

Jarosław Klebaniuk

TOŻSAMOŚĆ W EDUKACJI DOROSŁYCH*

Społeczne uwarunkowania rozwoju jednostki i kształtowania się jej tożsamości pozostają w naszym kraju przedmiotem refleksji teoretycznej niezależnie od zachodzących przemian makroekonomicznych¹. Charakter tych społecznych oddziaływań zmienia się wraz ze zmianami społeczno-ekonomicznej bazy i towarzyszącymi im zmianami ideologicznej i świadomościowej nadbudowy. „Zanurzenie” jednostki w otaczającym ją świecie sprawia wprawdzie, że interpersonalne i kulturowe wyznaczniki tożsamości mogą być uznawane za niezbywalne i podstawowe, niemniej bezpośrednim źródłem tożsamości jest poznawanie samego siebie i konstruowanie wiedzy na własny temat.

Samopoznanie jako podstawa kształtowania się tożsamości zdaje się być wyjątkowym procesem z uwagi na to, że człowiek jest jednocześnie podmiotem i przedmiotem poznania. Owa swoistość perspektywy poznawczej może być opisywana z użyciem różnych kategorii. Należą do nich kategorie „ja” podmiotowego i „ja” przedmiotowego. Pierwsza odnosi się do świadomości i samoświadomości, obejmując doznania, spostrzeżenia, myśli, preferencje, intencje, a także zdolność do koncentrowania uwagi na sobie i dokonywania aktów woli. Druga natomiast jest dostępną wiedzą na temat własnej osoby². Ta psychologiczna perspektywa wyróżnienia „ja” podmiotowego i „ja” przedmiotowego różni się od perspektywy socjologicznej, jaką przyjmuje w swoich rozważaniach Malewski³ przytaczając Meada⁴ i Turnera⁵. Psychologicznym odpowiednikiem tego ostatniego podziału „ja” na podmiotowe i przedmiotowe zdaje się być rozróżnienie tożsamości społecznej i osobistej (indywidualnej).

* Artykuł został zainspirowany przez pracę Mieczysława Malewskiego, *Przymus i wolność w edukacji dorosłych*, „Tożsamość – Człowiek – Edukacja” 2002, 1 (17).

¹ Np. *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, red. M. Żebrowska, wydanie XII, Warszawa 1986; A. B r z e z i Ń s k a, *Społeczna psychologia rozwoju*, Seria: *Wykłady z psychologii*, t. 3, Warszawa 2000.

² M. J a r y m o w i c z, *Psychologia tożsamości*, [w:] red. J. Strelau, *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 3, Gdańsk 2000.

³ M. M a l e w s k i, *op. cit.*

⁴ G.H. M e a d, *Umysł, osobowość i społeczeństwo*, Warszawa 1975.

⁵ J.H. T u r n e r, *Struktura teorii socjologicznych*, Warszawa 1985.

Należy podkreślić, że ich współistnienie nie jest konfliktowe, gdyż człowiek poszukuje zarówno wspólnoty z innymi, jak i własnej unikatowości. Obszary tożsamości społecznej i osobistej można uznać raczej za komplementarne niż za opozycyjne czy skłonne do wzajemnej kolonizacji. Poznawcza reprezentacja „ja” zdaje się być władna podźwignięcia ich obu. Zarówno podobieństwo do innych, jak i jego brak mogą być atrakcyjne. Lubimy ludzi o podobnych preferencjach czy postawach, ale nie przyjmujemy do wiadomości, że są do nas podobni pod względem tych cech, które uważamy za unikalnie właściwe dla nas samych.

„Ja” podmiotowe, podobnie jak i „ja” przedmiotowe może przejawiać się w obu wyróżnionych obszarach tożsamości (zob. tab. 1), przy czym formowanie się tożsamości osobistej opiera się na poznawczej odrębności „ja” – „inni”, natomiast podstawą tożsamości społecznej jest identyfikowanie się z innymi, którzy – choć niekoniecznie znani czy w ogóle możliwi do wskazania – realnie, symbolicznie lub w oparciu o czysto poznawczą kategoryzację przynależą do jakiejś zbiorowości⁶. Co więcej, niekiedy sama tylko przynależność do sztucznie utworzonej grupy, nawet gdy jej uczestnicy nic o sobie nie wiedzą, ani nawet nie mają ze sobą kontaktu, jest źródłem silnie przejawianej tożsamości grupowej⁷.

Przejawy „ja” w obszarach tożsamości

Tabela 1.

	„Ja” podmiotowe	„Ja” przedmiotowe
Tożsamość osobista (indywidualna)	Poczucie wyjątkowości, odrębności, dumy (lub wstydu); identyfikowanie się z celami i standardami osobistymi.	Spostrzeganie siebie jako niepowtarzalnej jednostki, odrębnej i różnej od innych; myślenie o sobie w kategorii „ja”.
Tożsamość społeczna	Odczuwanie więzi, wspólnoty, współodczuwanie, poczucie dumy z przynależności, gotowość do współdziałania, udzielania pomocy, poświęcenia itp.; dzielenie celów, wartości, zasad postępowania.	Dostrzeganie powiązań pomiędzy własną osobą i ludźmi należącymi do tej samej grupy lub kategorii społecznej, co my; odnośnienie do tych ludzi pojęcia „my”.

Geneza tożsamości, pomimo że możliwa do poddania refleksji na poziomie możliwych do uświadomienia i zwerbalizowania procesów poznawczych i emocjonalnych, posiada także swój aspekt dyspozycyjny⁸. Zarówno samopoznanie jako konse-

⁶ M. J a r y m o w i c z, *Poznawcza indywiduacja a społeczne identyfikacje*, [w:] red. M. Jarymowicz, *Poza egocentryczną perspektywę widzenia siebie i świata*, Warszawa 1994.

⁷ H. T a j f e l, *Social identity and intergroup relations*, Cambridge 1982.

⁸ Rozpatrywanie wszystkich psychologicznych determinant kształtowania tożsamości wykracza poza ramy niniejszego opracowania. Przekonanie o różnicach indywidualnych przejawiających się na różnych wymiarach, w formie cech, należy do kanonu podstawowych twierdzeń psychologii

kwencja doświadczeń w świecie społecznym i ich poznawczego opracowania, jak i częściowo genetycznie uwarunkowane tendencje behawioralne wpływające na rodzaj i obfitość tych doświadczeń⁹, przyczyniają się do kształtowania różnych obszarów tożsamości indywidualnej i społecznej. Pośród nich można wyróżnić obszar tożsamości edukacyjnej.

Spoleczna tożsamość edukacyjna

Niektóre z naszych życiowych zadań wymagają udziału w procesach edukacyjnych. W zależności od sytuacji udział ten bywa traktowany jako bieżący sposób adaptacji do społecznych wymogów, albo też instrument osiągania odległych celów życiowych. W obu przypadkach partycypacja w zinstytucjonalizowanej przestrzeni edukacyjnej pociąga za sobą pełnienie określonej roli społecznej (uczennicy, doktorantki, kursantki, nauczycielki itd.). Identyfikacja z rolą społeczną może sprawić, że treść tożsamościowych markerów i normatywnych zaleceń wpisanych w rolę stanie się istotnym źródłem regulacji zachowania. Podporządkowanie się roli społecznej nie jest jednak ani jednorazowym aktem, ani nie pozostaje w próżni decyzyjnej. Jednocześnie pełniemy wiele ról (np. rola studentki, kochanki i matki). Ich zewnętrzna treść oraz indywidualnie przeprowadzona semantyzacja tej treści wpływa na kształtowanie się naszej tożsamości. Niektóre z tych ról można rozpatrywać jako swoiste media przestrzeni edukacyjnej, inne są źródłem doświadczeń pozostających poza tą przestrzenią.

Role społeczne, jakie przychodzi nam pełnić od najmłodszych lat życia – rola dziecka, przedszkolaka, ucznia, kolegi – mają wpisane zarówno czerpanie informacji o ich istocie, atrybutach i funkcji z obserwacji innych podmiotów pełniących podobne role, jak i podporządkowanie się normom w nie wpisanim. Traktowanie otoczenia jako źródła informacji i jako źródła akceptacji składa się na dwa rodzaje konformizmu, które są udziałem wszystkich mieszkańców przestrzeni edukacyjnej. Zarówno informacyjny, jak normatywny wpływ społeczny jest zjawiskiem mającym szerokie poparcie empiryczne, zarówno na poziomie obserwacji, jak mechanizmów wyodręb-

ogólnej. Konceptualizacja tych różnic pozostaje przedmiotem dyskusji, ale olbrzymia ilość danych empirycznych zdaje się świadczyć, że różnice te są w znaczącej mierze odziedziczone. Tożsamość jest więc w pewnym sensie, choć oczywiście w ograniczonym stopniu, pochodną właściwości psychologicznych o podłożu genetycznym, np. cech temperamentu. Tak więc nie tylko oddziaływania środowiskowe decydują o treści i jakości doświadczenia indywidualnego oraz sposobu, w jaki to doświadczenie staje się źródłem znaczeń i samowiedzy trwałej. Nawet własna aktywność jednostki również w pewnym stopniu jest pochodną wrodzonych predyspozycji, związanych z indywidualnymi różnicami w funkcjonowaniu układu nerwowego.

⁹ Zob. np. J. S t r e l a u, *Psychologia temperamentu*, Warszawa 1998.

nionych eksperymentalnie¹⁰. Pytanie, które jest konsekwencją uznania powszechności zjawiska konformizmu, to pytanie o wolność człowieka w świecie społecznych uwikłań. Czy konformistyczne postępowanie jest przejawem „udanej integracji tego, co indywidualne i tego, co społeczne”, jak chce Malewski¹¹, czy też jest raczej rezultatem wyrachowanego wyboru po przeprowadzeniu rachunku korzyści i kosztów podporządkowania się oraz rachunku korzyści i kosztów postąpienia odmiennie niż oczekuje otoczenie?

Przyswojenie społecznych dyrektyw przez – w miarę możliwości – wszystkie jednostki jest marzeniem każdego strukturalistycznego myśliciela czy konserwatywnie zorientowanego polityka. Nauka efektywności, elastyczności, pracowitości, samodoskonalenia i korzystania ze zdobytych umiejętności w służbie kapitału jest wpisana we współczesny system społeczny. Bycie konkurencyjnym i użytecznym jawi się jako standard wpajany w socjalizację, normą społeczną, która ulega uwewnętrznieniu dzięki wielości i potędze oddziaływania kanałów, którymi jest propagowana. Jak daleko może jednak pójść internalizacja norm społecznych, wymagających np. ograniczenia własnych potrzeb, milczenia lub kłamstwa w sprawach aksjologicznie pierwszoplanowych lub brania udziału w „wyścigu szczurów”, w którym biegniemy ramię w ramię z naszymi przyjaciółmi czy krewnymi? Temperatura tych pytań jest rezultatem ich osadzenia w konkretnej rzeczywistości makroekonomicznej. Postulowane powiązanie edukacji szkolnej o charakterze moralnym z rozwojem „ja” podmiotowego¹² nie uwzględnia faktu, że nie jest to proces ahistoryczny. Talenty i cechy osobowe, które ujawniają się w zinstytucjonalizowanych procesach edukacyjnych, podlegają ocenie zgodnej z kryteriami przyjętymi przez instytucje, w których te procesy zachodzą. Kryteria zaś są pochodną panującej (choć niekoniecznie deklarowanej publicznie) ideologii. Kooperacja może być nagradzana w społeczeństwie kolektywnym, rywalizacja – w społeczeństwie opartym na konkurencji itd. Osobiste preferencje i cechy nie pozostają w izolacji od systemu społecznego. Podlegają ocenie i socjalizacji w zgodzie z panującymi normami i standardami. Instrumentem tak rozumianej socjalizacji jest zarówno edukacja szkolna, jak i wszelkie oddziaływania informacyjne, wzorotwórcze i kształtujące świadomość. Procesy instytucjonalnego eksponowania treści aksjologicznie nieobojętnych, które asymilowane są przez członków społeczeństwa, trwają przez całe życie. Pomimo zachodzących zmian w poglą-

¹⁰ M. S h e r i f, *The psychology of social norms*, New York 1936; S. E. A s c h, *Opinions and social pressure*, „Scientific American” 1955, 11, 32; S. M i l g r a m, *Obedience to authority: An experimental view*, New York 1974.

¹¹ M. M a l e w s k i, *op. cit.*, s. 42.

¹² Por. M. M a l e w s k i, *op. cit.*, s. 41.

dach współczesnych andragogów¹³ stanowią jeden z uwzględnianych przez nich kontekstów edukacji dorosłych.

Rozpatrywanie edukacji jako w pełni funkcjonalnego procesu zaspokajającego potrzeby jednostki, a więc zapobiegającego dezaktualizacji jej wiedzy, umożliwiającego pełny rozwój osobowościowy, pomagającego w ukształtowaniu się pełnej tożsamości i dojrzałości życiowej, spotyka się ze słuszną krytyką. Jej ostrze wymierzone jest w hipokryzję, która kryje się za wskazywaniem jednym tchem indywidualnych, instytucjonalno-organizacyjnych i społecznych funkcji edukacji dorosłych jako wzajemnie niesprzecznych. Tymczasem potrzeby edukacji dorosłych są wtórne wobec stosunków władzy. Służą maskowaniu i mistyfikacji władzy politycznej. Ekonomiczna konieczność wynikająca ze zróżnicowania dostępu do dóbr sprawia, że panujący system społeczny nie pozostaje bez wpływu na kształtowanie się społecznej tożsamości członków społeczeństwa. Jesteśmy tym, kim warunki społeczne pozwalają nam być, żeby być w ogóle.

Akceptując swoją tożsamość i zмирzając do osiągnięcia społecznie akceptowanych celów jednostki umacniają istniejące zróżnicowanie społeczne i bez protestu wpisują się w istniejącą strukturę władzy. W ten sposób edukacja staje się instrumentem ciągłości władzy, instrumentem niewidocznym i – co ciekawe – uruchamianym przez aspiracje i potrzeby edukacyjne ludzi¹⁴.

Oświata w czasach realnego socjalizmu ze współczesnej perspektywy historycznej oceniana jest jako pozostająca pod wpływem ówczesnej władzy politycznej, jako wehikuł panującej ideologii. Być może brak odpowiedniej perspektywy historycznej i sprawia, że

[...] oświata w systemie liberalno-demokratycznym jawi się jako apolityczna, służąca wyłącznie rozwojowi i pomyślności życiowej jednostki. W rzeczywistości jest ona niewidocznym, choć niezwykle skutecznym instrumentem wpisywania ludzi w stosunki władzy politycznej, jako zadowolonych i akceptujących ją konsumentów¹⁵.

Ową funkcjonalność edukacji wobec władzy można rozpatrywać co najmniej na dwóch poziomach: instytucjonalnym i treściowym. Pierwszy z nich odzwierciedla stosunek władzy do organizacji i własności „środków edukacji”. Tęsknota za konserwatywną tradycją edukacyjną może być widoczna w restauracji placówek oświatowych poziomu przedśredniego, zarzuconych z uwagi na ich archaiczność przed kilkudziesięciu laty. Natomiast podporządkowanie się ideom prywatyzacji i osłabiania roli państwa w niemal wszystkich dziedzinach działalności gospodarczej sprzyja stwa-

¹³ Por. np. *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. M. Godlewski, S. Krawcewicz, T. Wujek, Warszawa 1974, za: *Edukacja dorosłych. Teoria i praktyka w okresie przemian*, red. J. Saran, Lublin 2000.

¹⁴ M. M a l e w s k i, *Edukacja wobec konsumeryzmu oświatowego*, „Edukacja Dorosłych” 1994, 3.

¹⁵ *Ibidem*, s. 47.

rzaniu warunków rozwoju prywatnym instytucjom oświatowym. Ich właściciele czerpią korzyści z aplikacji ideologii liberalizmu gospodarczego, jaka stała się ich udziałem. Należy wątpić, czy zajmowana pozycja społeczna pozwoli im wyemancypować się z myślenia kategoriami ideologii, której stali się beneficjentami. A jeśli tak, to zapewne treści nauczania akceptowane przez nich będą co najmniej niesprzeczne z treściami tej ideologii. W ten sposób dochodzimy do treściowego aspektu podporządkowania edukacji władzy.

Powszechność przedstawiania neoliberalnej myśli ekonomicznej jako jedynej słusznej, merkantylne traktowanie ludzi w kategoriach „zasobów” czy „kapitału”, a także prawnie zagwarantowane wprowadzenie elementów irracjonalnej myśli społecznej, opartej na autorytarnych orzeczeniach jednej tylko osoby w podeszłym wieku, do publicznych szkół podstawowych i średnich – oto tylko niektóre przejawy ideologizacji współczesnej edukacji w naszym kraju. Kanon poprawności edukacyjnej jest funkcją potrzeb instytucji władzy. Zmiany u steru rządów nie przynoszą zdecydowanych zmian, gdyż dyskurs władzy nie obejmuje we współczesnej Polsce pryncypiów, a jedynie partykularne rozwiązania.

Przynajmniej w obszarze charakterystyk formalnych funkcjonują, choć raczej na marginesie głównego nurtu edukacji instytucjonalnej, jej alternatywne formy. Mimo, że są przedmiotem niesłabnącego zainteresowania teoretyków¹⁶, padają niekiedy ofiarą drapieżnej krytyki¹⁷, nie pozostającej zresztą bez odzewu¹⁸.

W jaki sposób tożsamość społeczna ludzi dorosłych wpisuje się w ten niezbyt optymistycznie naszkicowany pejzaż edukacyjny?

Na najbardziej powierzchownym poziomie jej źródłem może być poczucie przynależności do grupy, powstałej w wyniku zabiegów organizacyjnych w instytucjonalnych ramach kształcenia. Tego rodzaju tożsamość związana jest z przynależnością do grupy, roku, specjalizacji, kierunku itp. Jej funkcje interpersonalne ograniczają się do integrowania grupy i pomocy w realizacji wspólnych celów edukacyjnych (np. przygotowanie do egzaminów). Natomiast intrapersonalna rola tak ukształtowanej tożsamości może polegać na pomocy w konsekwentnym dążeniu do celu (np. ukończenie studiów) i uporczywości w wykonywaniu bieżących zadań. Tożsamość jest tu raczej rezultatem zaangażowania w konkretną aktywność niż wewnętrznego procesu świadomościowego. Bardziej interesująca wydaje się zależność odwrotna: wpływ społecznych identyfikacji na wybory dokonywane w przestrzeni edukacyjnej i behawioralne konsekwencje tych wyborów.

¹⁶ *Edukacja alternatywna – dylematy teorii i praktyki*, red. B. Śliwerski, Kraków 1992; *Pedagogika alternatywna – dylematy teorii*, i d e m, Kraków 1995; *Pedagogika alternatywna – dylematy teorii i praktyki*, i d e m, Kraków 1998.

¹⁷ A. Nałaskowski, *Obsesja alternatyw?*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2001, 4.

¹⁸ B. Śliwerski, *Edukacja alternatywna*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2002, 1.

Przekonania dotyczące własnej osoby związane z edukacją mogą mieć źródło w pragnieniach i aspiracjach („jestem wykształcony”, „chcę zdobyć wyższe wykształcenie”), wymogach zewnętrznych („wciąż chcę pracować jako wychowawca, więc podejmuję studia”) czy ogólniejszych sądach tożsamościowych („jestem człowiekiem nowoczesnym”, „jestem atrakcyjny dla pracodawców”). Grupa, z którą identyfikuje się jednostka może więc mieć charakter abstrakcyjny („my, ludzie wykształceni/ zdobywający wyższe wykształcenie”, „my, ludzie nowocześni, atrakcyjni dla pracodawców” itp.), a jej poszczególni członkowie mogą się w ogóle nie znać. Tego rodzaju sądy tożsamościowe mogą wpłynąć na decyzje i działania związane z korzystaniem z oferty instytucji edukacyjnych zorientowanych na dostarczenie „twardej” wiedzy i umiejętności. Jednocześnie – w konkretnych przypadkach – świadomość, że wykształcenie formalne jest poszukiwane przez pracodawców jedynie jako element nie najważniejszy, towarzyszący jedynie innym pożądanym umiejętnościom i cechom¹⁹, może skłonić do zaangażowania się w inne formy edukacji, takie jak kursy doskonalące umiejętności „miękkie” lub też do sięgnięcia po poradniki czy inne formy przekazu masowego²⁰.

Spółeczna tożsamość, również w części dotyczącej edukacji, wykształca się w toku doświadczenia indywidualnego. Osoby mające liczniejsze i bardziej gratyfikujące doświadczenia edukacyjne mogą utożsamiać się z grupami, w których miały one miejsce (np. absolwent zaocznej pedagogiki w Uniwersytecie Zielonogórskim rocznik 2002), albo też z tymi, które mogą zostać zdefiniowane dzięki poznawczemu wyodrębnieniu zbiorowości w oparciu o posiadanie wspólnych cech (np. ludzie z wykształceniem humanistycznym) czy postaw (np. zwolennicy racjonalności emancypacyjnej).

Dokonywanie tego rodzaju kategoryzacji tożsamościowych jest możliwe dzięki właściwościom aparatu poznawczego jednostki, ale też dzięki wspólnocie pewnych doświadczeń z innymi ludźmi oraz dzięki wspólnym obszarom interpretacji tych doświadczeń. Ludzie mogą budować własną tożsamość w sposób w dużej mierze podobny do sposobu, w jaki robią to inni ludzie. Dzieje się tak nie tylko za sprawą wspólnoty doświadczeń, ale również poprzez korzystanie z tych samych językowych środków konceptualizacji tych doświadczeń.

Tożsamość można także rozumieć jako rezultat zmagania z własną biografią. Zmagania te nie dokonują się jednak w pustym polu, w przestrzeni własnej świadomości.

¹⁹ J. K a r g u ł, *Edukacja a rynek pracy – relacja czy zaprzeczenie*, „Edukacja Dorosłych. Kwartalnik Naukowo-Metodyczny” 1998, 4 (23).

²⁰ E. Z i e r k i e w i c z, J. K l e b a n i u k, *Autoedukacja dorosłych w przestrzeni kultury popularnej na przykładzie piśmiennictwa poradnikowego i wybranych programów telewizyjnych*, [w:] red. E.A. Wesołowska, *Edukacja dorosłych w erze globalizmu*, Płock 2002.

Nawet jeśli biografię zdefiniujemy za Malewskim²¹ jako „zgeneralizowany, względnie trwały sposób doświadczania przez ludzi własnej egzystencji”, to wciąż będziemy mogli utrzymywać, że biografia jednostki jest w pewnym sensie częścią biografii społeczności, w której ta jednostka funkcjonuje. Nadawanie indywidualnego znaczenia faktom kulturowym i społecznym zależne jest od pewnych ogólnych cech orientacji jednostki wobec rzeczywistości, ale cechy te stanowią jedynie formalne ramy interpretacyjne i motywacyjne, które są wypełniane różnymi treściami, dostarczonymi nam przez otoczenie. Jednostka ma jedynie ograniczony wpływ na wybór tych treści. Jest on wprawdzie konsekwencją działania potrzeb, postaw, preferencji, sądów tożsamościowych. (I te mogą być odczuwane i rozumiane jako własne, niezależne od zewnętrznych nacisków i wpływów). Niemniej potrzeby realizowane są w konkretnych warunkach socjo-kulturowych, a postawy i preferencje, podobnie jak tożsamość, są kształtowane w toku społecznych interakcji.

Za indywidualną „własność”, stanowiącą swego rodzaju drogowskaz dla dokonywanych wyborów można by uznać dyspozycje indywidualne. Te z nich, które są w najmniejszym stopniu wynikiem interakcji uwarunkowań genetycznych i oddziaływań środowiskowych to cechy temperamentu. Jednakże temperament wpływa bardziej na to, „ile świata” człowiek będzie pochłaniał i „w jaki sposób”, a wpływ ten ma charakter przeważnie nieuświadomiony. W najbardziej ogólnym sensie sama jakość świata poddawanego przeżywaniu i interpretacji – w jego najbardziej podstawowym materialnym i społecznym sensie – tylko w znikomym stopniu jest zależna od jednostki. Liczba obszarów zaangażowania i ich czasowo-przestrzennych lokalizacji jest zależna od wielu przypadkowych czynników (np. miejsce urodzenia, struktura rodziny, zamożność rodziców). Przeciętna wielość możliwych wyborów, przynajmniej w naszym kręgu kulturowym, jest większa niż w przeszłości, ale jest większa tylko dla pewnej grupy ludzi²². Wciąż jednak na spektrum naszych wyborów wpływa nasza pozycja społeczno-ekonomiczna. Niekiedy jej implikacje sprawiają, że w dobie łatwego dostępu do informacji w najlepszym razie skazani jesteśmy na poprzestanie na informacji. W najgorszym wypadku przestajemy dostrzegać informację jako atrakcyjną, z uwagi na frustrację bardziej elementarnych potrzeb. Postulowana przez Malewskiego²³ „edukacja na miarę człowieka”, z jej konkretyzacją w postaci psychoterapii transgresyjnej²⁴, paradoksalnie wydaje się więc mieć własne ograniczenia. Być może pierwszym warunkiem koniecznym do spełnienia, jeśli chcemy zobaczyć człowieka przekraczającego swoje psychologiczne granice jest wyzwolenie go z patowe-

²¹ M. M a l e w s k i, *Przymus i wolność w edukacji dorosłych*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 2002, 1, s. 43.

²² Z. B a u m a n, *Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika*, Warszawa 2000.

²³ M. M a l e w s k i, *Przymus i wolność...*

²⁴ J. K o z i e l e c k i, *Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek psychologii*, Warszawa 2001.

go położenia, w jakim stawia go społeczny (i biologiczny!) przymus konsumpcji z jednej strony, a ograniczoność materialnych środków – z drugiej. W tym kontekście twierdzenie, że „rozwijanie edukacji dorosłych polega na [...] tworzeniu społecznych warunków, w których byliby oni w stanie korzystać z programów funkcjonalnych wobec ich biografii”²⁵ zyskuje dodatkowe znaczenie.

Indywidualna tożsamość edukacyjna

Niepowtarzalność doświadczeń jednostki uzupełnia obszary interpretacji zorientowanej na innych ludzi, a niekiedy dzielonej z innymi ludźmi, które pozwalają się tworzyć tożsamości społecznej. Własna unikalność jest spostrzegana przez jednostkę jako dana w doświadczeniu swojego ciała, swoich preferencji, wyznawanych wartości i podejmowanych wyborów. Wyborom tym, aby były spostrzegane jako podmiotowe, powinno towarzyszyć przekonanie o wolności ich dokonywania²⁶. Sama swoboda wyboru nie zawsze jest źródłem pozytywnych odczuć, zwłaszcza jeśli konsekwencje tych wyborów mogą być znaczące. Niekiedy jednostka decyduje się wtedy na rezygnację z wywierania wpływu na zdarzenia²⁷.

W wielu przypadkach własne wybory są zgodne z tym, co sugerują normy i oczekiwania społeczne. Głęboka interioryzacja tych norm i oczekiwań może wprawdzie sprawiać, że spełnianie wymagań świata przestaje być bolesne, ale też powoduje, że granice pomiędzy podmiotem, a światem ulegają zatarciu. Tożsamość społeczna zawłaszcza obszar przeznaczony dla indywidualnych określeń własnej osoby. Tymczasem poczucie tożsamości jako stan pożądany wymaga pewnego zakresu inności, niepowtarzalności i odrębności od otoczenia.

Relacje ze światem zewnętrznym mogą być jednak spostrzegane w różny sposób. Do najbardziej popularnych psychologicznych kategorii ich opisu należą, obok wspomnianych już cech temperamentu/osobowości: wewnętrzne/zewnętrzne poczucie kontroli²⁸, pryncypializm/pragmatyzm²⁹ oraz motywacja wewnętrzna/zewnętrzna³⁰. Jedną z koncepcji, dotyczącą motywacji samoistnej³¹ pozwala bliżej przyjrzeć się wewnętrznym szansom i ograniczeniom edukacji dorosłych.

²⁵ M. M a l e w s k i, *Przymus i wolność...*, s. 50.

²⁶ M. K o f t a, *Poczucie kontroli, złudzenia na temat siebie, a adaptacja psychologiczna*, [w:] red. M. Kofta, T. Szustrowa, *Złudzenia, które pozwalają żyć*, Warszawa 2001.

²⁷ D. D o l i ń s k i, *Orientacja defensywna*, Warszawa 1993.

²⁸ J.B. R o t t e r, *Social learning and clinical psychology*, New York 1954.

²⁹ M. S n y d e r, *Public appearances /private realities: The psychology of self-monitoring*, New York 1987.

³⁰ Przegląd koncepcji: M. W i d e r s z a l - B a z y l, *Pojęcie motywacji wewnętrznej*, „Przegląd Psychologiczny” 1979, 22, 3.

³¹ E.L. D e c i, R. M. R y a n, *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*, New York 1985.

Poczucie wolności (smoukierunkowania), podobnie jak każde inne poczucie, ma charakter subiektywny. Ludzie różnią się sposobem, w jaki spostrzegają źródła własnego zachowania. Mogą więc spostrzegać swoje zachowanie jako zdeterminowane przez czynniki pozostające poza swoją sferą wolności, a więc zewnętrzne nagrody i kary, poczucie zobowiązania, nadzór, terminy, pieniądze czy status (orientacja na kontrolę). Mogą jednak spostrzegać je jako wynik wolnego wyboru, spontanicznego lub po namyśle, a otoczenie zewnętrzne traktować jak źródło informacji, które pozwalają im wybierać cele stwarzające lepsze możliwości zaspokojenia potrzeb (orientacja na autonomię). Wreszcie mogą także doświadczać swojego zachowania jako pozostającego poza ich intencjonalną kontrolą i spostrzegają siebie jako niekompetentnych i niezdolnych do opanowania sytuacji (orientacja pozaosobowa). Ludzie mogą więc mieć tendencje do spostrzegania wydarzeń jako kontrolujących, informacyjnych albo amotywuujących. Tego typu względnie trwałe tendencje mają bezpośrednie konsekwencje dla spostrzegania przez ludzi przyczyn własnego działania i poziomu własnych kompetencji w tym działaniu³².

Konsekwencje przedstawionej teorii orientacji kauzalnej dla indywidualnej tożsamości edukacyjnej dają się ująć w kategoriach odmiennych treści „ja”, tendencji tożsamościowych oraz spostrzeganych przez jednostkę przyczyn i celów zaangażowań edukacyjnych (zob. tab. 2). Przedstawiona kategoryzacja nie ma charakteru typologii człowieka. Każdy z nas przejawia w jakimś stopniu każdą z trzech przedstawionych orientacji. W różnych dziedzinach i momentach życia możemy różnie spo-

Tabela 2.

Możliwe konsekwencje tendencji w spostrzeganiu źródeł własnych zachowań dla edukacji dorosłych

	Orientacja na kontrolę	Orientacja na autonomię	Orientacja pozaosobowa
Tożsamość	Spółeczna	Indywidualna	Brak
Treść „ja” podmiotowego	Konflikt, walka, cierpienie	Wolność, autonomia, poczucie mocy	Zagubienie, bezradność, bezsilność
Relacja Ja – Świat	Podporządkowanie lub dominacja	Orientacja w otoczeniu, szukanie okazji	Przypadkowa, nieustalona
Zaangażowanie w edukację	Zależne od nacisków zewnętrznych lub wewnętrznych	Zależne od własnych potrzeb i celów	Nikłe, sporadyczne
Przyczyny	Muszę	Chcę	Nie uczyć się
Cele	Formalne kwalifikacje	Wiedza, umiejętności, rozwój osobowy	Ucieczka przed rzeczywistością

³² Za: A. Tokarz, *Kierowanie sobą i konstruowanie działania: dwie współczesne teorie motywacji*, [w:] red. A. Gałdowa, *Wybrane zagadnienia z psychologii osobowości*, Część II, Kraków 1995.

strzeżać osobistą kontrolę i doświadczać kompetencji. Spostrzegana przez nas sfera wolności i podmiotowości nie jest więc czymś stałym i niezmiennym.

Zupełnie inną, wyrosłą w odmiennym paradygmacie, próbą określenia indywidualnego zróżnicowania sposobu doświadczenia świata przez człowieka, jest personalistyczno-egzystencjalna koncepcja losu człowieka Marii Straś-Romanowskiej³³. Jedną z jej centralnych kategorii jest intencjonalność rozumiana jako całościowy proces, oparty na systemie znaczeń osobistych ukształtowanych w toku osobniczego doświadczenia. Przejawia się ona w określonym obserwowalnym ukierunkowaniu działania. Kategorią dotyczącą różnic indywidualnych jest rodzaj intencjonalności czyli względnie stała cecha świadomości, decydująca o tym, jakie znaczenie jest przez jednostkę przypisywane przeżyciom doświadczanym oraz o tym, jakie cele podmiot formułuje, a następnie realizuje. Jako taka jest intencjonalność w ogólnym sensie rodzajem ustosunkowania do świata, sposobem interpretowania zdarzeń, a w bardziej szczegółowym – treścią celów życiowych i tendencją do realizacji akceptowanych wartości. Z uwagi na dominującą sferę osobowego obrazu człowieka, zasadę rządzącą jego aktywnością oraz regułę przemian rozwojowych wyróżnić można trzy obszary intencjonalności człowieka: (1) intencjonalność adaptacyjną: sfera społeczna – zasada heteronomii – rozwój adaptacyjny, (2) intencjonalność woluntarystyczną: sfera podmiotowa – zasada autonomii – samorealizacja, (3) intencjonalność transcendentną sfera metafizyczna – zasada homonomii – autotranscendencja³⁴.

Poszukiwanie wewnętrznego spoiwa, czyniącego nasze doświadczenie świata względnie niezmiennym i jednakowym na przestrzeni życia może być prowadzone także na gruncie fenomenologii i symbolicznego interakcjonizmu. Zaproponowana przez Malewskiego³⁵ typologia biografii oparta na poczuciu podmiotowości i przymusu/wolności przewiduje cztery sposoby doświadczania przez człowieka swojej egzystencji. Życie może być przeżywane jako pasmo sukcesów, cierpienie, walka lub obowiązek. Jak można przypuszczać kategorii te mają jednak charakter reprezentacji pewnych idealnych relacji z otoczeniem. Jak się zdaje, typologia ta nie wyczerpuje jednak wszystkich możliwych dominujących modusów ludzkiej świadomości (por. tab. 3). Proponowany przez autora opis sposobu przeżywania świata w każdym z czterech przypadków oparty jest o zasadę heteronomii, doświadczanie opozycji „ja” – świat, a więc spostrzeganie świata jako wrogiego, narzucającego normy postępowania, wymagania lub ograniczenia, wymagającego nieustannych zmagania, walki. W

³³ M. Straś-Romanowska, *Główne idee teoretyczne i metodologiczne psychologii personalistyczno-egzystencjalnej jako dyscypliny humanistycznej*, [w:] red. M. Straś-Romanowska, *Na tropach psychologii jako nauki humanistycznej*, Warszawa 1995.

³⁴ M. Straś-Romanowska, *Los człowieka jako problem psychologiczny. Podstawy teoretyczne*, Wrocław 1992.

³⁵ M. Malewski, *Przymus i wolność...*

Tabela 3.

Motywacyjne i świadomościowe korelaty sposobów doświadczania przez człowieka swojej egzystencji

	Życie jako			
	pasmo sukcesów	cierpienie	walka	obowiązek
Orientacja kauzalna (Deci, Ryan)	na kontrolę	pozaosobowa	na kontrolę	na kontrolę
Typ intencjonalności (Straś-Romanowska)	adaptacyjna	adaptacyjna	adaptacyjna	adaptacyjna
Dominująca tożsamość*	społeczna: „my, ludzie sukcesu, indywidualna: „jestem najlepszy”	indywidualna: „ja przegrany” lub „ja poszukujący”	indywidualna: „ja skrzywdzony”, społeczna: „my, walczący ze złym światem”	społeczna, zależna od roli społecznej
Stosunek do edukacji	zachłanny, instrumentalny	nieuufny lub otwarty	kompulsywny lub wrogi	użyteczny, wymuszony przez wymogi roli

* Propozycja ta jest alternatywna wobec przedstawionej przez Małewskiego (*Przymus i wolność...*, s. 44) i wynika z odmiennego definiowania „ja” podmiotowego, „ja przedmiotowego”, tożsamości indywidualnej i tożsamości społecznej.

w niektórych przypadkach walka ta jest przez podmiot w zasadzie wygrywana, choć niekiedy dużym kosztem (życie jako pasmo sukcesów), w innych przegrywana (życie jako cierpienie, życie jako walka), w pozostałych wynik jest niepewny i może zmieniać się wraz ze zmianą perspektywy oceny (życie jako obowiązek). Zarysowana w ten sposób wizja człowieka jest pesymistyczna, co przyznaje sam autor: „[...] w konfrontacji z rzeczywistością, tożsamość człowieka jest strukturą niezwykle wrażliwą i kruchą. Taką samą kruchością odznacza się konstruowana wokół niej biografia. Są w niej wpisane potencjalne kryzysy, załamania, a nawet groźba upadku”³⁶, dodając, że współczesna edukacja dorosłych nie jest przystosowana do tej niedoskonałości i słabości ludzkiej kondycji.

Co w takim wypadku może zrobić dorosły człowiek o ukształtowanej biografii? Instytucje i oferty edukacyjne są przezeń spostrzegane jako część wrogiego świata. Mogą być użyteczne jako miernik sukcesu edukacyjnego lub środek do osiągnięcia sukcesu zawodowego, ale służą wtedy jako instrument osiągnięcia zewnętrznych celów. Nie są wartościowe same w sobie. Mogą być spostrzegane jako „zło konieczne”,

³⁶ *Ibidem*, s. 47.

narzucony przez system społeczny obowiązek³⁷. W niektórych przypadkach walka ze społecznymi i ekonomicznymi ograniczeniami może przybrać formę kompulsywnej „konsumpcji” ofert edukacyjnych (uzyskiwanie dyplomów, kończenie kursów) po to, aby wygrać w konkurencyjnym świecie, zdobyć lepszą pozycję na rynku pracy, stanowić bardziej atrakcyjny pod względem kwalifikacji „towar” dla pracodawcy. Niekiedy formalna edukacja może być traktowana jako przymus i ciężar ponad miarę i być traktowana z niechęcią. Stosunek do niej zależny jest także od dotychczasowych doświadczeń. Zarówno niepowodzenia w toku edukacji instytucjonalnej, jak i bezużyteczność uzyskanych dzięki pokonywaniu poszczególnych jej szczebli kwalifikacji formalnych, mogą zaowocować stosunkiem zniechęcenia lub wrogości. Brak takich doświadczeń – a ten jest udziałem ludzi młodych – może oczywiście, przy wyrażnym oddziaływaniu opinii powtarzanych w środkach masowego przekazu, sprawiać, że możliwość korzystania z oferty edukacyjnej jest odbierana jako szansa, z ufnością i nadzieją.

Powyższe rozważania dotyczą w głównej mierze tej sfery edukacji dorosłych, która wiązana jest z tradycyjnym, właściwym dla epoki nowoczesności, rozumieniem jej roli, a więc jako służącej budowaniu kapitału ludzkiego czy rozwojowi zasobów ludzkich poprzez realizację idei kształcenia ustawicznego. Zmiany społeczne i ekonomiczne³⁸ spowodowały właściwe dla późnej nowoczesności przesunięcie paradygmatyczne w stronę uczenia się całożyciowego, uczenia się w społeczności lokalnej czy uczącej się organizacji. Racjonalność instrumentalno-techniczna została zastąpiona racjonalnością emancypacyjną, zaś kompetencje wykonawcze kompetencjami interpersonalnymi³⁹. Typowe treści społecznej tożsamości uległy więc zapewne przesunięciu od „my, wytwórcy rzeczy” do „my, wytwórcy znaczeń” oraz od „my, trybiki w maszynie produkcyjnej” do „my, zachęcający do konsumpcji” i „my, konsumowani”. Przesunięcie w społecznie kreowanych rolach i w świadomości tych ról nie oznacza jednak poszerzenia zakresu realnej autonomii. Wytwarzanie znaczeń w merkantylnym systemie społecznym podlega takim samym wymogom i ograniczeniom, jak produkcja rzeczy. Ekonomiczną miarą ich wartości jest popyt. Autonomii w kreowaniu znaczeń można w pełni doświadczać dopiero wtedy, gdy nie są na sprzedaż, a więc proces ich tworzenia oderwany jest od roli zawodowej. Współcześnie rzadko mamy do czynienia z taką sytuacją. Intelktualna pokusa diagnozowania obecnego świata jako ponowoczesnego jest pułapką, którą sami myśliciele zastawiają na

³⁷ Z taką sytuacją mamy do czynienia w naszym kraju, gdy osoby w wieku przedemerytalnym są zmuszone do uzupełniania wykształcenia pedagogicznego, by móc dalej pełnić rolę zawodową, którą pełnią od kilkudziesięciu lat.

³⁸ M.in. wzrost zatrudnienia w sektorze usług, a spadek w przemyśle i rolnictwie.

³⁹ M. M a l e w s k i, *Edukacja dorosłych w pojęciowym zgiełku. Próba rekonstrukcji zmieniającej się racjonalności andragogiki*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 2001, 2.

siebie, zamazując w ten sposób rzeczywistość ekonomiczną. Fakt, że wielki kapitał kształtujący stosunki społeczne stał się ponadnarodowy, anonimowy i transparentny, nie daje jeszcze podstaw do konkluzji, że ludzie stali się wolni od systemu społecznego, skazani na socjetalność, traktowanie wiedzy jako subiektywnej, edukacji jako wehikułu osobistego rozwoju, a refleksyjności jako osiowej kategorii kompetencji. Dwa bieguny, między którymi oscyluje znaczna część ludzkiej aktywności, od wieków pozostają te same: zysk i przetrwanie. Brak socjalnego bezpieczeństwa wpisuje postmodernistyczne podmioty w boleśnie modernistyczny system społeczny, również w jego edukacyjną płaszczyznę, jak nigdy wcześniej w historii.

Postulat drugiego przesunięcia paradygmatycznego zawiera diagnozę tożsamości jako zmiennej i mozaikowej⁴⁰. Tego rodzaju tożsamość niebezpiecznie pochyla się nad przepaścią braku tożsamości. Wynikająca z mnogości alternatyw, ale i z gospodarczych priorytetów systemu społecznego, zmienność i ulotność jednostkowej sytuacji, a także spadek roli tradycyjnych grup odniesienia jako źródeł społecznej tożsamości mogą być źródłem cierpienia, ale nie oznaczają, że tożsamość nie jest kształtowana. Jako korzystający z bolesnej „wolności od” i słusznie broniący się przed przybierającą różne zwyrodniałe formy „wolnością do” współczesny człowiek doświadcza tożsamości indywidualnej jako „tożsamości od”, jednocześnie coraz częściej odczuwając poczucie wspólnoty z osobami i grupami, których osobiście nie zna i nie pozna. Przepływ informacji stał się szybszy i „tożsamość do” budowana jest w oparciu o symboliczną wymianę znaczeń, a nie w oparciu o osobisty kontakt. Rodzi to implikacje dla edukacji dorosłych. Nie musi ona przybierać tradycyjnych form opartych na bezpośredniej komunikacji służącej tranzycji treści i znaczeń. Dostępne jej środki wykraczają nie tylko poza organizacyjne ramy instytucji, ale poza granice oddziaływań intencjonalnych. Człowiek współczesny jest w sposób naturalny zanurzony w świecie znaczeń, a dzieje się tak z uwagi na wielość, różnorodność i zagęszczenie tych znaczeń. Nie musi to jednak oznaczać „roztopienia się” edukacji w świecie życia, jak opisuje to Malewski⁴¹. Edukacyjna tożsamość jest czynnikiem, który takiemu roztopieniu może zapobiegać. Zmiana polegająca na rozwoju i będąca wynikiem refleksyjnej postawy wobec rzeczywistości, może mieć w pełni świadomy charakter. Taka wszak jest istota refleksyjności.

⁴⁰ *Ibidem.*

⁴¹ *Ibidem.*