

ROMAN LEPPERT

*Uniwersytet Kazimierza Wielkiego
w Bydgoszczy*

TOŻSAMOŚĆ JAKO ZADANIE – NARRACJA EMANCYPACYJNA

ABSTRACT. Leppert Roman, *Tożsamość jako zadanie – narracja emancypacyjna* [Identity as a Task – Emancipatory Narrative]. Studia Edukacyjne nr 49, 2018, Poznań 2018, pp. 107-120. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.49.7

At the basis of the distinguished narrative regarding identity as a task there is the emancipatory interest, distinguished by J. Habermas, constitutive for cognition. Referring to the results of the study on the psychosocial condition of the youth, the author formulates a hypothesis which claims that in the case of the studied group, we are dealing with a generation of potential frustrates (or the deficit of existential rebellion).

Key words: youth, psychosocial condition, identity, youth rebellion

Przedstawiony poniżej tekst ma swoje źródło w mojej biografii naukowej i jest związany z osobą Prof. dra hab. Zbyszko Melosika, który był recenzentem wydawniczym, pomyślanej jako rozprawa habilitacyjna, książki *Pomiędzy dzieciństwem a dorosłością. Kondycja psychospołeczna młodzieży w okresie matorium*. Publikacja ta miała ukazać się nakładem Wydawnictwa ówczesnej Akademii Bydgoskiej w 2000 roku. Dzięki bardzo wnikliwej i jednocześnie bardzo obszernej – pięćdziesięciostronicowej (nigdy przedtem i nigdy potem nie spotkałem się z tak obszerną oceną) recenzji przygotowanej przez Profesora Z. Melosika, książka ta nigdy nie ujrzała światła dziennego. Jednocześnie, w reakcji na tę recenzję przygotowałem wówczas trzy narracje, będące próbą zinterpretowania rezultatów badania, które na potrzeby przywołanej wyżej okoliczności przeprowadziłem. Były to:

- narracja funkcjonalno-strukturalna (adaptacyjna), w której opisywałem tożsamość jako rolę;
- narracja interpretatywna (rozumiejąca), w której tożsamość ujmowałem jako samowiedzę, samorozumienie;

– narracja emancypacyjna (krytyczna), przedstawiająca tożsamość jako zadanie.

Właśnie tę ostatnią narrację (w przygotowanej wówczas postaci) postanowiłem przywołać przy okazji nadania Profesorowi Z. Melosikowi tytułu Doktora Honoris Causa przez Uniwersytet Szczeciński. Nie powstałaby ona, gdyby nie wspomniana wyżej recenzja autorstwa Profesora Z. Melosika.

Dwa lata później ukazała się książka *Młodość – świat przeżywany i tożsamość*¹, która stanowiła podstawę przeprowadzonego przewodu habilitacyjnego. W przewodzie tym Profesor Z. Melosik wystąpił w roli recenzenta, potwierdzając moje kompetencje do funkcjonowania w świecie nauki. W kolejnych latach nasze naukowe drogi przecinały się wielokrotnie i z różnych powodów, aż do tego najważniejszego – postępowania o tytuł naukowy profesora. I znów w niekwestionowanej roli wystąpił w nim recenzent nigdy nieopublikowanej rozprawy habilitacyjnej. Niech poniższy tekst pozostanie materialnym śladem wydarzenia, które miało miejsce w mojej naukowej biografii. Tak się złożyło, że działo się ono na przełomie wieków i epok – w jubileuszowym roku 2000. Mimo czasu, jaki upłynął od momentu powstania tego tekstu zachowuje on – w moim przekonaniu – aktualność, dlatego pozwalam sobie przedstawić go do opublikowania w *Studiach Edukacyjnych*, których zastępcy Doktor Honoris Causa jest redaktorem naczelnym.

* * *

Proponowana poniżej narracja ma za podstawę wyróżniony przez J. Habermasa interes emancypacyjny. Wyraża się on poprzez: dążenie do transcendencji, wzrastania i rozwoju, zainteresowanie samowiedzą przez samo-refleksję, przynoszącą wiedzę dotyczącą wpływu przeszłości na stan obecny, zainteresowanie wolnością i względną autonomią. Kluczowym elementem dla tego interesu jest zdolność ludzi do uwolnienia się od więzi, jakie sami sobie narzucają, a także od zreifikowanych sił oraz instytucji społecznych, jak też warunków zniekształconej komunikacji.

Filozoficzną podstawę podejścia emancypacyjnego stanowi teoria krytyczna. Zawiera ona krytykę nauk przyrodniczych i hermeneutyki, wskazującą na ich brak zdolności do stworzenia warunków pozwalających na pełną realizację potencjału człowieka. Z krytyką spotykają się także empiryczne nauki społeczne,

bowiem choć posiadają one zdolność do opisu zachowań indywidualnych i społecznych, to jednak nie są w stanie ich zrozumieć lub wyjaśnić. Z kolei krytyka podejścia interpretacyjnego (zorientowanego na zrozumienie zachowania z perspektywy jego

¹ R. Leppert, *Młodość – świat przeżywany i tożsamość. Studia empiryczne nad bydgoskimi licealistami*, Kraków 2002.

uczestnika) obejmuje brak zdolności do ujawniania zniekształcenia procesu rozumienia samego w sobie².

U podstaw teorii krytycznej można zidentyfikować trzy założenia, głoszące, że:

1) poznanie nie ma charakteru konceptualnie neutralnego, lecz jest ustrukturyzowane zarówno przez kategorie lingwistyczne i postawy psychiczne, jak również interesy obserwatorów³;

2) kategorie organizujące doświadczenie i poznanie, jak też kanony prawdy i słuszności, odzwierciedlają interesy różnych grup w różnych okresach historycznych;

3) aktor społeczny nie staje naprzeciw rzeczywistości niezinterpretowanej, lecz zapośredniczonej, konstruowanej przez konceptualne schematy – mogą nimi być paradygmaty, ideologie, czy gry językowe.

Z tej perspektywy można by pytać:

– jaki interes przyświecał podjętemu przeze mnie badaniu świata przeżywanego i tożsamości młodzieży, za pomocą jakich kategorii jest ono ustrukturyzowane, jaką postawę przyjąłem wobec obiektu i przedmiotu badań?

– jakie wartości i interesy odzwierciedlają kategorie organizujące mój sposób poznawania rzeczywistości?

– w jakim paradygmacie, ideologii mieści się mój sposób widzenia przedmiotu badania, w jakiej grze językowej uczestniczę?

Punkt wyjścia teorii krytycznej stanowi krytyka ideologii, która jest definiowana jako

systematycznie zniekształcana percepcja rzeczywistości społecznej. Jej krytyka umożliwia jednostkom stanie się świadomymi zniekształceń wiedzy. Tego typu oświecenie jest podstawą zmiany systemu społecznego w kierunku umożliwiającym urzeczywistnienie potencjału ludzi, tzn. *emancypację*⁴.

Główną właściwość (cechę teorii krytycznej) stanowi nacisk na emancypację przez oświecenie. Oświecenie następuje w toku autorefleksji, która doskonale ujawnia samowiedzę zniekształconą i dominację instytucjonalną, blokującą dostęp do wiedzy niezniekształconej i realizację prawdziwych interesów ludzi. Emancypacja odbywa się dzięki uzyskaniu świadomości istnienia ukrytych form przymusu oraz podjęcia działań wyzwalających.

We współczesnych naukach o wychowaniu, w koncepcjach uznających edukacyjne walory emancypacji wyróżnić można wiele znaczeń przypisywa-

² G. Evert, *Habermas i edukacja. Wpływ Habermasa na anglosaską literaturę pedagogiczną*, [w:] *Nieobecne dyskursy*, część III, red. Z. Kwieciński, Toruń 1993, s. 133-134.

³ Zob. np. S. Kaprański, *Wartości a poznanie socjologiczne*, Kraków 1995.

⁴ G. Evert, *Habermas i edukacja*, s. 134.

nych temu pojęciu. Emancypacja według M. Czerepaniak-Walczak⁵ może być rozumiana jako:

- cel wychowania;
- postawa wobec życia, nastawienie wobec stylu życia;
- swoiste przystosowanie do praw i ustaw zrozumiałych dla jednostki, możliwych do zinterpretowania przez nią i do zaakceptowania;
- stan świadomości, poczucie możliwości reagowania wbrew społecznie uznanym normom;
- szczególny typ ekspansji, pozwalający wyjść poza dotychczasowe granice swobody;
- fakt pedagogiczny, stwarzający możliwość realizacji tłumionych dotychczas potrzeb;
- funkcja edukacyjna (jedna z funkcji instytucji rozwoju i wychowania, wyrażająca się w przygotowaniu ludzi do ustawicznej pracy nad sobą, prowadzącej do przekraczania narzuconych ograniczeń i uczestnictwa w zmianianiu rzeczywistości);
- szczególny proces społecznego uczenia się.

Odwołując się do wyróżnionej w koncepcji rozwoju psychospołecznego E. Eriksona czwartej fazy kryzysu, opisywanej za pomocą metafory „Jestem tym, co umiem zrobić”, można by pytać o kompetencje emancypacyjne młodzieży. Kategorię tę

stosuje się do określenia szczególnej właściwości indywidualnej lub/i zbiorowej nabywanej w procesie rozwoju wyrażającej się w gotowości do przekraczania ograniczeń, świadomym upominaniu się o należne prawa, merytorycznym argumentowaniem potrzeby ich posiadania, obieraniu drogi do ich osiągnięcia, osiąganiu ich oraz aktywnym korzystaniu z nich w celu doskonalenia siebie i otoczenia⁶.

Tak rozumiane kompetencje emancypacyjne stanowią związek między myśleniem i rzeczywistym decydowaniem, między „mówić” i „robić”. U ich podłoża leżą kompetencje poznawcze, stąd przedmiotem zainteresowania mogłyby być kompetencje: mówienia, słuchania, czytania, pisanie, odbioru tekstów kultury (ich sensów i znaczeń), matematyczne, arytmetyczne, algorytmicznego rozwiązywania zadań, ujmowania problemów w języku matematyki i odczytywania tego języka⁷. Zestawienie kondycji psychospołecznej badanych z ich kompetencjami pozwoliłoby zapewne ustalić, czy dobre samopoczucie cechujące maturzystów jest uzasadnione przejawianym przez nich sposobem opisywania świata i uczestniczenia w nim. Wynikającą z po-

⁵ M. Czerepaniak-Walczak, *Kompetencje emancypacyjne młodzieży jako kategoria pedagogiczna*, *Ruch Pedagogiczny*, 1992, 1-2, s. 8-9.

⁶ Tamże, s. 10.

⁷ Zob.: T. Hejnica-Bezwińska, *O zmianach w edukacji. Konteksty, zagrożenia i możliwości*, Bydgoszcz 2000.

ziomego profilu tożsamości triadę: kompetencje – koncepcja – kondycja zastosowała T. Hejnicka-Bezwińska⁸, badając orientacje życiowe młodzieży.

Przyjmując jako kryteria wyodrębniania dziedzin kompetencji emancypacyjnych:

- typ podmiotowości;
- środowisko nabywania i ujawniania;
- warstwę bytu podmiotu (typ rzeczywistości, w której człowiek doświadcza, realizuje i świadomie poszerza pole wolności i praw).

Autorka⁹ ta wyróżnia następujące dziedziny (rodzaje kompetencji):

- kompetencje indywidualne lub grupowe;
- określone przez społeczne środowisko podmiotu: dom rodzinny, szkołę, formalną i nieformalną grupę rówieśniczą (w środowiskach tych możliwe jest kształtowanie i weryfikowanie kompetencji w relacjach wertykalnych lub horyzontalnych);

- biologiczną, psychiczną, społeczną, ekonomiczną.

Warto w tym miejscu wspomnieć o zaprzeczeniu (kontradycji) emancypacji. Jest nim izonomia, oznaczająca stan, jaki następuje w wyniku uwalniania jednostki od obowiązku samodzielności. Izonomia powoduje, że

jednostka/grupa nie poszukuje własnych dróg, lecz oczekuje, że drogę tę wskaże jej ktoś oświecony i kompetentny, ten ktoś zdejmie z niej także poczucie odpowiedzialności. Obowiązek rozumienia świata i siebie zastępuje obowiązek uczenia się roli człowieka wolnego i wyzwolonego¹⁰.

Niebezpieczeństwo izonomii wydaje się towarzyszyć szczególnie okresowi moratorium psychospołecznego, w którym młody człowiek „nie jest już tym, kim był, nie jest jeszcze tym, kim będzie”¹¹. Niebezpieczeństwa:

- nadmiernego przedłużania czasu próby;
 - przedwczesnego zakończenia moratorium i podjęcia pochopnych „zobowiązań na życie”;
- prowadzą do zamętu tożsamościowego lub grożą wyborem tak zwanej tożsamości negatywnej.

Wczesne zadekretowanie równoprawności zamiast stopniowego delegowania uprawnień może zaowocować zdefiniowaniem samego siebie i swego miejsca w życiu na podstawie nieakceptowanych i odrzucanych wartości danej kultury. Wyraża ono

pragnienie, aby być tym, czego społeczeństwo nie chce i co potępia. To dążenie, aby kształtować siebie w sposób niezgodny z tym, który powszechnie uważa się za słusz-

⁸ T. Hejnicka-Bezwińska, *Orientacje życiowe młodzieży*, Bydgoszcz 1991.

⁹ M. Czerepaniak-Walczak, *Między dostosowaniem a zmianą*, s. 194-196.

¹⁰ M. Czerepaniak-Walczak, *Kompetencje emancypacyjne młodzieży*, s. 16.

¹¹ M.-F. Côte-Jallade, *Młodzieńczość – trud istnienia*, Gdańsk 1995, s. 33.

ny. To przewrotne budowanie siebie poprzez wybór ról, które nie mieszczą się w granicach tego, co w danej kulturze uważa się za dopuszczalne i właściwe. To, innymi słowy, szukanie własnego miejsca w świecie tam gdzie szukać się go nie powinno¹².

W skrajnej postaci pragnienie to przybiera postać alternatywy „śmierć albo śmieć”. Charakteryzując tę opozycję, L. Witkowski¹³ wskazuje, że wyraża ona oś dramatycznego napięcia egzystencjalnego, w którym człowiek nie chce mieć poczucia bycia śmieciem na śmietniku życia. Dlatego wybiera on

rytualne nawet dopraszanie się śmierci, czy granicę (przekraczanej nieraz) śmierci innego. Skoro śmieć stał się w odbiorze ludzi nie radzących sobie z życiem groźniejszy niż śmierć, to jedynym sposobem na odwrócenie związanej z tym logiki traktowania własnego i cudzego życia jest wysiłek ponownego – inicjacyjnego – odtworzenia aury tajemnicy i *sacrum* w egzystencji ludzkiej, z ograniczaniem (a może uwypuklaniem) skali groźby subiektywnego spadania do statusu śmiecia, który zawsze jest tylko strzępkiem (fragmentem) na obrzeżach „prawdziwego” życia¹⁴.

Wracając do leżącej u podstaw podejścia emancypacyjnego teorii krytycznej, należy zauważyć, że próbuje ona zrozumieć, dlaczego świat społeczny jest taki i przez proces krytyki stara się określić, jaki on być powinien. U podłoża procesu krytyki leży założenie, że istniejące struktury i przekonania społeczne są społecznie skonstruowane, stąd mogą być przekształcone przez społeczne działania. Racjonalne działanie w ramach tego podejścia dotyczy oceniania i płaszczyzny ekspresji:

- ocenianie obejmuje „interpretowanie istoty wymagań i potrzeb, związanych ze samym sobą i innymi w kategoriach kulturowo ustanowionych standardów wartości oraz przyjęcie refleksyjnej postawy wobec tych standardów w celu krytycznego określenia ich adekwatności”¹⁵;

- płaszczyzna ekspresji oznacza wolę i zdolność do wyzwolenia się od iluzji związanych z samooszukiwaniem się.

Jak z tej perspektywy można zinterpretować uzyskane przeze mnie rezultaty badania dotyczącego kondycji psychospołecznej młodzieży, przedstawione w pracy *Młodzież – świat przeżywany i tożsamość?*¹⁶ O czym świadczy „brutalnie dobre” samopoczucie badanych? Hipoteza, którą formułuję zakłada, że mamy do czynienia z grupą POTENCJALNYCH FRUSTRATÓW (albo DEFICYTEM BUNTU EGZYSTENCJALNEGO).

¹² M. Opoczyńska, *Moratorium psychospołeczne – szansa czy zagrożenie dla rozwoju. (Refleksje nad koncepcją rozwoju E.H. Eriksona)*, [w:] *Wybrane zagadnienia z psychologii osobowości*, red. A. Gałdowa, Kraków 1995, s. 69.

¹³ L. Witkowski, *Edukacja i humanistyka. Nowe konteksty humanistyczne dla nowoczesnych nauczycieli*, Warszawa 2000, s. 304.

¹⁴ Tamże.

¹⁵ G. Evert, *Habermas i edukacja*, s. 135.

¹⁶ R. Leppert, *Młodzież – świat przeżywany i tożsamość*.

Według A. Oleszkowicz¹⁷, z perspektywy ontogenezy bunt jest włączony w proces rozwoju jednostki, a przede wszystkim w proces formowania się jej tożsamości. Jest on

formą sprzeciwu i braku dalszej zgody na te sytuacje i stany rzeczy, które jednostka subiektywnie spostrzega jako ograniczające, zagrażające lub szczególnie niezgodne z jej idealistycznymi oczekiwaniami i wyobrażeniami. Bunt można rozpatrywać na płaszczyźnie wewnętrznej – przeżyciowej i na płaszczyźnie zewnętrznej – behawioralnej. Ta pierwsza, opisywana za pomocą komponentu emocjonalno-oceniającego, wydaje się dla charakterystyki buntu szczególnie istotna. Na treść przeżyć i ocen podmiotu składają się silne emocje negatywne oraz specyficzne sądy i przekonania, wyrażające po pierwsze brak zgody na dalsze ograniczenia, manipulowanie, zło, niesprawiedliwość itp. oraz, po drugie, prawo jednostki do wolności i niezależności, posiadania własnego zdania i racji bycia szczęśliwym itp. Aspektowi przeżyciowemu buntu może, ale nie musi, towarzyszyć aspekt behawioralny¹⁸.

W tak pojmowanym buncie można wyróżnić cztery poziomy:

- na pierwszym poziomie bezpośrednim przedmiotem buntu są rodzice, nauczyciele i inni dorośli, postrzegani przez pryzmat nakazowo-zakazowego stosunku do dorastającego; bunt na tym poziomie ma charakter sytuacyjny i reaktywny – występuje w odpowiedzi na spostrzegane konkretne ograniczenia, a związane z nim silne emocje negatywne podlegają charakterystycznej dla tego okresu labilności emocjonalnej; zasadniczą funkcją buntu na pierwszym poziomie jest ekspansja – przeciwstawiając się dorosłym, młodzież stara się zająć pozycję równoprawnego partnera, działając metodą „faktów dokonanych”;

- na drugim poziomie bunt staje się reakcją na zagrożenie zagubieniem tożsamościowym, które może się wiązać z wpływami i naciskami wywieranymi przez różne środowiska, na przykład rodzinę, Kościół, szkołę, grupę rówieśniczą, idoli, środki masowego przekazu i tym podobne; młody człowiek nie jest jeszcze przygotowany do aktywnego i zamierzonego selekcionowania tych różnych oddziaływań, ma poczucie zagubienia, chaosu, osamotnienia; na poziomie świadomym próbuje bronić się przed pochodzącymi z zewnątrz naciskami poprzez formułowanie przekonań o słuszności własnych poglądów, postaw i zachowań; adolescent może również budować swoją tożsamość bardziej przez określenie kim nie jest lub nie chce być, niż precyzowanie kim jest; na poziomie nieświadomym pojawia się zagrożenie i wywołany nim lęk przed dyfuzją tożsamości; główną funkcją buntu na drugim poziomie jest obrona przed zamętem tożsamościowym; przedmiot buntu jest tu zgeneralizowany, słabo uświadomiony i zmienny;

¹⁷ A. Oleszkowicz, *Bunt dorastania, jego przedmiot i przejawy*, [w:] *Rozwijający się człowiek w zmieniającym się świecie*, red. J. Trempała, Bydgoszcz 1995; tenże, *Bunt dorastania – jego mechanizmy i funkcje*, *Psychologia Wychowawcza*, 1996, 5.

¹⁸ A. Oleszkowicz, *Bunt dorastania – jego mechanizmy i funkcje*, s. 394-395.

- na trzecim poziomie bunt stanowi efekt spostrzeganej rozbieżności między idealistycznymi, reformatorskimi poglądami i postawami młodzieży a realną rzeczywistością; przyjmuje on formę czasowego ustosunkowania się do tych fragmentów rzeczywistości, których jednostka (zgodnie z przyjętą ideologią i wypróbowywaną rolą) zdecydowanie nie akceptuje; główną funkcję buntu na tym poziomie można opisać w kategoriach kreowania się w nowej roli, dostarczającej młodemu człowiekowi, będącemu w okresie moratorium, tożsamości zastępczej; na trzecim poziomie, obok funkcji kreatywnej nadal widoczna jest funkcja obronna buntu, uwikłanego w tendencje totalistyczne i absolutystyczne; przedmiot buntu na tym poziomie przechodzi z konkretnego i nadmiernej generalizacji na płaszczyznę światopoglądową – jest to bunt przeciwko innym ideologiom, sposobowi funkcjonowania państwa, patologicznym stosunkom społecznym, ograniczeniom natury ludzkiej, Bogu oraz religii i tym podobnych;

- na czwartym poziomie bunt może występować u części z tych osób, które rozwiązały kryzys tożsamościowy poprzez przyjęcie tożsamości negatywnej; jest to tożsamość oparta na takiej koncepcji (i obrazie) siebie, która przeciwstawia się dominującym w wychowaniu jednostki wzorom i wartościom lub tożsamość przestępcza; bunt na tym poziomie może być rozpatrywany na trzech płaszczyznach:

a) związanej z motywacją odwetową, w wyniku której ukształtowanie się tożsamości negatywnej jest wyrazem sprzeciwu wobec autorytarnych form wychowania;

b) jako wyraz braku aprobaty dla wartości i wzorów kulturowych dominujących w procesie wychowania jednostki;

c) powstający w przypadku, kiedy tożsamość negatywna wiąże się z przyjęciem przez młodych ludzi roli narzuconej im przez dominującą i zniewalającą ich grupę społeczną.

Nakreślona przez A. Oleszkowicz¹⁹ koncepcja buntu młodzieńczego pozwala na określenie ewolucji, jaka następuje w zakresie:

- przedmiotu: od bardzo konkretnych osób, zakazów i zachowań do spraw ideologicznych, światopoglądowych i egzystencjalnych;
- stopnia uświadamienia i intencjonalności: od buntu reaktywnego i irracjonalnego do buntu w pełni świadomego i celowego;
- mechanizmów warunkujących: spostrzeganych ograniczeń, zagrożeń i rozbieżności;
- funkcji: ekspansywnej, obronnej, kreatywnej.

Tak rozumiany bunt nie był wprost przedmiotem mojego badania. Interpretując jednak rezultaty odnoszące się do natężenia dyskomfortu psychicznego

¹⁹ Tamże, s. 400.

nego, światopoglądu, poczucia alienacji, poczucia umiejscowienia kontroli można stwierdzić brak przejawów buntu u badanych. Świadczyć o tym może między innymi:

- akceptowanie oferowanej przez społeczeństwo drogi rozwoju, polegającej na zdobyciu (wyższego) wykształcenia, podjęciu pracy zawodowej, założeniu rodziny;
- częste wskazywanie na osoby z najbliższego otoczenia (głównie na rodziców) jako autorytety lub brak autorytetów;
- brak sprzeciwu wobec sił decydujących w dziejach świata, które są wartościowane negatywnie (np. pieniądze, siły militarne);
- brak idei, które stanowiłyby przedmiot zainteresowania badanych; tylko co dziesiąty spośród nich wskazał na idee społeczne;
- niski poziom poczucia alienacji ogółem oraz poczucia: bezsensu, bezradności, samowyobcowania, izolacji;
- wewnętrzne umiejscowienie poczucia kontroli, deklarowane zwłaszcza w przypadku kontaktów z rodzicami.

Jedynym rezultatem nie potwierdzającym sformułowanej hipotezy jest wysoki poziom poczucia anomii, który cechował badanych. Ten rezultat można wyjaśnić, przywołując stwierdzoną przez M. Grabowską (1999) dominację dystansu i krytycyzmu do czasów obecnych u młodych Polaków. Badając postawy młodzieży wobec demokracji, stwierdziła ona, że:

- młodzież nie interesuje się polityką i rzadko o niej rozmawia – nic więc dziwnego, że w wielu kwestiach nie ma wyrobionego zdania;
- poziom wiedzy obywatelskiej młodzieży jest niski – jednak ci, którzy wiedzą więcej wyróżniają się postawami bardziej prodemokratycznymi i to niezależnie od ich środowiska społecznego;
- młodzież nie ceni sobie demokracji jako swoistej metainstytucji, jest raczej przeciwna ograniczaniu swobód obywatelskich, a konkretne instytucje cieszą się jej umiarkowanym zaufaniem, postrzegane są natomiast dość realistycznie – wyjątek stanowi tu negatywny stereotyp partii politycznych, które raczej odpychają niż przyciągają;
- poziom różnorodnej partycypacji w demokracji jest niewysoki – jednak ci, którzy deklarują swoje uczestnictwo w wyborach wyróżniają się postawami bardziej prodemokratycznymi;
- w ocenach obecnego stanu rzeczy w kraju, nawet na tle komunistycznej przeszłości, dominuje dystans i krytycyzm – jednak ci, którzy obecną sytuację oceniają korzystnie wyróżniają się postawami prodemokratycznymi;
- nastawienie i postawy wobec demokracji na ogół są zależne od rodzinnego i szkolnego środowiska młodzieży i z reguły na tyle skorelowane mię-

dzy sobą, że można mówić o samowzmacniającym się syndromie postaw prodemokratycznych²⁰.

Zgromadzone przeze mnie dane oraz rezultaty badania, przedstawione w raporcie *Młodzież szkolna o rynku i demokracji*²¹, skłaniają do sformułowania przypuszczenia, że młodzi ludzie nie określają siebie w sensie ideologicznym. Do podobnego wniosku dochodzi P. Bratkowski (1998), interpretując rezultaty badania przeprowadzonego przez H. Świdę-Ziembę w drugiej połowie lat dziewięćdziesiątych XX wieku. Zauważył on, że

dorasta w Polsce wspinać pokolenie. Tolerancyjne – i zarazem nie rozmemlane, jasno wiedzące czego chce, nie lękające się niepowodzeń. Twarde, odporne na stresy – ale jednocześnie potępiające każdą postać agresji. Dążące do sukcesu materialnego i kariery zawodowej – ale przy tym wysoko ceniące barwność i intensywność życia, w tym takie wartości, jak prawdziwa miłość. A jeszcze w dodatku mające pozytywny stosunek do szkoły i dobry kontakt z rodzicami (choć z wielu badań wynika, że ów dobry kontakt niekoniecznie idzie w parze z szacunkiem). I co więcej – zadowolone ze swojej sytuacji życiowej. Dorasta nam zatem pokolenie, które zamiast buntować się – chce budować²².

Optymistyczną wymowę tego obrazu zakłóca to, że poza sukcesem zawodowym i finansowym nastolatki nie mają innego pomysłu na życie. Nie mają alternatywnych modeli samorealizacji, które pozwoliłyby im czuć się szczęśliwymi i akceptowanymi mimo braku sukcesu. Badani widzieli tylko jedną drogę prowadzącą do sukcesu: dobre wykształcenie, silny charakter, w efekcie – atrakcyjna i dobrze płatna praca. Dopiero potem małżeństwo i rodzina. Ten

sielankowy wizerunek elity młodego pokolenia za dziesięć lat może okazać się obrazem szczególnie dramatycznym. Bo może się ono radykalnie spolaryzować. Na tych, którzy odniosą sukces i całą resztę, sfrustrowaną i agresywną. Nienawidzącą swoich rówieśników – szczęśliwców za to, że im się udało. I nienawidzącą samych siebie – za to, że im się nie udało²³.

Z tego punktu widzenia ważne byłoby prowadzenie badań podłużnych, pozwalających śledzić losy badanych w trakcie studiów, podczas poszukiwania i podejmowania pracy zawodowej, zakładania rodziny.

Powracając do teorii krytycznej, spróbuję – zgodnie z zaproponowaną wyżej strukturą narracji – odpowiedzieć na pytanie, jaka wizja człowieka i społeczeństwa się z niej wyłania.

²⁰ M. Grabowska, *Poza polityką i demokracją*, [w:] *Młodzież szkolna o rynku i demokracji*, red. K. Kosęła, Warszawa 1999, s. 81-82; zob. także: K. Skarżyńska, *Rozumienie polityki przez młodzież i wartościowanie wpływu na sprawy kraju*, Psychologia Wychowawcza, 1994, 4.

²¹ K. Kosęła (red.), *Młodzież szkolna o rynku i demokracji*, Warszawa 1999.

²² P. Bratkowski, *Stary hipis patrzy na ludzi sukcesu*, „Gazeta Wyborcza – Magazyn”, 46, 297, 1998, s. 14.

²³ Tamże.

Kluczowy element stanowi tu zdolność jednostek do uwolnienia się od więzi, które same sobie narzucają, a także od zreifikowanych sił oraz instytucji społecznych, jak też warunków zniekształconej komunikacji. Zdolność do uzyskiwania wolności oparta jest na potencjale racjonalnego działania i samookreślenia się oraz autorefleksji, który posiadają jednostki. Samookreślenie się to

zdolność do autonomii w dwojakim znaczeniu: a) dokonywania refleksji, dotyczącej kulturowych kontekstów i tradycji, w których jednostki funkcjonują; b) artykułowania swoich uczuć i emocji (...) Autorefleksja jest także rozpatrywana w dwóch aspektach: a) refleksji dotyczącej subiektywnych warunków, które czynią wiedzę możliwą (Kantowska krytyka wiedzy); b) refleksji zdolnej do uwolnienia jednostki od ukrytych ograniczeń tkwiących w strukturach działania społecznego i mowy (Marksowska krytyka ideologii)²⁴.

Można założyć, że taka wizja człowieka wiąże się z orientacją filozoficzną określoną jako humanizm (w jego XX-wiecznej wersji). Uznaje ona prawo człowieka do rozwiązywania własnych problemów, zgodnie z racjami rozumu stosowanymi odważnie i z gotowością do poniesienia odpowiedzialności. Wolność rozumu, woli i sposobów działania

przysługuje wszystkim ludziom na równi z prawem do wykorzystywania osiągnięć demokracji, to znaczy swobody twórczego uczestniczenia we wszystkich dziedzinach życia kulturalnego, politycznego i gospodarczego. Powyższe przesłanki prowadzą do postrzegania człowieka jako podmiotu zdolnego do samorefleksji, uprawnionego do dokonywania wyborów, realizowania uznawanych wartości oraz odpowiedzialnego za swoje decyzje²⁵.

Teoria krytyczna przyjmuje założenie, że istniejące struktury i przekonania społeczne są społecznie skonstruowane, stąd mogą być przekształcone przez społeczne działania. Założenie to koresponduje z teorią poststrukturalizmu M. Foucaulta, zgodnie z którą nie istnieje możliwość dotarcia do rzeczywistości samej w sobie, do jej istoty, natury. Rzeczywistością jest to, co ludzie uważają za rzeczywistość. Jest ona wytwarzana w trakcie procesów społecznych. Przyjęcie takiego stanowiska, jak zauważa Z. Melosik²⁶, nie jest równoznaczne z zaprzeczeniem istnienia realnego świata. Oznacza ono akceptację założenia, iż nie ma wyraźnej granicy między tym, co obiektywne a tym, co subiektywne.

Jednym z rodzajów działalności społecznej, który ma społeczne konsekwencje, jest edukacja. Stanowi ona aktywny czynnik reprodukcji społecznej.

²⁴ G. Evert, *Habermas i edukacja*, s. 133.

²⁵ M. Czerepaniak-Walczak, *Między dostosowaniem a zmianą*, s. 45.

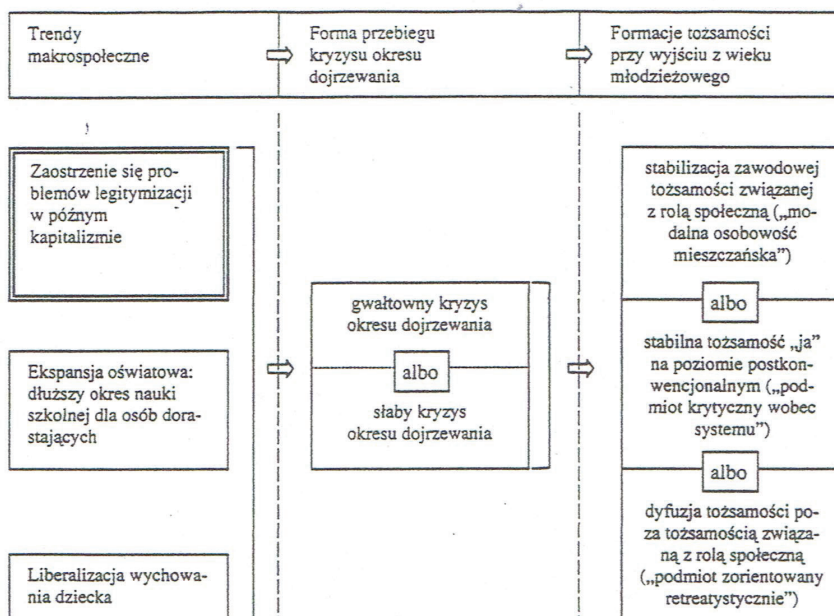
²⁶ Z. Melosik, *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne (między socjologią edukacji a pedagogiką postmodernistyczną)*, Poznań 1994.

Tak pojmowana edukacja nie dotyczy wyłącznie jednostek, ich rozwoju. Jako proces społeczny jest ze swej istoty polityczna, wpływa bowiem na szanse życiowe jej uczestników.

Przykład wykorzystania podejścia emancypacyjnego do badania młodzieży mogą stanowić analizy przeprowadzone przez J. Habermasa i jego współpracowników: R. Döberta i G. Nunner-Winkler. Opracowali oni kompleks teorii, w którym połączone zostały elementy makrosocjologii i psychologii rozwojowej odnoszące się do wieku młodzieńczego. W zaproponowanej przez nich koncepcji

chodzi o powiązanie kryzysu legitymizacji (społeczeństwa) z kryzysem okresu dojrzewania (człowieka), co można ująć w następującej tezie: zaostrzające się problemy okresu dojrzewania przebiegają coraz gwałtowniej. A to z kolei jest korzystną przesłanką przezwyciężenia konwencjonalnej tożsamości związanej z rolą społeczną, w czego wyniku rozwijają się w wieku młodzieńczym formacje tożsamości, które przedstawiają sobą potencjał krytyczny wobec systemu²⁷.

Tezę dotyczącą rozwoju tożsamości w wieku młodzieńczym obrazuje poniższa rycina.



Ryc. 1. Kryzys okresu dojrzewania i kształtowanie się tożsamości w późnym kapitalizmie
(Źródło: K.J. Tillmann, *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*, Warszawa 1996, s. 232)

²⁷ K.J. Tillmann, *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*, Warszawa 1996, s. 232.

Narracji emancypacyjnej właściwe jest pojmowanie tożsamości jako zadania. Odpowiada ono poziomowi tożsamości „ja” (w profilu pionowym), na którym „autonomia jednostki jest definicyjnie posunięta do stanu, dopuszczającego nieustanne redefiniowanie własnej sytuacji jako bytu, jako sposób na trwanie tego bytu”²⁸. Na odpowiadającym mu poziomie postkonwencjonalnym pojawia się zdolność widzenia świata jako wciąż zadanego do stworzenia, jako takiego, w którym jego reguły i roszczenia podlegają ocenie i krytyce, dopuszczając zmiany w ich obrębie. Właściwa temu poziomowi zdolność do wejścia ze światem w konflikt, w celu jego współtworzenia jest typem kompetencji pożądanym w rozwoju jednostki i postrzeganym jako pożądanym z punktu widzenia interesów samego świata. Zdolność taką może przejawiać zaledwie 10% przeze mnie badanych, bowiem tylu osiągnęło poziom tożsamości „ja” do momentu, w którym został przeprowadzony pomiar.

W odniesieniu do używanej przeze mnie kategorii „moratorium”, pojmowanie tożsamości jako zadania ma jeszcze inne znaczenie. Tożsamość, która ma wieńczyć morytoryjne poszukiwania, nigdy nie jest czymś, co można mieć już na zawsze, co jest skończone w swej formie i treści. Tożsamość jest naszym ideałem, nigdy nie osiągalnym w pełni, jest czymś, co stale musimy zdobywać i stale musimy potwierdzać w naszym codziennym życiu. Jak uważa M. Opoczyńska,

nie jest prawdą, że z chwilą wkroczenia w dorosły świat znikają egzystencjalne pytania: „kim jestem” i „jakie jest moje miejsce w świecie”. Choć w innej formie, towarzyszą one człowiekowi do końca jego chwil i nigdy nie uwolni się on od zadania poszukiwania na nie odpowiedzi²⁹.

BIBLIOGRAFIA

- Bratkowski P., *Stary hipis patrzy na ludzi sukcesu*, „Gazeta Wyborcza – Magazyn”, 46, 297, 1998.
- Côte-Jallade M.-F., *Młodość – trud istnienia*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 1995.
- Czerepaniak-Walczak M., *Kompetencje emancypacyjne młodzieży jako kategoria pedagogiczna*, *Ruch Pedagogiczny*, 1992, 1-2.
- Czerepaniak-Walczak M., *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 1994.
- Evert G., *Habermas i edukacja. Wpływ Habermasa na anglosaską literaturę pedagogiczną*, [w:] *Nieobecne dyskursy*, część III, red. Z. Kwieciński, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 1993.

²⁸ L. Witkowski, *Tożsamość i zmiana. Wstęp do epistemologicznej analizy kontekstów edukacyjnych*, Toruń 1988, s. 119.

²⁹ M. Opoczyńska, *Moratorium psychospołeczne*, s. 74.

- Grabowska M., *Poza polityką i demokracją*, [w:] *Młodzież szkolna o rynku i demokracji*, red. K. Kosęła, Oficyna Naukowa, Warszawa 1999.
- Hejnicka-Bezwińska T., *Orientacje życiowe młodzieży*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1991.
- Hejnicka-Bezwińska T., *O zmianach w edukacji. Konteksty, zagrożenia i możliwości*, Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2000.
- Kapralski S., *Wartości a poznanie socjologiczne*, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 1995.
- Leppert R., *Młodzież – świat przeżywany i tożsamość. Studia empiryczne nad bydgoskimi licealistami*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2002 (wyd. II: 2010).
- Melosik Z., *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne (między socjologią edukacji a pedagogiką postmodernistyczną)*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1994.
- Oleszkowicz A., *Bunt dorastania, jego przedmiot i przejawy*, [w:] *Rozwijający się człowiek w zmieniającym się świecie*, red. J. Trempała, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1995.
- Oleszkowicz A., *Bunt dorastania – jego mechanizmy i funkcje*, Psychologia Wychowawcza, 1996, 5.
- Opoczyńska M., *Moratorium psychospołeczne – szansa czy zagrożenie dla rozwoju. (Refleksje nad koncepcją rozwoju E.H. Eriksona)*, [w:] *Wybrane zagadnienia z psychologii osobowości*, red. A. Galdowa, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1995.
- Skarżyńska K., *Rozumienie polityki przez młodzież i wartościowanie wpływu na sprawy kraju*, Psychologia Wychowawcza, 1994, 4.
- Tillmann K.J., *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996.
- Witkowski L., *Tożsamość i zmiana. Wstęp do epistemologicznej analizy kontekstów edukacyjnych*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 1988.
- Witkowski L., *Edukacja i humanistyka. Nowe konteksty humanistyczne dla nowoczesnych nauczycieli*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2000.