

POLSKI UNIWERSYTET NA OBCZYŻNIE
W LONDYNIE

ZESZYTY NAUKOWE

SERIA TRZECIA, NR 11, 2023

GRAŻYNA ERENC-GRYGORUK

ZACHODNIOPOMORSKA SZKOŁA BIZNESU
AKADEMIA NAUK STOSOWANYCH, SZCZECIN
ORCID 0000-0003-1196-9776

KSZTAŁTOWANIE TOŻSAMOŚCI DZIECKA W WARUNKACH WIELOKULTUROWEJ IKONOSFERY

WPROWADZENIE

Pprzedmiotem rozważań jest wielokulturowa ikonosfera jako ogół obrazów charakterystycznych dla określonego miejsca lub dowolnej kultury. Powinna warunkować kształtowanie tożsamości dziecka 7–10-letniego w trzech środowiskach: rodzinnym, medialnym i szkolnym. Według przyjętej koncepcji Erika H. Eriksona, tożsamość występuje w kontekście dwu najważniejszych dla dziecka relacji: stosunku do siebie samego i stosunku do innych ludzi, w tym do kultury i tradycji (Erikson, 1995). Kształtowanie tożsamości dziecka to szczególny typ związku, jaki łączy podmiot z nim samym – z jednej strony, z jego własną psychofizyczną i moralną kondycją (*self-identity*), z drugiej – związek z Innymi. W tym przypadku u dziecka powinny występować mniej lub bardziej świadome postawy wobec wyróżnionych wartości, których nosicielem jest zarówno sam podmiot, jak i inne jednostki.

W rozważaniach starano się odpowiedzieć na pytanie: jak jest kształtowana tożsamość dziecka w warunkach wielokulturowej ikonosfery? Wielokulturowa ikonosfera powinna umożliwiać kształtowanie tożsamości dzieci przy szanowaniu ich różnorodności kulturowej. W związku z tym wzięto pod uwagę dzieci migrantów funkcjonujących w obcym dla siebie kraju – Polsce.

TOŻSAMOŚĆ DZIECKA, WIELOKULTUROWOŚĆ, IKONOSFERA – KONTEKST TEORETYCZNY

Termin „tożsamość” wykorzystuje się do

oznaczania pewnej formy (operacji) myślowej wyrażającej stosunek między pojęciami (treścią pojęć) lub zdaniami. Takie rozumienie tożsamości znajdziemy w logice formalnej i matematycznej, matematyce i naukach przyrodniczych, generalnie wszędzie tam, gdzie mamy do czynienia z klasyfikacją rzeczy, cech lub zjawisk albo z orzekaniem o rzeczy samej (Zamojska, 1998, s. 9).

Drugi sposób rozumienia to filozoficzna refleksja nad człowiekiem, które jest przedmiotem rozważań nad kształtowaniem tożsamości dziecka w wielokulturowej ikonosferze. Termin „tożsamość” to *identyczność, bycie i pozostawanie sobą* (Hartman, 2006, s. 233). We współczesnej humanistyce jest znane ujęcie tożsamości Erika Eriksona, biorące swój początek z koncepcji Paula Ricoeura. Tożsamość została określona przez Ricoeura jako *poczucie słabości, rozumiana jako ciągłość w czasie i niezależność od sytuacji, poczucie wewnętrznej spójności i poczucia odrębności* (Ricoeur, 1992, s. 33). Tożsamość jest zjawiskiem powstającym w wyniku interakcji społecznych, które dostarczają różnego rodzaju doświadczeń, integrowanych następnie w spójny system. W ujęciu psychologicznym tożsamość określa się jako *poznawcze ujmowanie przez człowieka samego siebie we wszelkich możliwych relacjach z samym sobą oraz światem zewnętrznym* (Wojnarowski, 2005, s. 455).

W dociekaniach na temat tożsamości rozpatrujemy go w aspekcie rozwojowym, tj. dziecka – ucznia od 7. do 10. roku życia (edukacja elementarna). Aspekt ten podkreśla *genezę jej powstawania oraz wszelkie zmiany, jakie jednostka przechodzi podczas tego procesu. Ważne są tu wszystkie interakcje z otoczeniem społecznym oraz pierwsze znaczące autorytety, na bazie których osadzają się podstawy tożsamości* (Cuprjak, 2007, s. 125). Dla dzieci – uczniów taką przestrzenią stają się między innymi: środowisko rodzinne, szkolne i medialne.

Ze względu na problemy z wyjaśnieniem drugiego terminu – „wielokulturowość” (Rokicki, 2006, s. 30) – przyjęto opis Mariana Golki, który określa ją jako

uświadomione współwystępowanie na tej samej przestrzeni albo w bezpośrednim sąsiedztwie [...] dwóch lub więcej grup społecznych o względnie odmiennych kulturowych (względnie rasowych) cechach dystynktywnych: wyglądzie zewnętrznym, języku, układzie wartości itd., które przyczyniają się do wzajemnego postrzegania odmienności z różnymi tego skutkami (Golka, 2010, s. 64).

Żyjemy w czasach, kiedy wielokulturowość jest coraz powszechniejszym zjawiskiem i w różnym stopniu wpływa na kształtowanie tożsamości młodego człowieka.

Trzeci z omawianych terminów to „ikonosfera”, po raz pierwszy zdefiniowany w polskiej humanistyce przez Mieczysława Porębskiego. Według niego, składają się na nią

fakty pojawiania się obrazów. Wchodzą w jej zasięg obrazy bądź te, które tworzą się na naszych oczach, bądź te, które utworzyły się już wcześniej [...], które niesie nam każda chwila – atakujące nas bezustannie szумы, sygnały, światła, cienie, kolory. Są wreszcie i te, [...] które nie przekroczyły jednak nigdy progu dzielącego nasz świat zewnętrzny od świata naszych snów i halucynacji (Porębski, 1972, s. 271).

Pojawiający się każdy obraz jest „stanem rzeczy”, który przez czas i przestrzeń oddziałują na obserwatorów

zdolnych do selekcjonowania, klasyfikowania, analizowania i zapamiętywania oddziaływań określonego rodzaju. Każdy oddziaływający czy zdolny do oddziaływania obraz jest faktem, czymś, co się spełniło, dokonało i musi być od-tąd brane pod uwagę. Jednak w pamięci obserwatora-odbiorcy obraz jest nie tylko faktem, jest również zdarzeniem: czymś, co oddziaławszy raz, oddziałać może znowu w podobny, choć niekoniecznie identyczny sposób (Porębski, 1972, s. 272).

Przyjęte stanowisko twórcy tego terminu wskazuje, że szczególne miejsce w ikonosferze zajmowała sztuka, do której autor zaliczał nieograniczoną liczbę pozbawionych hierarchii ważności obrazów, między innymi książki, gazety, czasopisma, ekrany kinowe i telewizyjne (w dużym uproszczeniu: media). Reasumując, ikonosfera staje się dla dziecka ogółem obrazów charakterystycznych dla określonego miejsca lub dowolnej kultury, warunkujące kształtowanie tożsamości dziecka 7–10-letniego w trzech środowiskach: rodzinnym, medialnym i szkolnym.

KSZTAŁTOWANIE TOŻSAMOŚCI DZIECKA W PRZESTRZENI RODZINNEJ – IKONOSFERZE WIELOKULTUROWEJ

W warunkach wielokulturowej ikonosfery dziecko uczy się kultury m.in. przez tradycyjny kanał przekazu, jakim jest rodzina. Zdaniem Ruth Benedict, *człowiek staje się wytworem kultury, zanim nauczy się mówić i chodzić* (Benedict, 2005). Erik Erikson odróżnia dwie perspektywy tożsamościowe: podmiotową (*ego-identity*) odnosząc ją do Ja jako podmiotu poznającego i przedmiotową (*self-identity*), którą odnosi do Ja jako przedmiotu poznania (Erikson, 1995). Tożsamość z perspektywy podmiotowej u dziecka oznacza powtarzające się sposoby przeżywania samego siebie (poczucie spójności, ciągłości czy niepowtarzalności), a z perspektywy przedmiotowej – to system względnie stałej wiedzy i przekonań o sobie.

Zgodnie z psychospołeczną teorią rozwoju Erika Eriksona, kształtowanie tożsamości dziecka pozostaje pod wpływem oddziaływania otoczenia społecznego i indywidualnego jego rozwoju. Nie ulega wątpliwości, że dziecko (szczególnie w młodszym wieku) bezrefleksyjnie przyjmuje wartości, zasady swoich rodziców, a w dalszej kolejności podziela i dziedziczy kulturę, w której wrażliwa. Postrzegany przez dziecko świat i jego obrazy (ikonosfera) ulegają reifikacji (uwewnętrznieniu), stając się rzeczywistością, w której ono sytuuje siebie, czyli rozpoczyna świadome, odpowiedzialne kreowanie Ja. Przy tym dzieje się budowanie własnej tożsamości w postaci zbioru uświadamianych autocharakterystyk (definicji siebie) (Nikitorowicz, 2005a, s. 5). Dziecko kreuje swoją tożsamość, ustawicznie buduje własną autonomię i samoświadomość, dopiero gdy potrafi zrozumieć i ocenić samo siebie, przyjął krytyczny stosunek do różnych sytuacji, warunków, struktur, grup, ludzi do tego, co do tej pory uważało za słuszne.

W obliczu wielokulturowej ikonosfery i kształtowania tożsamości dziecka istotny staje się język. Edward Twitchell Hall uważa, że *język kształtuje sposób rozumienia rzeczywistości i równocześnie determinuje styl życia grupy społecznej, która dane terytorium zasiedla* (Hall, 2003, s. 9–11). Członkowie rodziny (i nie tylko) mogą się dzięki niemu komunikować i działać, a także rozumieć to, co społeczne i fizyczne. Z punktu widzenia środowiska rodzinnego i przystosowania się dziecka migranta do nowych warunków społeczno-kulturowych istotne wydają się zasoby osobiste rodziców, którzy razem ze swymi dziećmi żyją na pograniczu dwóch kultur. Należą do nich: wiedza kulturowa, kompetencje językowe i behawioralne poczucie odmienności, trudności tożsamości kulturowej oraz zadowolenie z życia.

Kompetentny, uważny, skuteczny zaradco rodzic stanowi dla dziecka najważniejsze, długofalowe wsparcie. Kompetentny rodzic zdaje się wpierać dziecko instrumentalne, informacyjne, emocjonalne, wartościująco, a także duchowo (Kubitsky, 2012, s. 106).

Analogicznie, brak bądź niskie kompetencje osobiste rodziców działają w przeciwnym kierunku. Doświadczenie migracji zazwyczaj jest łatwiejsze dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym niż dla dzieci w późniejszym okresie. Wynika to ze specyfiki poszczególnych etapów rozwojowych dziecka. Pobyt w obcym kraju i funkcjonowanie w wielokulturowej ikonosferze to także dla dziecka czas poznawania siebie, gromadzenia nowych doświadczeń, pokonywania własnych ograniczeń, a także tworzenie własnej tożsamości. W pierwszej kolejności dziecko korzysta z wartości rodziny, na których bazie tworzy się tożsamość osobista, społeczna, a także międzykulturowa.

Ta ostatnia staje się kolejnym stadium w rozwoju dziecka, które powstaje i rozwija się w wyniku procesów akulturacji i interakcji z osobami (spoza kręgów rodzinnych) reprezentującymi inne kultury. W ramach tożsamości międzykulturowej najczęściej rozwija się u dziecka np. język, wartości i wzorce osobowe, symbole, wspólne losy, historia itp. Kształtująca się w rodzinie tożsamość międzykulturowa jest zauważana przez dziecko jako konkretne wartości własnej grupy. Jednocześnie staje się podstawą do zrozumienia i szanowania wartości innych grup kulturowych, z którymi ma miejsce jego bezpośrednia lub pośrednia styczność.

Istotna w dziedzictwie kulturowym jest ta część dorobku wspólnoty (rodziny), która łączy jej teraźniejszość z przeszłością, co jest rozpoznawane jako – przykładowo – tradycja, która wiąże kilka pokoleń wstecz i stanowi – jak pisze Zbigniew Nikitorowicz – *immanentną gwarancję trwałości* (Nikitorowicz, 2005b, s. 23). Zdaniem autora należy odrzucić jednowymiarowe rozpatrywanie tożsamości i założyć nieustanny proces funkcjonowania jej w triadzie: tożsamość dziedziczona i nabywana, tożsamość ról i wyzwań, tożsamość odczuwana i realizowana. Tożsamość przypisana – dziedziczona dziecka związana jest z określonym kontekstem familijno-środowiskowym, nabywana – kształtowana, zmienna i dynamiczna jako wynik socjalizacji i członkostwa w określonych grupach. Z kolei tożsamość świadomie wybierana – odczuwana jako efekt mediacji między naturalnym dziedziczeniem kultury a nabywaniem społecznym kultury (jej licznymi ofertami). Istnieje konieczność odwołania się do tożsamości kulturowej, która łączy kategorią wspólnoty to, co indywidualne, z tym, co społeczne, to, co rodzinne i lokalne, z tym, co globalne i uniwersalne (Nikitorowicz, 2008, s. 292).

KSZTAŁTOWANIE TOŻSAMOŚCI DZIECKA W PRZESTRZENI MEDIALNEJ – IKONOSFERZE WIELOKULTUROWEJ

Współcześnie dostarczycielem obrazów-zdarzeń (ikonosfery wielokulturowej) dla dzieci są przede wszystkim media elektroniczne. Z jednej strony starają się one kontrolować przekaz wizualnych komunikatów, ale z drugiej – dzięki internetowi i digitalizacji – konstruują globalną i w wielu częściach świata całkowicie pozbawioną cenzury – ikonosferę. Za pośrednictwem mediów cyfrowych obrazy mogą błyskawicznie powstawać i rozprzestrzeniać się na niepotykaną dotychczas skalę. Badania Jadwigi Izdebskiej wykazały, że kontakt dziecka z mediami rozpoczyna się bardzo wcześnie, jeszcze przed ukończeniem pierwszego roku życia, i ma charakter codzienny (Izdebska, 2001, s. 37).

Należy podkreślić, że na tożsamość własną dziecka składa się: tożsamość osobista i społeczna (Bikont, 1988, s. 29). Pierwsza z nich to *swoiste samookreślenie jednostki odzwierciedlające cechy jej osobowości i inne specyficzne dla niej atrybuty, takie jak poczucie kompetencji, zainteresowania intelektualne, cechy fizyczne, osobiste upodobania itp.* (Dmochowski, 1998, s. 183). Szczególnie u dzieci tożsamość osobista jest podstawą do kształtowania się własnej tożsamości danej jednostki. Na bazie tożsamości osobistej (jednostkowej) kształtuje się tożsamość społeczna, którą identyfikują terminy określające członkostwo w grupach społecznych. Z całego zakresu możliwości interpretacyjnych koncepcji Erika Eriksona – charakterystyczne z punktu widzenia pedagoga – są kwestie dotyczące:

1. świadomego poczucia jednostkowej tożsamości;
2. nieświadomego dążenia do zachowania osobistej ciągłości;
3. dokonującej się pracy nad syntezą *ego*;
4. utrzymania wewnętrznej solidarności z grupowymi ideałami.

Istotne dla dziecka – według teorii Eriksona – stają się dwie relacje: do siebie samego i do innych ludzi, czyli do kultury i tradycji. Autor wskazuje na szczególny typ związku, jaki łączy podmiot z nim samym – z jednej strony z jego własną kondycją psychofizyczną i moralną (*self-identity*), z drugiej – na związek z Innymi. Związek ten opiera się na mniej lub bardziej świadomych postawach wobec wyróżnionych wartości, których nosicielem jest zarówno sam podmiot, jak i inni ludzie.

Innymi słowy: dzieci migrantów zanurzone w wielokulturowej ikonosferze poprzez media kształtują swoją tożsamość w wielu wymiarach. Krytyczna strategia poznawcza Jurgena Habermasa, rozwinięta przez Lecha Witkowskiego, staje

się teorią tożsamości przydatną do celów edukacyjnych. Zdobywanie przez jednostkę zdolności do uczestnictwa w coraz to bardziej złożonych systemach działania jest – zdaniem Habermasa – *rdzeniem procesu kształtowania się tożsamości jednostki* (Witkowski, 1982, s. 234). Autor zaproponował trójzakresową teorię tożsamości: kondycja – koncepcja – kompetencja. Według Habermasa, „poczucie tożsamości” określa element kondycji człowieka (swoistego Ja-we-mnie) i kształtuje procesy odnoszenia się jednostki do świata otaczającego. Postrzeganie i rozumienie ludzi, stanów rzeczy i relacji między nimi (odbiór i interpretacja m.in. mediów) stanowi podstawę kształtowania tożsamości. Istnieje drugi element tożsamości: Ja-w-świecie, zwany koncepcją człowieka. Zatem – zdaniem Habermasa – w jednostce dokonują się poszczególne zmiany tożsamości, którego końcowym etapem jest utworzenie „swojego Ja”.

Teoria budowania „koncepcji siebie” dokonuje się u dziecka m.in. w kontakcie z przestrzenią medialną – ikonosferą wielokulturową. Jednocześnie podatność dzieci (nie tylko migrantów) na media wynika z ich psychofizycznych cech, związanych z rozchwianiem emocjonalnym, brakiem stałego systemu wartości i norm, brakiem umiejętności krytycznego przyjmowania informacji, niezauważania granic między dobrem a złem, prawdą a fałszem. Zatem media niezwykle sugestywnie lansują określony system wartości, wywierający wpływ na kształtowanie tożsamości u dzieci migrantów. Badacze zjawiska wpływu mediów na dzieci odwołują się do teorii uczenia się Alberta Bandury. Według tej koncepcji, dzieci nie tylko uczą się, obserwując bezpośrednio zachowania osób, ale także z ekranu telewizyjnego i komputerowego: jest to tzw. modelowanie (Wenta, 2006, s. 251).

U dzieci może wystąpić również zjawisko zwane imitacją (naśladowaniem) zachowań bardziej lub mniej podobnych do sytuacji modelowych (Izdebska, 2001, s. 37). Autorka wyróżniła mechanizmy: oczyszczania (*katharsis*), znieszczenia i wzmocnienia. Atrakcyjna wielokulturowa przestrzeń medialna, z tym związane formy i treści przekazu mogą być u dzieci przyczyną wzmocnienia tendencji obserwowanych zachowań z punktu widzenia kultury oraz podejmowanych przez nie określonych czynności.

Neil Postman zwrócił uwagę, że

narzędzia cyberprzestrzenne nie tylko informują, kształtują poglądy i postawy życiowe, lecz także mogą dezintegrować (zmyślanie, zatajanie, przekręcanie) lub parainformować (nietrafne, bezpodstawne domniemywania itp.) (Postman, 1995).

Według Anny Brzezińskiej,

otoczenie, w którym dzieci żyją, z jednej strony zachęca, a czasami wymusza, ale z drugiej utrudnia, zakłóca, nawet całkowicie uniemożliwia podejmowanie różnych działań przez jednostkę (Brzezińska, 2005, s. 57–74).

Częste doświadczanie owych nacisków, zachęt (bodźców i wzmocnień pozytywnych), jak i ograniczeń (bodźców awersyjnych i wzmocnień negatywnych) płynących z otoczenia powoduje powstawanie w okresie dzieciństwa i dorastania oraz krystalizowanie się w okresie dorosłości jakiegoś stylu życia oraz „efektu” owego stylu życia w postaci określonej struktury Ja (Erikson, 1995, s. 239). Kształtująca się w okresie dzieciństwa struktura Ja zyskuje odpowiedni – według James E. Marcii – status (Wilk, 1999, s. 273). Dotyczy to czterech poziomów budowania tożsamości: rozproszonej, lustrzanej (przejętej), moratoryjnej i osiągniętej.

Dwoma pierwszymi można zinterpretować wpływ wielokulturowej ikonosfery (poprzez media) na kształtowanie tożsamości u dzieci. W czasie tożsamości rozproszonej dziecko odczuwa zmiany w funkcjonowaniu swojej psychiki, a z biegiem czasu cele życiowe już mu nie wystarczają. Aby poradzić sobie z tym problemem, dziecko przechodzi do tożsamości lustrzanej. Na tym etapie szuka wzorców i silnie identyfikuje się z osobami, które są dla niego autorytetem, imponują mu swoim wyglądem, oryginalnym strojem i sposobem bycia, również obserwowanymi w świecie mediów, kultury. Douglas Kellner zauważa że *media, dostarczając nie jeden, lecz wiele różnorodnych ideałów osobowości i wzorów osobowych, stwarzają warunki do powstawania nowego typu tożsamości indywidualnej* (Wilk, 1999, s. 273). Poza tym media poprzez przekaz informacji, opinii, poglądów, wzorów zachowań „kolonizują” umysły swoich odbiorców, czynią je „niewolnikami” pewnych orientacji światopoglądowych, propagowanych wzorów, stylów życia.

Janusz Gajda wyróżnił negatywne rodzaje działalności mediów, tj. bezpośredni, kumulatywny, podświadomy (Gajda, 2003, s. 114). Janina Koblewska wprowadziła czwarty, tzw. zewnętrzny, przejawiający się w naśladowaniu akceptowanych przez dziecko wzorów zachowań (Koblewska, 1972, s. 25–26). Należy przy tym zauważyć, że *nałogowymi telewidzami są dzieci pozbawione miłości rodzinnej, osamotnione, przeżywające sytuacje konfliktowe* (Izdebska, 2001, s. 36). Zagroženiem dla kształtowania obrazu własnego Ja, świata, a także własnej tożsamości dziecka jest nieracjonalne korzystanie z mediów. Brak instrumentów selekcji informacji i krytycznej refleksji prowadzi u małego odbiorcy często do jednorodnego wartościowania wszystkich danych.

Józef Koziński zwrócił uwagę na związek tożsamości z samowiedzą, stwierdzając, że *poczucie tożsamości, a więc świadomości własnej odrębności, niezmienności, ciągłości i spójności, wyrasta z samowiedzy* (Koziński, 1986, s. 329). Przestrzeń medialna otaczająca dziecko proponuje wieloznaczność obrazów, szeroką gamę różnorodnych emocji, ale też daje szansę poszukiwania i odnajdywania siebie.

KSZTAŁTOWANIE TOŻSAMOŚCI DZIECKA W PRZESTRZENI SZKOLNEJ – IKONOSFERZE WIELOKULTUROWEJ

Trzecim środowiskiem kreującym tożsamość dziecka – ucznia jest środowisko szkolne jako ikonosfera wielokulturowa, w której są podejmowane działania (edukacja formalna i nieformalna). Rodzina i rodzice dziecka zostają zastąpieni instytucją edukacyjną i profesjonalnymi wychowawcami, którzy zaczynają odgrywać rolę przewodników po kulturze i społeczeństwie. Ważkie są tu: intensywne nauki nowego języka, poznawanie norm i wartości nowego społeczeństwa, poznawanie świąt, obrzędów i zwyczajów charakterystycznych dla kultury dominującej nowego kraju. To dzięki szkole dzieci uczą się nowych wzorów zachowań, czyli dowiadują się, jak należy zachowywać się w danej sytuacji społecznej i rozumieć, które są właściwe kulturze nowego państwa.

W szkole w sposób zamierzony (np. programy, podręczniki zawierające treści szanujące wielokulturowość) jest kształtowana tożsamość dziecka na poziomie elementarnym. Jednocześnie uczeń nadal buduje swoją autonomię i samoświadomość, ale w środowisku szkolnym zaczyna rozumieć i oceniać sam siebie, przyjmować krytyczny stosunek do różnych sytuacji, warunków, struktur, grup, ludzi, a nawet kultur. Doświadczenie migracji zazwyczaj jest łatwiejsze dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym niż dla dzieci w starszym wieku. Wynika to z charakterystycznych cech rozwojowych na tym etapie. Okres dzieciństwa wyróżnia się szczególnie ważnym źródłem wsparcia, np. silnymi relacjami z rodzicami, innymi członkami rodziny, a także nauczycielami – wychowawcami. Często niełatwo jest dzieciom migrantów nawiązać nowe znajomości, a tym samym wejść w krąg Innych czy nawet Obcych.

W związku z tym edukacja ma realizować dwa – zdawać by się mogło, wzajemnie wykluczające się cele: pogłębiać autonomię i tożsamość jednostki oraz promować otwartość wobec Innych i ich kultur. Pozorną sprzeczność tych celów dostrzega pedagogika międzykulturowa. Zdaniem Jerzego Nikitorowicza

– jednowymiarowe rozpatrywanie tożsamości jest niewystarczające i należy je odnieść do nieustającego procesu funkcjonowania w triadzie: tożsamość dziedziczona i nabywana, tożsamość ról i wyzwań, tożsamość odczuwana i realizowana.

Tożsamość przypisana – dziedziczona u dziecka – jest związana z określonym kontekstem familijno-środowiskowym, nabywana – kształtowana, zmienna i dynamiczna – jako wynik socjalizacji i członkostwa w określonych grupach (np. w szkole). Z kolei tożsamość świadomie wybierana – odczuwana – będzie wynikiem mediacji między naturalnym dziedziczeniem kultury przez dziecko swoich przodków a nabywaniem społecznym kultury, jej licznymi ofertami.

W szkolnej przestrzeni – ikonosferze istnieje konieczność odwołania się do tożsamości kulturowej, która łączy to, co indywidualne, z tym, co społeczne, to, co rodzinne i lokalne, z tym, co globalne i uniwersalne. Dlatego tożsamość kulturową można traktować jako symboliczne uniwersum jednoczesnego i nierozłącznego istnienia w kilku wymiarach. Możliwość istnienia tożsamości wielowarstwowej i wielokulturowej potwierdza się w sytuacjach świadomego zachowania swojej tożsamości przez dziecko w nowej kulturze. Jednak nasuwają się tu wątpliwości dotyczące dostrzegania przez dziecko różnic kulturowych, które powinny służyć procesowi kreowania własnej tożsamości (Nikitirowicz, 2005, s. 49).

Wielokulturowa ikonosfera może przyczynić się do odnalezienia się dzieci migrantów w środowisku odmiennym kulturowo. Proces przyswajania kultury dominującej nowego kraju zamieszkania (akulturacja) przez dziecko jest złożony, wieloaspektowy i prowadzi do zmian w zakresie własnych zachowań kulturowych i swojej tożsamości. Im bardziej kultura, z której pochodzi dziecko, różni się od kultury, którą chce przyjąć (np. pod względem systemu wartości, relacji międzyludzkich czy systemu funkcjonowania), tym trudniejsze będzie odnalezienie się w nowym środowisku kulturowym (Kożyczkowska, Młynarczyk-Sokołowska, 2018, s. 80).

Wiele zachowań dzieci cudzoziemskich (podobnie jak dorosłych) może być rozpoznawane przez społeczeństwo przyjmujące jako dziwne, niezrozumiałe lub agresywne, w związku z tym może budzić negatywne emocje i prowadzić do konfliktów. Strach przed tym, co obce i nieznanne, jest czymś naturalnym i spontanicznie może wywoływać wiele reakcji obronnych. W związku z tym istotne jest zaangażowanie w edukację, która powinna dostarczać dzieciom wiedzy i stworzyć warunki, w których „różnica kulturowa” będzie praktykowana.

W tym przypadku należy zaangażować w edukację nie tylko dzieci (uczniów), ale także rodziców, środowisko szkolne itd.

Celem edukacji powinno być także kształtowanie postaw i rozbudzanie świadomości – (wielo)kulturowej społeczności przyjmującego. Edukacja formalna (szkolna) i nieformalna (pozaszkolna) jest fundamentem procesów akulturacji i z konieczności powinna obejmować dorosłych i dzieci cudzoziemskie, jak i dorosłych i dzieci społeczności przyjmującego (Kozyczkowska, Młynarczuk-Sokołowska, 2018, s. 81). Nie można bowiem integracji kulturowej pojmować jako procesu jednostronnego, który będzie wymagał bezdyskusyjnego dostosowania się imigrantów do społeczeństwa i kultury kraju pobytu. Integracja kulturowa w ramach ikonosfery jest wyzwaniem i kulturowym zadaniem obu stron, a zaangażowanie staje się przejawem świadomości i braniem odpowiedzialności za obszar wspólnie zamieszkiwany. Zróżnicowane kulturowo społeczności szkolne cechuje złożoność relacji między wszystkimi ich członkami.

Zatem, aby lepiej zrozumieć te relacje, warto pamiętać, że dziecko reprezentujące inną kulturę „nosi w sobie” kulturę kraju, w którym wyrosło, i nie zawsze ma świadomość, iż jego zachowanie jest odmienne od przyjętego w polskiej szkole. Kultura, której jest przedstawicielem – jej normy, zgodnie z którymi się zachowuje – w dużej mierze pozostaje przez nie nieświadomiona. Przed edukacją stoi szczególnie wyzwanie wyposażania dzieci w nową wiedzę i umiejętności w zakresie komunikacji, dialogu kultur, tożsamości kulturowej, tolerancji, akceptacji, szacunku i godności.

PODSUMOWANIE

Nie ulega wątpliwości, że wielokulturowa ikonosfera to zbiór symboli, obrazów, które odnoszą się do języka, różnych kultur, etniczności, religii, tradycji. W takiej wielokulturowości może być zanurzone dziecko, które w procesie ustawicznego rozwoju kształtuje swoją tożsamość w różnych wymiarach. Szczególnie interesujący jest obraz dziecka migranta, który w różnych środowiskach (przestrzeniach) działa i stara się przystosować. Zatem tożsamość dziecka migranta staje się subiektywnym odzwierciedleniem jego obiektywnego uczestnictwa w życiu społecznym i kultury, jego zdolności do autorefleksji, samopoznania, szczególnie w jego związkach z grupami i środowiskami społecznymi. Refleksje na temat „kształtowania tożsamości dziecka w warunkach wielokulturowej ikonosfery” nie wyczerpują ogromu wątków związanych z tą problematyką, ale mogą być źródłem inspiracji do poszerzonych badań empirycznych.

BIBLIOGRAFIA

- Benedict R. (2005). *Wzory kultury*, przeł. J. Prokopiuk. Warszawa: Wydawnictwo Muza.
- Bikont A. (1988). *Tożsamość społeczna – teorie, hipotezy, znaki zapytania*. W: *Studia nad spostrzeganiem relacji JA – INNI*, M. Jarymowicz (red.). Warszawa: Wydawnictwo Ossolineum.
- Brzezińska A. (2005). *Współzależność kontekstu rozwoju, stylu życia i struktury Ja*. W: J. Kmita, B. Kotowa, J. Sójka (red.), *Nauka, humanistyka, człowiek. Prace dedykowane Profesor Krystynie Zamiarze w czterdziestolecie pracy naukowej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Cuprjak M. (2007). *Tożsamość a rola nauczyciela w okresie wczesnej dorosłości*. Toruń: Wydawnictwo Instytut Pedagogiki UMK.
- Dmochowski W. (1998). *Spoleczne i kulturowe uwarunkowania patologii*. W: H. Sęk (red.), *Spoleczna psychologia kliniczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Erikson E. H. (1995). *Zabawa i aktualność*. W: A. Brzezińska, T. Czub, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), *Dziecko w zabawie i w świecie języka*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Gajda J. (2003). *Media w edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Golka M. (2010). *Imiona wielokulturowości*. Warszawa: Wydawnictwo Muza.
- Hall E. T. (2003). *Ukryty wymiar*, przeł. T. Hołówka. Warszawa: Wydawnictwo Muza.
- Hartman J. (red.) (2006). *Słownik filozofii*. Kraków: Wydawnictwo Zielona Sowa.
- Izdebska J. (2001). *Rodzina. Dziecko. Telewizja*. Białystok: Wydawnictwo Trans Humana.
- Koblewska J. (1972). *Środki masowego oddziaływania*. Warszawa: WSiP.
- Kozielecki J. (1986). *Psychologiczna teoria samowiedzy*. Warszawa: PWN.
- Koźyczkowska A., Młynarczuk-Sokołowska, A. (2018). *Kulturowe konteksty dzieciństwa. Szkice antropologiczno-pedagogiczne*. Gdańsk: Wydawnictwo Katedra.
- Kubitsky J. (2012). *Psychologia migracji*, Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Nikitorowicz J. (2005a). *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Nikitorowicz J. (2005b). Mikroświat dziecka w ustawicznym procesie kreowania tożsamości. *Problemy Wczesnej Edukacji*, nr 2 (2).
- Nikitorowicz J. (2008). *Dylematy kreowania tożsamości w wymiarze kulturowym*. W: T. Lewowicki, B. Grabowska, A. Różańska (red.), *Socjalizacja i kształtowanie się tożsamości – problemy i sugestie rozwiązań*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Porębski M. (1972). *Ikonosfera*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Postman N. (1995). *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*, tłum. A. Tanalska-Dułęba. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

- Ricoeur P. (1992). *Filozofia osoby*, tłum. M. Frankiewicz. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej w Krakowie.
- Rokicki J. (2006). *O realności i złudzeniu „globalizacji” „wielokulturowości” i „ponowoczesności”*. W: K. Golemo, T. Paleczny, E. Wiącek (red.), *Wzory wielokulturowości we współczesnym świecie*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Wenta K. (2006). *Teorie chaosu fraktali dla neomediów*. W: K. Wenta, E. Perzycka (red.), *Edukacja informacyjna. Komputer, Internet i multimedia w domu, szkole i w pracy*. Szczecin: Oficyna Wydawnicza CDiDN.
- Wilk R. (1999). *Nadzór a Internet. Kilka uwag o tożsamości w dobie komunikacji cyfrowej*. W: K. Wilkoszewska (red.), *Piękno w sieci. Estetyka a nowe media*. Kraków: Universitas.
- Witkowski L. (1982). *Tożsamość i zmiana*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Wojnarowski J. (red.). (2005). *Wielka encyklopedia PWN*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Zamojska E. (1998). *Kulturowa tożsamość młodzieży*. Poznań – Toruń: Wydawnictwo „Edytor”.

GRAŻYNA ERENC-GRYGORUK

FORMING THE CHILD'S IDENTITY IN THE CONDITIONS OF A MULTICULTURAL ICONOSPHERE

SUMMARY

The subject of these reflections is a multicultural iconosphere, as a whole of images characteristic of a specific place or any culture, conditioning the formation of the identity of a 7–10-year-old child in three environments: family, media and school. According to the adopted concept of Erik Erikson, identity occurs in the context of two most important relations for the child: relation to oneself and to other people, including the culture and tradition. It indicates a special type of relationship that connects the child to itself – on the one hand, with child's own psychophysical and moral condition (self-identity), on the other – to relationships with others. In these deliberations, the author tries to answer the question: how does multiculturalism determine the identity of a child in the iconosphere?

The first two environments – in which a child is immersed from birth – become extremely important spaces for the child, and learning takes place through unin-

tentional activities – socialization. The child unreflectingly accepts values, principles; shares and inherits the culture in which it grows. This world and its image is subject to internalization, becoming a reality in which the child begins the conscious, responsible creation of the self, building own identity in the form of a set of self-conscious self-characteristics (self-definition). The third environment that creates the identity of the child – the pupil – is the school environment in which intentional actions are undertaken, that is planned education. In an intentional way (including curricula, textbooks containing content that respects multiculturalism), the child's identity at the elementary level is formed. In grades 1–3 of the primary school, the pupil continues to build autonomy and self-awareness. In the school environment the child begins to understand and evaluate itself, to take a critical attitude to different situations, conditions, structures, groups, people and even cultures.

Keywords: multiculturalism, child, identity, family, school, media, iconosphere