli Kulturowych, odnoszących się odpowiednio do danego kraju. Symbole dotyczą ważnych dat (świąt) w kalendarzu kultury narodowej (Wszystkich Świętych, 3 Maja, 11 Listopada/Thanksgiving Day, July 1, July 4); miejsc-symboli i zabytków (Wawel, Jasna Góra, Parlament Hill, Capitol Hill, White House); postaci politycznych kształtujących najnowsze dzieje (J. Piłsudski, W. Gomułka, E. Gierek, itd.), kultury masowej i sportu („Górnik Zabrze”, „Legia Warszawa”, itp.).

<sup>2</sup> S. 119

<sup>3</sup> *Tożsamość a odmiennność kulturowa*, P. Boski, M. Jarymowicz, H. Malewska-Peyre, Wyd. PAN, Warszawa 1992, s. 107.

<sup>4</sup> Tamże.

<sup>5</sup> J. Nikitorowicz, *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, s. 64.

tożsamości z określoną grupą także subiektywne wskaźniki przynależności jak pochodzenie czy miejsce urodzenia.<sup>1</sup>

Warto podkreślić, że pedagodzy kultury zbudowali oryginalną teorię wychowania społecznego i pankulturowego (globalnego) konsolidując występujące wówczas pomysły wychowania regionalnego, narodowego, państwowego, wokół integrujących je założeń aksjologicznych<sup>2</sup>.

Przypomnę wybrane myśli Bogdana Nawroczyńskiego. Pedagogika kultury w swym historycznym ujęciu przewidziana była dla państwa narodowego. Naród tworzył wspólnotę ku której miało przygotowywać wychowanie. Bardzo cenne są w kontekście tożsamości wskazówki i zalecenia Nawroczyńskiego, co do wyboru dóbr kształcących. Zalecał on wybór dóbr narodowych i ogólnoludzkich. Dobra narodowe nadają charakter narodowy i państwowy: "Na tym się jednak to wychowanie nie kończy, nawet gdy chodzi tylko o wybór przedmiotów nauczania. Samo bowiem przekazywanie tradycji narodowej i państwowej jeszcze nie gwarantuje współczesnym społeczeństwom pomyślnych warunków rozwoju. Chcąc sobie je zapewnić, każde z nich musi brać czynny udział w wymianie dóbr kulturalnych, zachodzącej pomiędzy wszystkimi społeczeństwami, które się utrzymują na poziomie współczesnego życia. Żywy naród musi nieustannie czerpać pokarm duchowy z zewnątrz, przerabiać go na własną własność, podsycać nim swoją twórczość, aby wreszcie oddać jej dzieła ludzkości w zamian za to, co sam jej zawdzięcza. Jakże inaczej wygląda społeczeństwo zamykające się przed wszystkim, co obce, w granicach swej własnej tradycji narodowej.<sup>3</sup>". I dalej: „(...) nie dość przekazywać młodym pokoleniom jego tradycję narodową, trzeba jeszcze wprowadzić je w świat ogólnoludzkiej kultury, wychowywać jej na jej nosicieli i pomnożycieli” oraz „dobry Polak musi być jednocześnie dobrym Europejczykiem. Chcąc zaś ten cel osiągnąć, trzeba kształcić młodzież nie tylko na tradycji narodowej, lecz również na dobrach stanowiących wspólną własność wszystkich narodów kulturalnych. Istotnie też nauka, technika, języki obce, arcydzieła literatury i sztuki powszechnej, dzieje powszechne stanowiły i zawsze będą stanowić niezbędną część planu nauczania w szkołach ogólnokształcących, zwłaszcza średnich. W przeszłości nawet kształcono młodzież w szkołach średnich wyłącznie na dobrach mających walor międzynarodowy.” I dalej konkluduje: „Wychowanie narodowe nie zasadza się na samym tylko przekazywaniu młodzieży takich czy innych wytworów kultury o charakterze rzeczowym, lecz również na urabianiu jej stosunku do kultury zarówno narodowej, jak i ogólnoludzkiej.” Dalej postuluje „(...) całe wychowanie, przygotowując młodzież do twórczego udziału w życiu własnego narodu, powinno ją przez to samo przygotować do twórczego udziału w życiu kulturalnym ludzkości”. Uważa bowiem, że „w rzeczywistości wychowanie,

---

<sup>1</sup>Tamże, s. 229.

<sup>2</sup>*Leksykon Pedagogika PWN*, red. B. Milerski, B. Śliwerski, Warszawa 2000, s. 154.

<sup>3</sup>B. Nawroczyński, *Dzieła wybrane*, w: *Pedagogika kultury w zarysie*, J. Gajda, Kraków 2006, s. 264.

chcąc być narodowym, musi mieć zarazem charakter ogólnoludzki; ale i odwrotnie – chcąc być ogólnoludzkim, musi być zarazem narodowym. Ludzkość bowiem nie jest ani realnie istniejącą grupą społeczną, ani zorganizowanym układem takich grup społecznych. Jest ona z naszych czasów ideałem zaledwie poczynającym się realizować w bardzo jeszcze luźnym współżyciu państw kulturalnych.<sup>1</sup> Największą zorganizowaną całość społeczną, wśród której i dla której możemy żyć i pracować, stanowi wobec tego naród sformowany w państwo. Tylko też przez swój naród i państwo lub przez wchodzące w skład tych największych całości grupy społeczne jednostka ludzka może brać udział w życiu międzynarodowym.<sup>2</sup>”

Podobnie w duchu idei ogólnego wykształcenia wypowiadał się Sergiusz Hessen, wybitny przedstawiciel rosyjskiej i polskiej pedagogiki kultury. Optując za ideą wykształcenia ogólnego pisze on: „wykształcony człowiek jest to więc przede wszystkim taki człowiek, który potrafi zrozumieć i należycie interpretować dokumenty życia duchowego.<sup>3</sup>” „Świat historyczny nie jest człowiekowi dany bezpośrednio jak świat natury, lecz pośrednio w postaci „dóbr kulturalnych”, będącym jak gdyby osadem ducha w materii, przede wszystkim w materii mowy i pisma. Tam jakby „zatrzymany w materii duch” czyli „duch zobiektywizowany” (*objektivierter Geist*), według najnowszego trafnego określenia, musi być wydobyty z ukrycia: dobro kulturalne, czy to będzie dzieło artystyczne czy naukowe lub jakie bądź inne dzieło kulturalne, musi być „odczytane”, tj. rozpoznane („rozpoznawać – *anagnoskein* – oznacza po grecku też: czytać) w tym co ono jako dokument twórczości ludzkiej w sobie zawiera. Dopiero wtedy może ono oddziaływać jako przedmiot kształcenia, jako materiał, na którym jednostka rozprawia się ze światem historycznym, aby osiągnąć swoje włączenie w tradycję i jednocześnie stać się osobowością”.<sup>4</sup>Hessen pisze dalej: <<Każde dzieło, czyli „dobro” kulturalne, jest zawsze tworem osobowości, ale jednocześnie i wyrazem pewnego „prądu” naukowego albo artystycznego, pewnej „wspólnoty” prawnej lub moralnej.<sup>5</sup>>> W dalszej części swej pracy wypowiada się też: „Prawo, sztuka, nauka i inne postaci ducha obiektywnego przenikają narodowość i państwo, nadają im duchową treść, która staje się organicznym składnikiem narodowej i państwowej tradycji. Jeżeli naród zamyka się przed ponadnarodowymi wartościami kultury, wtedy to oderwanie od wyższej warstwy ducha obiektywnego doprowadza do zaburzenia życia narodowego, wskutek czego następuje wewnętrzny rozkład narodu, zwyrodnienie jego w etnograficzną masę.<sup>6</sup>”

---

<sup>1</sup> Por. E. Durkheim, *Education morale*, Paris Alcan 1925, s. 85 i nast. cyt. za Nawroczyński, dz. cyt.

<sup>2</sup> Nawroczyński, dz. cyt.

<sup>3</sup> S. Hessen, *O sprzecznościach i jedności wychowania. Zagadnienia pedagogiki personalistycznej*, w: *Pedagogika kultury w zarysie*, red. J. Gajda, Kraków 2006, s. 240.

<sup>4</sup> Tamże, s. 240.

<sup>5</sup> S. Hessen, *O sprzecznościach i jedności wychowania. Zagadnienia pedagogiki personalistycznej*, Wyd. „Żak”, Warszawa 1997, s. 154-155.

<sup>6</sup> Tamże, s. 176.

Z kolei Katarzyna Olbrycht w jednym ze swoich artykułów wyciąga jednoznaczny wniosek: „Problem tożsamości w wychowaniu jest więc przede wszystkim problemem wychowawców”<sup>1</sup>. Podążając tym tropem spróbujmy przywołać kilka współczesnych myśli z kręgu szeroko rozumianej edukacji kulturalnej i pedagogiki kultury. Nikitorowicz we *Wstępie* do swej książki pisze: „Podstawą niniejszego modelu kreowania tożsamości międzykulturowej jest zauważenie dziecka w zróżnicowanym środowisku kulturowym, w społeczności, w której występowały i występują od kilku pokoleń co najmniej dwa kody kulturowe (różnice językowe, wyznaniowe, etniczne, narodowe itp.). Osadzenie terytorialne z jednej strony może powodować kształtowanie tożsamości zamkniętej (skansenowej), z drugiej zaś sprzyjać kreowaniu tożsamości wielokulturowej. Drugim filarem jest wielowymiarowe poznanie dziecka, jego najbliższych, historii rodziny, jej osadzenia kulturowego w społeczności lokalnej jako bazy tożsamościowej. Ostatnie lata, jak sądzę, zaowocowały dołączeniem trzeciego filaru, czyli świadomości i zaangażowania twórczego nauczycieli i wychowawców. Dopiero w takich okolicznościach kształtują się umiejętności decentracji i alternacji oraz umiejętności komunikacyjne oparte na ustawicznym dialogu”<sup>2</sup>. Celem takiej działalności wychowawczej byłoby tworzenie tożsamości otwartej na dialog i współpracę.

Biorąc pod uwagę zróżnicowanie kulturowe Polski Nikitorowicz stwierdza, że prowadząc badania od lat osiemdziesiątych XX wieku w zakresie socjalizacji i wychowania w rodzinie i społecznościach lokalnych, stwierdził brak programu pracy edukacyjnej w takich środowiskach: „Nauczyciel nie przygotowywał do rozumienia inności traktując często odmienności kulturowe jako przeżytek, doprowadzając niejednokrotnie dziecko do poczucia niższości kulturowej, kompleksów i wstydu za swój język, nawyki zachowania wyniesione z domu rodzinnego. Nauczyciel wpisując się w rolę zawodową nauczyciela-administratora, przyjmując aksjologię administracyjną, wydawał się często narzucać sobie coś, co było w sprzeczności z własnym Ja, ograniczając tym samym swoją tożsamość i jej rozwój”<sup>3</sup>.

W jednej ze swych ostatnich książek, Jan Paweł II napisał: „Kraje Europy Zachodniej są dzisiaj na etapie, który można by określić jako „posttożsamościowy”. Myślę, że jednym ze skutków II wojny światowej było właśnie kształtowanie się tej mentalności obywateli, w kontekście Europy, która kierowała się ku zjednoczeniu. Naturalnie, jest też wiele innych motywów jednoczenia się Starego Kontynentu. Jednym z nich jest niewątpliwie stopniowe wychodzenie poza kategorie wyłącznie narodowe w określaniu własnej tożsamości. Owszem, narody Europy Zachodniej z reguły nie boją się, że utracą swoją tożsamość narodową. Francuzi nie boją się, że przestaną być Francuzami przez fakt

---

<sup>1</sup> K. Olbrycht, *Pytania wokół roli tożsamości w wychowaniu*, „Horyzonty Wychowania. Niepokoje tożsamości,” 2 (2003) (4), s. 113.

<sup>2</sup> J. Nikitorowicz, dz. cyt., s. 10-11.

<sup>3</sup> Tamże, s. 10.

wstąpienia do Unii Europejskiej, jak też Włosi, Hiszpanie itd. Polacy też się tego nie boją, choć historia ich tożsamości narodowej jest bardziej złożona”<sup>1</sup>. Ojciec Święty pisze dalej: „Tożsamość kulturalna i historyczna społeczeństw jest zabezpieczana i ożywiana przez to co mieści się w pojęciu narodu.”<sup>2</sup> Z kolei w rozdziale o historii mówi też o tożsamości w wymiarach czasowych: „O człowieku, o narodach i o całej rodzinie ludzkiej możemy powiedzieć, że mają charakter historyczny. Historyczność człowieka wyraża się we właściwej mu zdolności obiektywizacji dziejów. Człowiek nie tylko podlega nurtowi wydarzeń, nie tylko w określony sposób działa i postępuje jako jednostka i jako należący do grupy, ale ma zdolność refleksji nad własną historią i obiektywizacji, opisywania jej powiązanych biegiów zdarzeń. Taką samą zdolność posiadają poszczególne ludzkie rodziny, jak też ludzkie społeczeństwa, a w szczególności narody. Te ostatnie, podobnie jak pojedynczy człowiek, są obdarzone pamięcią dziejową. Jest zrozumiałe, że narody starają się utrwalić również na piśmie to, co pamiętają. W ten sposób historia staje się historiografią. Ludzie piszą o dziejach grupy, do której należą. Czasem piszą też o swoich dziejach osobistych (myślę tu o autobiografiach sławnych ludzi), ale bardziej znaczące jest, że piszą też o dziejach swoich narodów. I te zobiektywizowane i utrwalone na piśmie dzieje narodów są jednym z istotnych elementów kultury – elementem, który stanowi o tożsamości narodu w wymiarach czasowych.”<sup>3</sup> Stąd istotnym z pedagogicznego punktu widzenia byłoby przekazywać te właśnie elementy.

Współcześnie na gruncie pedagogiki kultury K. Olbrycht wyróżnia następujące rodzaje tożsamości:

1) tożsamość (przez którą rozumie się tożsamość społeczno-kulturową) głównie w odniesieniu do działań realizowanych na pograniczach geograficzno-politycznych w ramach edukacji między- i wielokulturowej traktowana jest jako ważny czynnik ułatwiający lub utrudniający procesy edukacyjne, czynnik, który musi być brany pod uwagę w ich programowaniu i realizacji<sup>4</sup>.

2) tożsamość zdarza się, że bywa ujmowana jako cel i jest wtedy widziana jako postulowana tożsamość pogranicza, warunkująca funkcjonowanie w tych trudnych kulturowo miejscach (zob. prace oparte na pedagogicznych badaniach pogranicza wydawane w środowiskach białostockim, cieszyńskim i opolskim).

3) tożsamość w kontekście edukacji regionalnej i tzw. dziedzictwa kulturowego – chodzi tu głównie i praktycznie o tożsamość regionalną (a wydawałoby się, że zajęcia z historii powinny dążyć m.in. do budowania tożsamości narodowej, państwowej, kontynentalnej, jak i podobnie zajęcia z zakresu języka ojczystego. Z kolei religia jako przedmiot szkolny powinna u ochrzczonych kształtować

---

<sup>1</sup> Tamże, s. 91.

<sup>2</sup> Tamże, s. 52, 57.

<sup>3</sup> Tamże, s. 78-79.

<sup>4</sup> Olbrycht, dz. cyt., s. 103-104.



tożsamość chrześcijańską. Powszechnie podkreśla się rolę religii w edukacji międzykulturowej (religia od słowa *religare* (łączyć, scalać))<sup>1</sup>.

Tożsamość próbuje się także łączyć z wielowymiarowością człowieka i poczuciem sensu życia. W obowiązującej obecnie podstawie programowej wychowania do życia w rodzinie „Tożsamość i wielowymiarowość człowieka. Poczucie sensu życia” stanowią jeden z pierwszych tematów do omówienia. Zazwyczaj są one realizowane w ramach lekcji religii, biologii i godzin wychowawczych w II klasie liceum ogólnokształcącego.

Rozumienie pojęcia tożsamości nie jest na tyle oczywiste i jednoznaczne, że trzeba wskazać przyjęte rozumienie tego słowa, aby wprowadzić je w kontekst działań wychowawczych. Najczęściej tożsamość odnosi się do podmiotowości i jej poczucia, obrazu siebie, widzianych w perspektywie jednostkowej i społecznej<sup>2</sup>. Nauki społeczne mówią o tożsamości jednostkowej, społecznej (grupowej, regionalnej, narodowej) i ludzkiej; nauki o kulturze – o tożsamości kulturowej<sup>3</sup>.

Podmiotowość o różnym stopniu dojrzałości znajdujemy również w antropologii filozoficznej K. Wojtyły. Wyróżnia się tam wśród cech osoby świadomość refleksyjną i refleksywną. Świadomość refleksyjna obejmuje odzwierciedlanie siebie jako podmiotu, ogląd siebie; świadomość refleksywna z kolei zakłada, że człowiek przeżywa siebie jako podmiot sprawczy, podmiot czynów, za które zawsze jest odpowiedzialny w świetle prawdy o dobru<sup>4</sup>. W tej koncepcji tożsamość człowieka jest uznawaniem siebie jako osoby, rozumieniem siebie jako dynamicznej jedności podmiotu odzwierciedlającego siebie i przeżywającego swą sprawczość<sup>5</sup>.

Należy zaznaczyć, że „w 1992 roku Papież-Polak podjął krytykę absolutyzowania ludzkiej podmiotowości, twierdząc iż prowadzi ona do indywidualistycznego egoizmu, zagrażającego nie tylko kondycji moralnej społeczeństw, ale również czyniącego osobę niezdolną do nawiązania głębszych relacji międzyosobowych”<sup>6</sup>.

Zagadnienie podmiotowości, jako jedno z centralnych pojęć współczesnych nauk społecznych, obok wyraźnej obecności w myśli antropologiczno-filozoficznej Karola Wojtyły wielokrotnie pojawia się w nauczaniu Jan Pawła II, będąc używanym zamiennie z pojęciem „tożsamość”. Ł. Kobeszko badając

---

<sup>1</sup> *Rola religii w edukacji międzykulturowej*, red. W. Korzeniowska, A. Murzyn, H. Lakášova-Kantorkovea, Wyd. Impuls, Kraków 2008.

<sup>2</sup> Olbrycht, dz. cyt., s. 104.

<sup>3</sup> Tamże, s. 105.

<sup>4</sup> Por. K. Wojtyła, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Lublin 1994.

<sup>5</sup> Olbrycht, dz. cyt., s. 109.

<sup>6</sup> <http://www.foksaleleven.pl/lukasz-kobeszko-podmiotowosc-w-nauczaniu-jana-pawla-ii/> 09.07.2014, s.

kwestię zainteresowania podmiotowością przez Wojtyłę/Jana Pawła II na przestrzeni czasu, pisze, że można dostrzec interesującą, choć subtelną ewolucję postrzegania tego zagadnienia przez Autora.

Próby zdefiniowania i opisanie podmiotowości podjął Wojtyła w serii studiów antropologicznych „Osoba i czyn” opublikowanych po raz pierwszy na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim w 1969 roku. Wojtyła przedstawił w nich autorską koncepcję osoby i czynu, która według niego prowadzić może do całościowej próby odtworzenia podmiotowości człowieka, czyli ukazania jego swoistej i niepowtarzalnej tożsamości poprzez dwa zasadnicze aspekty: wewnętrzny (związany ze świadomością istniejącego „Ja”) oraz zewnętrzny (realizowany poprzez sprawczość i działanie). Zintegrowanie ze sobą obydwu aspektów pozwoli na ukazanie człowieka nie tylko jako zewnętrznego przedmiotu doświadczenia nauk filozoficznych i społecznych, ale także wewnętrznego podmiotu, działającego w świecie. Zdaniem Wojtyły, tego typu dwoiste ujęcie może pomóc w przewyciężeniu szkodliwego w nowożytnej myśli pokartezjańskiej antagonizmu pomiędzy filozofią bytu (metafizyką, ontologią) i filozofią świadomości (teorią poznania, psychologią). Podmiotowość Wojtyły jest więc koncepcją humanistyczną, integralnie związaną z wizją człowieka. Świadomość warunkuje przeżycie czynu spełnianego przez osobę oraz warunkuje jego dynamiczność i sprawczość. Osoba i czyn, są więc „upodmiotowiane” przez świadomość. Cały „świat osoby” może więc być zarówno analizowany w swojej przedmiotowej zawartości, ale też jako część wewnętrznego, ludzkiego „ja”.

W swojej aktywności duszpasterskiej Jan Paweł II ukazywał podmiotowość jako jeden z najistotniejszych darów Boga dla człowieka. Dar ten nie ma charakteru statycznego, lecz dynamiczny, stanowiąc stałe wezwanie i zadanie służące wychowaniu człowieka do odpowiedniego rozumienia swojej konstytucji jako istoty stworzonej na obraz i podobieństwo Boga<sup>1</sup>.

Zrewitalizowaną definicję podmiotowości (choć ufundowaną na wcześniejszym, „przedpapieskim” okresie aktywności naukowej) Jan Paweł II sformułował/podał podczas II pielgrzymki do ojczyzny w 1983 roku. Podmiotowość opisał jako „sumę uprawnień wynikających z samej natury ludzkiej osoby”<sup>2</sup>. Powyższe dookreślenie stanowiło wyraźne nawiązanie do nauczania Soboru Watykańskiego II, głoszącego iż osoba ludzka powinna być „zasadą, podmiotem i celem wszystkich instytucji społecznych”<sup>3</sup>.

Nowe ujęcie podmiotowości było następnie rozwijane przez Papieża-Polaka na gruncie Nauki Społecznej Kościoła. W encyklice „Sollicitudo rei socialis” za wyraz realizacji osobowej podmiotowości

---

<sup>1</sup> Katecheza podczas audjencji ogólnej, Watykan, 25 października 1978 cyt. za <http://www.foksaleleven.pl/lukasz-kobeszko-podmiotowosc-w-nauczaniu-jana-pawla-ii/> 09.07.2014

<sup>2</sup> Zob. Przemówienie do Konferencji Episkopatu Polski, Jasna Góra, 19 czerwca 1983 cyt. za tamże.

<sup>3</sup> Zob. Konst. Duszp. „Gaudium et spes”, s. 25. cyt. za tamże.

człowieka uznane zostały praca (oddziałująca zarówno na ciało, jak i duszę) oraz przedsiębiorczość (wydobywająca aspekt twórczej tożsamości osoby)<sup>1</sup>.

Do momentu przełomu społeczno-politycznego 1989 roku w Europie Środkowo-Wschodniej Jan Paweł II wyraźnie podkreślał godnościowy aspekt podmiotowości, wyzwalający człowieka z opresyjnych systemów społecznych, politycznych i gospodarczych, traktujących osobę wyłącznie jako rzecz lub przedmiot, którymi można się dowolnie posługiwać dla własnych celów<sup>2</sup>.

Na początku lat 90. XX wieku zarysowuje się kolejna ewolucja w myśli Jana Pawła II, stanowiąca reakcję na liberalną koncepcję wolności osoby, upowszechnionej w nowoczesnej cywilizacji zachodniej. Należy zaznaczyć, że „w 1992 roku Papież-Polak podjął krytykę absolutyzowania ludzkiej podmiotowości, twierdząc iż prowadzi ona do indywidualistycznego egoizmu, zagrażającego nie tylko kondycji moralnej społeczeństw, ale również czyniącego osobę niezdolną do nawiązania głębszych relacji międzyosobowych”<sup>3</sup>.

Tego rodzaju wypaczenia nie oznaczają oczywiście dla Jana Pawła II chęci porzucenia podmiotowości, wskazują jedynie na możliwe sprzeczności na płaszczyźnie rozumienia tego pojęcia.

Sposobem przewyżnienia tych sprzeczności na poziomie doświadczenia chrześcijańskiego oraz życia wspólnoty eklezjalnej jest uświadomienie sobie, że właściwym podmiotem poznania chrześcijan jest nie tyle konkretny człowiek, co Kościół jako wspólnota. Nadaje to koncepcji podmiotowości Jana Pawła II, obok rysu humanistycznego także charakter wybitnie społeczny, co słusznie zauważył Ł. Kobeszko, w przytoczonym artykule.

Natomiast Ryszard Kapuściński, znakomity reporter i pisarz, przywoływany na łamach publikacji z zakresu pedagogiki kultury, analizuje cztery tożsamości, które wpływając na siebie sprawiają, że człowiek staje się złożoną jednością. Są to: 1) tożsamość związana z małą ojczyzną, 2) tożsamość narodowa, 3) tożsamość europejska (w kontekście ludzi zamieszkujących inne kontynenty) można tu mówić o tożsamości związanej z szerszą niż narodowa tradycją kulturowo-cywilizacyjną. I wreszcie 4) tożsamość związana z przynależnością do rodziny ludzkiej. Kształtowanie każdej z nich jest wyzwaniem edukacyjnym, koniecznym do podjęcia, by przygotować jednostkę do światowego obywatelstwa<sup>4</sup>. Stwierdza też jednoznacznie: „uczestniczenie w świecie wielokulturowym wymaga

---

<sup>1</sup> Zob. *Sollicitudo rei socialis*”, 15.1987, cyt. za tamże.

<sup>2</sup> Zob. Adhort. Apost. „*Pastores dabo vobis*” 7.1992., cyt. za tamże.

<sup>3</sup> <http://www.foksaleleven.pl/lukasz-kobeszko-podmiotowosc-w-nauczaniu-jana-pawla-ii/> 09.07.2014, s. 1.

<sup>4</sup> A. Piejka, *Ryszard Kapuściński o tożsamości jako podstawie uczestniczenia w wielokulturowym świecie*, w: *Humanistyczno-antropologiczna ewolucja pedagogiki kultury. Konsekwencje dla teorii i praktyki*, Wyd. Impuls, Kraków 2009, s. 99-114.

silnego i dojrzałego poczucia tożsamości”.<sup>1</sup>Jednocześnie pisze dalej autor nieuchronnie pojawia się tu poczucie nieprzekazywalności najbardziej podstawowych sensów, pytanie o to, jaki jest najgłębszy sens naszej narodowości? Czy też próba dialogu z Innym, która zawiera w sobie element głębokiego dialogu z samym sobą.<sup>2</sup> Dzieli się także swoimi spostrzeżeniami, że nie komunikujemy się kulturowo i są różne aspekty globalizacji („dobre” i „złe”, masowość (często alienacja), czy poczucie zagrożenia wywołane przez świadomość zatłoczenia i niepojętości świata). Cenne są też takie myśli Kapuścińskiego, że ważne jest w tym kontekście ćwiczenie pamięci, kształtowanie dialogu z Innym i umiejętności dialogu wewnętrznego, wzmocnienie krytycznego myślenia, zaszczepianie ciekawości świata, które są niezbędnymi aspektami kształtowania silnej tożsamości. Nie mniej ważnym jest rozwijanie empatii (szczególnie w rozwijaniu tożsamości planetarnej), pojawia się też pytanie jak odczuć wspólnotę z drugim człowiekiem. Wreszcie istotnym jest uświadomienie, że człowiek zależy od człowieka. Kapuściński pisze też o pułapkach i niebezpieczeństwach łączących się z rozwojem tożsamości.

Następnie Krystyna Ferenz, teoretyk edukacji kulturalnej opisując cztery czynniki (ideologie, religia, społeczeństwo, czynnik polityczny), wpływające na kształt edukacji kulturalnej, wychodzi z założenia, że każde środowisko ludzkie tworzy niepowtarzalny układ odniesienia dla swoich członków, zaś oni według tego układu budują swoją podmiotowość<sup>3</sup>.Warto dodać, że Ferenz punktem wyjścia swych rozważań czyni opis trzech płaszczyzn, w których rozpatruje się współcześnie wychowanie:

- 1) świadome i nieświadome oddziaływania grup społecznych o charakterze pierwotnym oraz ich otoczenie;
- 2) działania wewnętrzne większej grupy, prowadzące do wytwarzania się poczucia przynależności, tożsamości, swoistości;
- 3) rozpatrywanie człowieka jako osoby. Poszukiwanie kulturowych uniwersaliów, poznanie odmienności kulturowych, tolerancja<sup>4</sup>.

Z kolei K. Bleszyńska w swym artykule, *Spółczesność wielokulturowe jako supermarket wartości i idei* przybliżyła nam różnice jak w państwie narodowym a wielokulturowym w czasach współczesnych przebiegają niektóre ważne dla wychowania procesy. Pisze ona: „pluralizacja współczesnych zbiorowości owocuje rozległymi konsekwencjami o charakterze społecznym, politycznym i kulturowym. Załamaniu ulega dotychczasowy model państwa narodowego, będącego dominium

---

<sup>1</sup>Tamże.

<sup>2</sup>Tamże.

<sup>3</sup> K. Ferenz, *Konteksty edukacji kulturalnej. Społeczne interesy i indywidualne wybory*, Zielona Góra 2003.

<sup>4</sup> K. Ferenz, s. 82.

określonej grupy etnicznej kontrolującej i marginalizującej inne grupy. W jego miejsce wyłania się porządek zbiorowości wielokulturowej, promującej zasadę równości i szczególnej ochrony grup mniejszościowych. Stabilne i hierarchiczne układy społeczności industrialnych ustępują miejsca nieustannie przekształcającemu się i amorficznemu projektowi społeczeństwa ponowoczesnego. Wysoka mobilność i heterogeniczność kulturowa owej zbiorowości naruszają przy tym tradycyjne więzi społeczne.<sup>1</sup> I dalej: „Istotne zmiany zachodzą także w sferze porządku aksjonormatywnego. Zanikająca jednoznaczność i obligatoryjność kanonów etycznych i estetycznych poszerza autonomię jednostki, zwiększając możliwości wyboru i migrowania między poszczególnymi opcjami. Współwystępowanie licznych światopoglądów, stylów życia i systemów wartości przy założeniu ich pełnomocności i równoprawności rozprasza jednak wartości będące niegdyś centrami krystalizowania się tożsamości jednostek i narodów. Hybrydyczność systemów powstających w układzie „zrób-to-sam”, ich efemeryczność, niespójność i rozmywanie się znaczeń generują stany niepewności i braku zakorzenienia określane przez A. Brittana pojęciem „bezdomność” w świecie kultury. Postępująca relatywizacja norm i wartości pogłębia przy tym poczucie społecznej anomii.<sup>2</sup> Do fragmentacji tkanki społecznej przyczyniają się także napięcia psychologiczne wynikające z narastającego zróżnicowania kulturowego. Mówi się też o sfragmentaryzowanej tożsamości.<sup>3</sup> „Będąc istotnym warunkiem przystosowania się do doświadczanej odmienności procesy akulturacji mają ograniczone zastosowanie w odniesieniu do społeczeństwa wielokulturowego, w którym kolejne grupy emancypujących się mniejszości i fale napływających imigrantów nieustannie przekształcają kulturowe *milieu* zbiorowości, generując konfuzję, dezorientację oraz poczucie nieczytelności.<sup>4</sup> I dalej: „Odbierana na terenie rodziny i instytucji etnicznych socjalizacja kulturowa nakłada się na oddziaływania publicznych instytucji oświatowych, kulturowo zróżnicowanego sąsiedztwa, grupy rówieśniczej, organizacji, grup spotkaniowych, mediów i subkultur młodzieżowych. Nieczytelność, fragmentaryczność, sprzeczność, wieloznaczność i niestabilność oferowanych przez nie wartości, norm, obrazów świata zagrażają przy tym realizacji potrzeby dookreślenia tożsamości, pobudzając jednostki i zbiorowości do poszukiwań i zachowań obronnych.<sup>5</sup> Za pośrednictwem mediów (które mają wciąż rosnącą rolę w przekazywaniu wartości innych kultur) tzw. ponowoczesny trybalizm przekracza przy tym granice społeczności lokalnych i narodowych, przekładając się na

---

<sup>1</sup> R. Putnam, *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*, Simon and Schuster, New York, NY 2000, cyt. Za K. Błeszczyńska, dz. cyt., s. 178.

<sup>2</sup> Tamże, s. 179.

<sup>3</sup> Ch. Baker, *Studia kulturowe. Teoria i praktyka*, przekład Agata Sadza, Wyd. UJ, Kraków 2005.

<sup>4</sup> Błeszczyńska, s. 180.

<sup>5</sup> K. Błeszczyńska, *Procesy tożsamościowe a warunki socjalizacji w społeczeństwach wielokulturowych*, „Pedagogika Społeczna” 2006a, nr 1, s. 31-43.

transnarodowe struktury społeczeństwa sieciowego<sup>1</sup>. Znaczenie zarysowanych powyżej kierunków i form poszukiwania ładu, wspólnoty i tożsamości w supermarkecie ponowoczesnego społeczeństwa wielokulturowego dla procesów formowania się tożsamości i tworzenia więzi społecznej sprawia, iż sytuują się one w centrum zainteresowania współczesnej pedagogiki<sup>2</sup>. Jak twierdzi Błęzyńska, „Odpowiedzią edukacji na zarysowane powyżej zmiany i problemy jest podjęcie oddziaływań wspomagających reintegracyjny potencjał jednostek i zbiorowości społecznych. Pierwsze z nich mają na celu ukształtowanie zdolności podmiotu do rozpoznawania, świadomego wyboru oraz odpowiedzialnego funkcjonowania w świecie zróżnicowanych systemów wartości, stylów życia i opcji światopoglądowych. Zadaniem drugich jest odbudowa więzi społecznych poprzez rekonstrukcję aksjonormatywnych ram życia zbiorowego oraz rozwijanie umiejętności współbycia i współpracy osób zróżnicowanych kulturowo na bazie wzajemnego szacunku, dialogu i zaufania<sup>3</sup>.” I pomimo przedstawienia programu łączenia edukacji regionalnej z programami edukacji kulturalnej i międzykulturowej, zawsze pojawią się wątpliwości co do zdolności istniejących systemów społeczno-kulturowych do wchłaniania obcych kultur i przekształcania własnej tradycji bez utraty własnej tożsamości, możliwości zrównoważenia tożsamości etnicznych i religijnych tożsamością obywatelską i regionalną i wielu innych<sup>4</sup>. Pisz też: „Obszary podmiotowości, wolaści i wyborów zwiększają się w stopniu i zakresie trudnym do wyobrażenia dla dawniejszych pokoleń<sup>5</sup>”.

Należy też zauważyć, że „rozwój mass mediów przyczynił się do przesunięcia granic między kulturą wysoką a niską, doprowadził do upadku kulturę słowa drukowanego na rzecz kultury wizualnej. Wynikają z tego nowe zadania dla pedagogiki i edukacji. Jedno z nich zakłada, że szerzej niż dotychczas należy w procesie edukacji rozwijać nowe kompetencje kulturowe związane z kulturą wizualną. W zakresie treści nauczania na uwagę zasługuje teleteoria G. Ulmera, zakładająca, że zadaniem edukacji winno być tworzenie nowego języka komunikacji kulturowej, nowego światopoglądu i nowej podmiotowości. Koncepcja ta postuluje wypracowanie nowej formacji umysłowej, obejmującej myślenie obrazowe, całościowe, algorytmiczne, operujące na pograniczu znaczeń.<sup>6</sup>”

---

<sup>1</sup>Błęzyńska, s. 185; M. Castells: *The Rise of the Network Society*, dz.cyt.; Ph. Zimbardo: *The LuciferEffect...*, dz. cyt.

<sup>2</sup>T. Lewowicki, *O tożsamości, kondycji i powinnościach pedagogiki*, Wyd. ITE, Radom 2007.

<sup>3</sup>Tamże, s. 186.

<sup>4</sup>Tamże, s. 188.

<sup>5</sup>Tamże, s. 178.

<sup>6</sup>T. Szkudlarek, *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Kraków 1993, s. 150 i nast.

Z kolei teza o kształtowaniu tożsamości narodu poprzez kulturę, wypowiedziana przez utworzone w roku 1945 UNESCO<sup>1</sup>, odpowiadała najbardziej żywotnym potrzebom wszystkich młodych narodów, które szukały dróg do ugruntowania swej suwerenności<sup>2</sup>.

Pedagogika kultury poświęciła wiele uwagi problematyce dziedzictwa, łączącej się z problematyką tożsamości a dla niektórych jej przedstawicieli dziedzictwo stanowiło nawet podstawową, jeśli nie jedyną instancję edukacyjną: „Według Ireny Wojnar, problem dziedzictwa nie tylko nie traci na znaczeniu, ale wciąż pozostaje edukacyjnie zasadny zwłaszcza w powiązaniu z problemem tożsamości. Właśnie dziedzictwo kultury w znacznym stopniu wyznacza treść tożsamości grup społecznych i narodowych. Tożsamości, którą kojarzy się zarówno z poczuciem ciągłości (tradycji, biografii jednostkowej i zbiorowej), jak poczuciem odrębności określonego „ja” (jednostkowego czy zbiorowego) wobec inności. Tożsamość staje się kluczowym problemem edukacyjnym w okresach i sytuacjach zagrożenia, np. bytu narodowego; staje się zadaniem edukacyjnym zawsze wtedy, kiedy konkretyzujemy rolę kulturową języka ojczystego, tradycji narodowych itp. Kulturowanie dziedzictwa narodowego i ochrona narodowej tożsamości stawały się sprawą centralną dla wychowania patriotycznego. Te zagadnienia, pozornie oczywiste, uwydatnione przez niektórych pedagogów kultury, nabierają w naszych czasach nowego znaczenia, wzbogaca się bowiem obszar tożsamości współczesnego człowieka. Pozostaje zasadna troska o tożsamość lokalną czy narodową, umacnia się wszakże troska o tożsamość regionalną, w naszym przypadku europejską, a także o tożsamość ogólniejszą, uniwersalną, która wynika ze współczesnego otwarcia na sprawy całego świata. Wojnar zapowiedziała tą problematykę, która nabierze ostrości na tle przemian świata w końcu XX stulecia. Określiła ją w perspektywie trzech tożsamości zobowiązujących dziś wszystkich ludzi żyjących na naszej planecie. Tożsamość pierwsza, czyli tożsamość narodu zachowuje znaczenie i wymaga troski o los narodowego dziedzictwa kultury i języka. Z tymi wartościami jednak często pozostają w sprzeczności wartości wyznaczające tzw. drugą tożsamość, europejską otwartą na budowanie społeczeństwa obywatelskiego, nowych wspólnot, nierzadko preferowania wartości pragmatycznych czy wręcz konsumpcyjnych, swobód obyczajowych. Edukacja dla Europy staje się nowym i ważnym zadaniem także w perspektywie kulturalnej, wymaga szerszego uwzględnienia europejskiej tradycji, dziedzictwa, pluralizmu interpretacji. Dziedzictwo kultury europejskiej, filozofii, nauki, sztuki stanowi znaczące ogniwo wzmocnienia poczucia więzi wspólnotowych i tożsamości europejskiej: edukacja europejska to duchowe dziedzictwo europejskie, wartości takie jak jednostka, wolność, humanizm, równość i braterstwo. Pozostaje otwarty problem zachowania tożsamości pierwszej. Wojnar sygnalizuje jeszcze trzeci obszar współczesnej tożsamości wynikający z przeświadczenia, iż niezależnie

---

<sup>1</sup>*Idee edukacyjne na rozdrożach XX wieku*, red. I. Wojnar, A. Piejko, M. Samoraj, Warszawa 2008, s. 61.

<sup>2</sup> Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość*, Kraków 2005, s. 91.

od przynależności narodowej czy regionalnej jesteśmy przede wszystkim ludźmi żyjącymi na jednej wielkiej planecie. Owa trzecia tożsamość dotyczy więc ludzkiego myślenia ponad różnicami narodowymi, kontynentalnymi czy rasowymi. Myślimy o człowieku, który mimo wielkich osiągnięć cywilizacyjnych pozostaje wciąż na ogromnej przestrzeni świata człowiekiem cierpiącym. Cywilizacja dobrobytu generuje równocześnie nędzę dla milionów, mnożą się kataklizmy różnego rodzaju. A przecież nędza i cierpienie mają nie tylko wymiar materialny, ale także moralny, różne są aspekty ludzkiego nieszczęścia, na które nasza wrażliwość staje się coraz bardziej przytępiona. Owa trzecia tożsamość otwiera horyzont nowej aktualnej problematyki pedagogicznej, mianowicie kultury praw człowieka i kultury pokoju.<sup>1</sup>

Interesujące w tym kontekście są fundamentalne „prawa narodu”, których obraz naszkicował Jan Paweł II w przemówieniu w ONZ: <<Na pierwszym miejscu pojawia się p r a w o d o i s t n i e n i a : „Podstawowym założeniem praw narodu jest z pewnością prawo do istnienia: nikt więc – ani państwo, ani inny naród, ani organizacja międzynarodowa – nigdy nie jest upoważniony do stwierdzenia, że konkretny naród nie zasługuje na istnienie”. Niemniej jednak, „to fundamentalne prawo do istnienia niekoniecznie musi pociągać za sobą suwerenność państwową, ponieważ możliwe są rozmaite formy prawnego zjednoczenia różnych narodów, tak jak to się dzieje na przykład w przypadku państw federalnych, konfederacji czy państw charakteryzujących się dużą autonomią regionalną”. Prawo do istnienia sprawia, że „każdy naród może cieszyć się prawem do w ł a s n e g o j ę z y k a i k u l t u r y, za pomocą których ludzie wyrażają i przedstawiają to, co nazwałbym podstawową duchową suwerennością”. I wreszcie „prawo do kształtowania swego życia wedle własnych t r a d y c j i”, w obszarze którego pojawia się również prawo do „budowania swojej przyszłości, zapewniając odpowiednią e d u k a c j ę młodemu pokoleniu”. Prawa narodów są też nieodłączne od „zobowiązań narodów”. „Najważniejsze wśród tych zobowiązań jest z pewnością zobowiązanie do życia w duchu p o k o j u, p o s z a n o w a n i a i s o l i d a r n o ś c i z innymi narodami”.>><sup>2</sup>

Równie wartościowe są w tym kontekście uwagi znanej myślicielki Jean BethkeElshstain, która w swych rozważaniach „Prawa jednostki a obowiązki społeczne” zajmuje się współczesnym społeczeństwem Ameryki Północnej. Jednak omawiane problemy w tej czy innej postaci pojawiają się we wszystkich rozwiniętych społeczeństwach uprzemysłowionych. Wychodzi ona od stwierdzenia, że coś złego dzieje się z konsumpcyjną kulturą rynkowej nowoczesności: „Zwyczajni ludzie mówią o

---

<sup>1</sup> I. Wojnar, A. Piejka, M. Samoraj, *Idee edukacyjne na rozdrożach XX wieku*, Wyd. Akademickie ŻAK, Warszawa 2008, s. 55-56.

<sup>2</sup> J. Tischner, *Naród i jego prawa. Komentarz do przemówienia Jana Pawła II na forum ONZ w październiku 1995 roku*, w: *Rozmowy w Castel Gandolfo*, red. K. Michalski, t. II, Centrum Myśli Jana Pawła II - Wydawnictwo Znak, Warszawa-Kraków 2010, s. 160.



utracie ducha sąsiedzkiej pomocy, o rosnącym lęku i podejrzliwości, a zalewie erotyki i komercji, które wywierają ogromną presję na umysły młodzieży. Brak dziś czasu, żeby być jednocześnie rodzicem, obywatelem i pracownikiem. Dane empiryczne potwierdzają to rozpowszechnione poczucie niepokoju<sup>1</sup>. Obserwatorzy z obu stron politycznego spectrum zauważają erozję poczucia odpowiedzialności oraz triumf ślepej wiary, iż wąsko pojmowany interes własny jest wszystkim. Przy tym daje się zauważyć wyraźną „desocjalizację” życia, rozpad podstawowych instytucji społecznych: rodziny, sąsiedztwa, rozmaitych dobrowolnych stowarzyszeń i historycznych wspólnot, a nawet tradycyjnych Kościołów, które w Stanach Zjednoczonych są wypierane przez działające na „rynku” chrześcijańskim „megakościoły”, dla których jedynym miernikiem sukcesu jest liczba wyznawców, w związku z czym szermują one *quasi*-terapeutycznym hasłem: „Nie przejmujcie się!”, i obiecują panacea na wszystkie ludzkie słabości.<sup>2</sup> Na tę sytuację filozofowie społeczni i działacze polityczni zareagowali w następujący sposób: „Zdeklarowani komunitarianie chcą przywrócić podstawowym instytucjom społecznym ich dawną żywotność i siłę oraz tradycyjny autorytet. Inni zwracają się ku państwu, oczekując lepszych i bardziej powszechnych programów pomocy społecznej. Niektórzy etatyści (zarówno politycy, jak i eksperci) posuwają się nawet do tego, by postulować programy i strategie działania, których celem jest wyeliminowanie konkretnych lokalnych więzów i tożsamości, gdyż – ich zdaniem - są one świadectwem zacoferania i powinny zostać zastąpione bardziej jednorodną i „uniwersalną” tożsamością gwarantowaną przez państwo. Jeszcze inni sądzą wszelako, że to państwo jest problemem: wystarczy ich zdaniem uwolnić siły rynku, a zapanuje duch odpowiedzialnej wolności. A zatem spór przedstawia się dwojako: z jednej strony partykularyści kontra uniwersaliści, z drugiej – indywidualiści kontra komunitarianie. Elshtain proponuje natomiast trzecią możliwość: odwołanie się do instytucji społeczeństwa obywatelskiego w taki sposób, aby podkreślić znaczenie z a r ó w n o praw jednostkowych, jak i obowiązków społecznych; na fundamencie społecznej interpretacji indywidualnych uprawnień stara się ona zbudować szerszą wizję naszych obowiązków i powinności jako rodziców, sąsiadów, pracowników i obywateli.<sup>3</sup>”

Panująca dziś w amerykańskim życiu publicznym wersja liberalizmu (głosząca prymat „praw jednostkowych”) oraz ucieleśnienie tej wizji propagowane przez media zostały coraz bardziej negatywnie zawężone - do tego stopnia, że człowiek jawi się jako suma indywidualnych „wyborów”.<sup>4</sup> „W takim świecie nic nie jest dane, wszystko jest „konstruowane”. Wartości i koncepcje dominującej dziś „uprawnieniowej” wersji liberalizmu służą w istocie usprawiedliwieniu nowych form kontroli społecznej. (...) Teoretyczny fundament tego systemu stanowi specyficzna koncepcja jaźni, która

---

<sup>1</sup> Szerzej zob. J.B. Elshtain, *Prawa jednostki a obowiązki społeczne*, s. 367.

<sup>2</sup> Tamże, s. 367-368.

<sup>3</sup> Tamże, s. 368.

<sup>4</sup> Tamże, s. 369

zrodziła się w ramach XVII-wiecznej tradycji umowy społecznej. Współczesny kontraktualizm postuluje jaźń jako byt uprzedni w relacji do porządku społecznego; jest ona ahistorycznym podmiotem indywidualnych uprawnień, a jej wolność bądź autonomia realizuje się poprzez nieskrępowane wybory. Jak zauważył między innymi Charles Taylor, priorytet uprawnień ugruntowany w tradycji umowy społecznej stanowi jedno z głównych źródeł świadomości politycznej Zachodu; w istocie rzeczy jesteśmy tak głęboko zanurzeni w tym języku, że większość z nas, bezrefleksyjnie, uznaje z reguły prawa jednostkowe za wartość naczelną (przynajmniej *prima facie*). (...) Ten podmiot, utwierdzony przez komercyjne obrazy suwerennego wyborcy, został przeciwstawiony innemu – ulokowanemu w ramach wspólnoty, która go nie tylko umacnia, ale też ogranicza poprzez wymogi członkostwa w rodzinach, Kościołach i państwach.<sup>1</sup> Kultura jest przesiąknięta taką wizją człowieczeństwa, absolutyzującą wolny wybór: „Wizja suwerennego podmiotu podmywa bowiem fundamenty osobowej tożsamości i autorytetu zarówno w obrębie rodziny, jak i społeczeństwa obywatelskiego. Gdy wybór staje się wartością nadrzędną, ważne i bolesne kwestie, które rodzą się w starciu praw jednostki i obowiązków społecznych, zostają całkowicie przestonięte. Po prostu całą pulę zgarnia z góry strona jednostkowa, suwerenny podmiot.”<sup>2</sup> I tłumaczy dalej: „Te ukryte założenia uwiarygodniają przeświadczenie, iż ludzkie pragnienia i potrzeby można mnożyć w nieskończoność, a także umacniają ideologię postępu, która sprowadza się teraz w praktyce do tezy konsumeryzmu: „więcej i lepszych” dóbr. Kładąc nacisk na terażniejszy wybór, teleologia postępu osłabia naszą zdolność do namysłu nad przyszłością - po prostu mamy mieć więcej tego samego – a także podważa naszą umiejętność rozumienia przeszłości oraz imperatywy historii i pamięci historycznej”.<sup>3</sup> I dalej, Autorka ta snując rozważania w świetle nauki społecznej kościoła, dochodzi do konkluzji: „Chodzi mi tu zatem o jakąś wizję „społeczności etycznej”. Zamiast ideałów obywatelskości i cnoty obywatelskiej, które wymagają od obywateli kategorycznego wypełniania kolektywnych powinności bądź opisują elitę zamieszkującą przestrzeń publiczną i odciętą od reszty świata, gdzie przebywa większość z nas, mielibyśmy do czynienia ze społecznością etyczną, w ramach której aktywny obywatel uznawałby za element człowieczeństwa realizację publicznych, moralnych obowiązków i celów.”<sup>4</sup>

I w tym aspekcie swoich rozważań o potrzebie rozwoju moralnego człowieka zbiega się myśl współczesnej Elshtain, z koncepcją rozwoju moralnego człowieka opracowaną przez Sergiusza Hessena na gruncie klasycznej pedagogiki kultury. Stąd zarówno stopniowe poznawanie kultur,

---

<sup>1</sup> Tamże, s. 370.

<sup>2</sup> Tamże.

<sup>3</sup> Tamże.

<sup>4</sup> Tamże, s. 376.

zawarte w myśli B. Nawroczyńskiego, jak i Hessenowska koncepcja rozwoju moralnego człowieka wydaje się być jak najbardziej aktualnymi.

W świetle przywołanych rozważań, wydaje się być słusznym sformułowanie kilku wniosków końcowych, co do możliwości istnienia tożsamości międzykulturowej i podmiotowości międzykulturowej:

1) Biorąc pod uwagę fakt, iż współcześnie tożsamość międzykulturowa znajdować się będzie pod silnym wpływem kultury współczesnej opartej na konsumeryzmie formułowanie takiej tożsamości obciążone jest poważnym ryzykiem jej zdeformowania.

2) Jako konstrukt teoretyczny zarówno „tożsamość międzykulturowa”, jak i „podmiotowość międzykulturowa” wydają się być prawdopodobnymi do zrealizowania w praktyce.

3) Pedagogika kultury propaguje sprzyjający międzykulturowości model tożsamości (np. wątki myśli I. Wojnar, J. Nikitorowicza, itd.).

4) Należałoby przededefiniować pojęcie podmiotowości w pedagogice, tak, aby uznać prawa społeczności jako prymarne w stosunku do nadmiernego indywidualizmu, dominującego dziś w kulturze zachodniej.

5) Dbałość o tożsamości lokalne i regionalne, przy jednoczesnym uczeniu myślenia krytycznego i rozbudzania zainteresowania szerszymi kontekstami, innymi kulturami w skali globalnej, poznawanie jej „ducha obiektywnego” (prawo, sztuka, nauka itp.), jak powiedziała by Hessen, wydaje się być jednym z głównych celów i zadań współczesnej pedagogiki.

6) Przyjęcie założenia o możliwości i konieczności wprowadzania młodego człowieka w świat innych kultur powinno towarzyszyć założenie, za myślą B. Nawroczyńskiego, że i tak nie każdy człowiek jest w stanie rozbudzić w sobie takie zainteresowanie, szerszą niż lokalna społecznością, jedynie niektóre jednostki są predysponowane do takich działań.

7) Tożsamość młodego człowieka jest w znacznie mniejszym stopniu kształtowana przez wartości narodowe i państwowe, jak zauważa J. Nikitorowicz, a w większym przez kulturę globalną, popularną i ideologię konsumpcji<sup>1</sup>

7) I wreszcie, potrzebne jest nie tylko społeczeństwo obywatelskie, co społeczeństwo etyczne.

---

<sup>1</sup>Nikitorowicz, dz. cyt., s. 80.

Wobec powyższych rozważań studia nad historyczną pedagogiką kultury, jak i połączenie współczesnych rozważań pedagogicznych ze studiami kulturowymi a także poznanie innych perspektyw z zakresu filozofii społecznej oraz połączenie ich ze studiami edukacyjnymi wydaje się być obecnie koniecznością.

Kształtowanie tożsamości i podmiotowości międzykulturowej to być może projekt przyszłości lecz pogłębiona refleksja nad tą problematyką wydaje się być nad wyraz aktualna już dziś, gdy wielokulturowość stała się faktem społecznym, dotyczącym każdego a przemiany kultury współczesnej powodują częste zmiany tożsamości.

### **Bibliografia:**

Adhort. Apost. „Pastoresdabovobis” 7.1992.

Baker Ch., *Studia kulturowe. Teoria i praktyka*, przekład Agata Sadza, Wyd. UJ, Kraków 2005.

Błęszyńska K., *Procesy tożsamościowe a warunki socjalizacji w społeczeństwach wielokulturowych*, „Pedagogika Społeczna” 2006a, nr 1.

Durkheim E., *Education morale*, Paris Alcan 1925.

Elshtain J.B., *Prawa jednostki a obowiązki społeczne*.

Ferenz K., *Konteksty edukacji kulturalnej. Społeczne interesy i indywidualne wybory*, Zielona Góra 2003.

Gofron A., *Struktura metodologiczna pedagogiki kultury*, w: *Pedagogika kultury. Historyczne osiągnięcia, współczesne kontrowersje wokół edukacji kulturalnej, perspektywy rozwoju*, red. J. Gajda, Lublin 1998.

Hessen S., *O sprzecznościach i jedności wychowania. Zagadnienia pedagogiki personalistycznej*, w: *Pedagogika kultury w zarysie*, red. J. Gajda, Kraków 2006.

Hessen S., *O sprzecznościach i jedności wychowania. Zagadnienia pedagogiki personalistycznej*, Wyd. „Żak”, Warszawa 1997.

<http://www.foksaleleven.pl/lukasz-kobeszko-podmiotowosc-w-nauczaniu-jana-pawla-ii/>

09.07.2014.

<http://www.foksaleleven.pl/lukasz-kobeszko-podmiotowosc-w-nauczaniu-jana-pawla-ii/>

09.07.2014.

<http://www.foksaleleven.pl/lukasz-kobeszko-podmiotowosc-w-nauczaniu-jana-pawla-ii/>

09.07.2014.

*Idee edukacyjne na rozdrożach XX wieku*, red. I. Wojnar, A. Piejko, M. Samoraj, Warszawa 2008.

Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość*, Kraków 2005.

Katecheza podczas audiencji ogólnej, Watykan, 25 października 1978.

Konst. Duszp. „Gaudium et spes”, s. 25.

*Leksykon Pedagogika PWN*, red. B. Milerski, B. Śliwerski, Warszawa 2000.

Lewowicki T., *O tożsamości, kondycji i powinnościach pedagogiki*, Wyd. ITE, Radom 2007.

Melosik Z., Szkudlarek T., *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Kraków 2009.

Nawroczyński B., *Dzieła wybrane*, w: *Pedagogika kultury w zarysie*, J. Gajda, Kraków 2006.

Nikitorowicz J., *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.

Nikitorowicz J., *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*.

Okupnik M., *Wobec utraty. O badaniach narracji autobiograficznych*, w: *Pedagogika kultury* 5.

Olbrycht K., *Pytania wokół roli tożsamości w wychowaniu*, „Horyzonty Wychowania.

Niepokoje tożsamości,” 2 (2003) (4).

Ostaszewska A., *Popkulturowe ramy tożsamości. Media, kultura popularna, internet jako nowe środowiska kształtowania tożsamości*, [www.bc.ore.edu.pl/publication/673](http://www.bc.ore.edu.pl/publication/673), stan z: 23.09.2014.

Ozga E., *O obywatelskości i jej przemianach na przestrzeni wieków*, w: *Kategorie pojęciowe w przestrzeni interdyscyplinarnych interpretacji*, red. A. Gaweł, B. Bieszczad, Wyd. UJ, Kraków 2011.

Piejka A., *Ryszard Kapuściński o tożsamości jako podstawie uczestniczenia w wielokulturowym świecie*, w: *Humanistyczno-antropologiczna ewolucja pedagogiki kultury. Konsekwencje dla teorii i praktyki*, Wyd. Impuls, Kraków 2009.

Przemówienie do Konferencji Episkopatu Polski, Jasna Góra, 19 czerwca 1983

Putnam R., *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*, Simon and Schuster, New York, NY 2000.

Rogalski W., *Tożsamość jako warunek i rezultat aktywności kulturalnej z perspektywy animacji kultury*, w: *Środowiska wychowawcze i edukacja dorosłego w dobie przemian*, red. T. Aleksander, Kraków 2003.

*Rola religii w edukacji międzykulturowej*, red. W. Korzeniowska, A. Murzyn, H. Lakášova-Kantorkovea, Wyd. Impuls, Kraków 2008.

Sollicitudo rei socialis”, 1987.

Szkudlarek T., *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Kraków 1993.

Tischner J., *Naród i jego prawa. Komentarz do przemówienia Jana Pawła II na forum ONZ w październiku 1995 roku*, w: *Rozmowy w Castel Gandolfo*, red. K. Michalski, t. II, Centrum Myśli Jana Pawła II - Wydawnictwo Znak, Warszawa-Kraków 2010.

*Tożsamość a odmiennność kulturowa*, P. Boski, M. Jarymowicz, H. Malewska-Peyre, Wyd. PAN, Warszawa 1992.

Wojnar I., Piejka A., Samoraj M., *Idee edukacyjne na rozdrożach XX wieku*, Wyd. Akademickie ŻAK, Warszawa 2008.

Wojtyła K., *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Lublin 1994.

## **Streszczenie**

### **Intercultural Identity and Subjectivity and Cultural Education (chosen aspects)**

The author does not seem to define identity and subjectivity which she finds as a very complex notions. She refers to the assumption of the cultural education that a man I contact with cultural goods shapes one's personality. The author recalls only some thoughts of B. Nawroczyński and S. Hessen and gives some contexts of appearing identity and subjectivity (J. Nikitorowicz, K. Olbrycht, K. Ferenz). She also brings some views of John Paul II on these notions. Next she recalls some R. Kapuściński and K. Błeszczyńska and finally J.B. Elshtain who writes about ethic society instead of citizen society.