

Adrianna Nizińska

DYLEMATY TOŻSAMOŚCI PROFESJONALNEJ ANDRAGOGA¹

Lęki, wyzwania i trudności związane z konstruowaniem i nieustannym rekonstruowaniem rozumienia siebie i legitymizowaniem swoich poczynań to dla współczesnego człowieka nie tyle bolączka, co *signum temporis*. W jakim stopniu trend ten może modyfikować proces budowania tożsamości profesjonalnej andragogów? Niniejszy tekst koncentruje się na problematyce konstruowania i renegotjowania tożsamości profesjonalnej nauczycieli dorosłych, uwikłanych w szereg napięć, czyniących owo konstruowanie procesem otwartym, dynamicznym, dyskursywnym.

Punktem wyjścia swoich rozważań uczyniłam Giddensowską koncepcję dylematów tożsamości², próbując jednocześnie dokonać ich przełożenia na problemy, których andragog może doświadczyć w swojej pracy. Z pewnością nie są to jedyne możliwe dylematy, a i zaproponowane przeze mnie rozstrzygnięcia nie noszą znamion rozstrzygnięć uniwersalnych – z tychże powodów widzę niniejszy tekst jako zaproszenie do dyskusji nad problematyką budowania tożsamości profesjonalnej nauczycieli dorosłych.

Dynamizm i skala napięć tożsamościowych, jakich doświadcza budujący refleksyjne myślenie o sobie andragog, rozgrywać się może między innymi w przestrzeni wytyczonej pomiędzy podmiotowością uczenia się a przymusem wpisanym w nauczanie. Rozpoznanie tych sił w procesie konstruowania tożsamości profesjonalnej ma kluczowe znaczenie, gdyż rozstrzygnięcia, jakich dokona doświadczając poszczególnych dylematów, w dużej mierze ukształtują jego etos zawodowy, nawet jeśli będzie on miał jedynie charakter temporalny. Stopień trudności tego zadania wzmacnia z pewnością Habermasowska wizja świata społecznego opartego na sprzecznościach, miotanego wewnętrznymi konfliktami, gdzie edukacja nie tyle wyzwala człowieka, co maskuje i ukrywa przed nim istnienie owych sprzeczności³.

Koncepcja Anthony'ego Giddensa, ukazująca dylematy tożsamości pokazuje, że problem ten jest bardzo złożony, wielowymiarowy i redukcjonowanie go do pytania o pro-

¹ Niniejszy artykuł jest fragmentem dysertacji doktorskiej *Między podmiotowością uczenia się a przymusem nauczania. Narracyjna tożsamość współczesnego andragoga*, przygotowanej pod kierunkiem dr hab. Bogusławy Doroty Gołębiak, prof. DSWE. Obrona pracy odbyła się 10 grudnia 2004 r. na Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim w Olsztynie.

² A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość*, Warszawa 2001.

³ J. Habermas, *Teoria działania komunikacyjnego*, Warszawa 1999.

porcje między przymusem a podmiotowością, tym samym redukuje problem myślenia o tożsamości i konieczność poddawania go namysłowi, co może doprowadzić do wygaszania refleksyjności. Giddens wyróżnia cztery zasadnicze dylematy tożsamości, które w znaczący sposób dotyczą współczesnego człowieka, czyniąc dorosłość konstruktem problematycznym, niejednoznacznym. Dynamika każdego z tych dylematów rozpięta jest na skali utworzonej pomiędzy dwoma spolaryzowanymi aspektami konstruowania swojego „ja”.

1. Unifikacja – fragmentacja

W refleksyjny projekt tożsamości włącza się wiele kontekstualnych zdarzeń i postaci doświadczenia zapośredniczonego, pośród których trzeba wytyczyć właściwy kierunek. Współcześnie jesteśmy rozdarci między tęsknotą za posiadaniem spójnej, w miarę stabilnej tożsamości, a koniecznością fragmentacji, wywołaną wchodzeniem w różne środowiska i sytuacje, wymagające od nas uelastycznienia własnych narracji i dostosowania autoprezentacji do zróżnicowanych wymogów. A. Giddens, powołując się na Petera Bergera wskazuje właśnie na czynnik różnicowania się narracji, jako na szczególnie sprzyjający procesowi fragmentacji tożsamości, będącej odpowiedzią na wymogi kontekstu danej interakcji⁴. Mówi jednak, że fragmentacja nie zawsze musi sprzyjać dezintegracji i rozszczepieniu na liczne „ja”; może też stać się trwałym spoiwem wzmacniającym nasz indywidualny projekt tożsamości. Nadmierne skupienie się na unifikacji wywołać może stan patologii nazwany przez Giddensa sztywnym, kompulsywnym tradycjonalizmem⁵.

Niebezpieczeństwo tej postawy w profesji nauczyciela dorosłych to przede wszystkim niedopuszczenie do głosu różnorodnych kontekstów i względności własnych perspektyw interpretacyjnych, co raczej nie sprzyja elastyczności, skutecznie ją blokując już na poziomie myślenia. Ryzykowna jest również postawa autorytarnego konformizmu względem relatywności kontekstów; tu z kolei można zatracić się w nakładanych maskach, które skutecznie przesłonią autentyczność uczuć i pragnień, realizując raczej potrzeby innych, niż tego, kto przywdział maskę. Ten typ tożsamości Tomasz Szkuclarek nazywa tożsamością hybrydyczną, powstałą np. w wyniku próby zasymilowania się obcego z kulturą dominującą. Obejmuje ona tzw. konstruowanie tożsamości „na powierzchni” dyskursu, czyli na podstawie kopiowania zewnętrznych, wizualnych atrybutów przynależności, wtopienie się w tło poprzez rodzaj społecznej mimikry.

Mimikra prowadzi do skonstruowania tożsamości hybrydycznej, niedookreślonej, jakby zawieszanej między dyskursywnymi praktykami kultury własnej i obcej. [...] Inny – konstru-

⁴ A. Giddens, *Nowoczesność...*, s. 260.

⁵ *Ibidem*, s. 261.

owany jako negacja, jako zaprzeczenie własnej kultury i dzięki temu właśnie jakoś zrozumiały, stopniowo przejmując atrybuty władcy, staje się nieoznaczony, nieprzewidywalny i niebezpieczny⁶.

Kryterium adekwatności nie wypływa wtedy z wnętrza jednostki, jej miarą jest akceptacja innych, którzy nasze zachowania i postawy uznają za właściwe; w ten sposób jednostka traci kontakt z własną autentycznością.

2. Bezsilność – kontrola

Gwarantowana przez nowoczesność dostępność wielu stylów życia stwarza wiele możliwości kontroli, ale też tworzy poczucie bezsilności. Jest ono w dużej mierze wywołane pluralizacją współczesnego świata, dotykającą stylów życia, systemów wartości, kryteriów, idei, postaw i zachowań. Jednostka czuje się bezsilna, bo paraliżuje ją niemożność rozpoznania, a co za tym idzie – kontrolowania wszystkich mechanizmów, które na nią oddziałują. Odnośząc ten dylemat do profesjonalnej tożsamości andragoga, można mówić o skrajnych ryzykach, na jakie owa tożsamość bywa narażona: ryzyko fantasmagorycznego poczucia omnipotencji, kiedy sprawować pragniemy totalną kontrolę nad naszymi poczynaniami na gruncie edukacji (a często także kontrolę nad słuchaczami) i wydaje nam się, że ten cel rzeczywiście realizujemy, oraz ryzyko bycia „pochłoniętym” przez złożony splot niekorzystnych czynników, które pozbawiają nas jakiegokolwiek wpływu na otaczającą rzeczywistość.

Jednostka czuje się zdominowana przez napierające z zewnątrz siły, którym nie jest w stanie się oprzeć, ani ich przekroczyć. Czuje się prześladowana przez nieubłagane moce, które odbierają jej autonomię działania, albo bezsilnie miota się, uchwycona w wir wydarzeń⁷.

Taka deprivacja dla nauczyciela to jednocześnie pozbawienie sensu refleksyjnego myślenia o swojej zawodowej tożsamości.

3. Autorytet – niepewność

W sytuacji braku ostatecznych autorytetów refleksyjny projekt tożsamości oscyluje pomiędzy pewnością a niepewnością. Uwikłanie w ten dylemat ma – moim zdaniem – szczególne znaczenie dla konstruowania tożsamości nauczyciela dorosłych. Problematyczność i uwikłanie pojęcia autorytetu nakreślałam już wcześniej, odwołując się do poglądów Jürgena Habermasa. Teraz pragnęłabym ponownie zatrzymać się nad tą kwestią. Chciałabym odwołać się do Oświeceniowej genezy podziału uprze-

⁶ T. Szkudlarek, *Postkolonializm jako dyskurs tożsamości: w stronę implikacji dla polskich dyskusji edukacyjnych*, [w:] *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, red. Z. Kwieciński i L. Witkowski, Warszawa 1993, s. 304.

⁷ A. Giddens, *Nowoczesność...*, s. 265.

dzeń na wynikające z pośpiechu i z poddania się autorytetowi⁸. Zarówno pośpiech, jak i autorytet przeszkadzają w samodzielnym posługiwaniu się rozumem; Oświecenie ustanawia tu opozycję autorytetu i rozumu, której konsekwencją jest poddanie wszelkiego autorytetu władzy rozumu. Nie dostrzegając, że mogą istnieć autorytety niosące prawdę, Oświecenie doprowadza do deformacji tego pojęcia, utożsamiając je ze ślepym posłuszeństwem. Hans-Georg Gadamer jednak wskazuje na ścisły związek autorytetu i rozumu, mówiąc, iż autorytet jest konsekwencją działania samego rozumu, [...] *który świadom swych granic uznaje lepszy wgląd innych*⁹. Uważa on również, że prawdziwy autorytet nie ma związku z autorytarnością, bo opiera się nie na posłuszeństwie, lecz na prymacie poznania.

Takie ujęcie zagadnienia ma szczególne znaczenie dla myślenia o pedagogicznych konsekwencjach tak krytykowanej przez skrajnie humanistycznych pedagogów ingerencji w osobowość wychowanka, jaką jest – ich zdaniem – odwoływanie się do autorytetu. Pozwolę sobie w tym miejscu na nawiązanie do poglądów innego myślicie-la, Józefa Bocheńskiego. Wskazuje on na uwikłanie pojęcia autorytetu w „przewrotne zabobony”¹⁰, z których najistotniejszy to właśnie przekonanie, że autorytet sprzeciwia się rozumowi. Zdaniem J. Bocheńskiego, odwoływanie się do wiedzy i doświadczenia osób lepiej od nas zorientowanych w danym zagadnieniu dowodzi naszego rozsądku i nie jest sprzeczne z rozumem. Drugi „zabobon” wiąże on z wiarą w istnienie autorytetów powszechnych, ogarniających wszystkie dziedziny, i właśnie dlatego fałszywych, nieuprawnionych. J. Bocheński jest zdania, że człowiek może być autorytetem co najwyżej w kilku dziedzinach, a jego biegłość w logice i matematyce nie upoważnia go wcale do ferowania osądów moralnych. Trzeci wyróżniony „zabobon” wiąże się z pomieszaniem autorytetu deontycznego (należącego do przełożonego) z autorytetem epistemicznym (wypływającym od eksperta w danej dziedzinie).

Wielu ludzi mniema, że kto ma władzę, a więc jest autorytetem deontycznym, jest tym samym autorytetem epistemicznym i może pouczać podwładnych, na przykład o astronomii¹¹.

Zatem otwartym pytaniem dla andragoga byłoby nie tyle pytanie – czy jestem autorytetem dla moich słuchaczy?, a – czy z uwagi na kontekst edukacyjny powinienem aspirować do czegoś więcej niż posiadanie autorytetu epistemicznego? Jeżeli nauczyciel dorosłych odpowie twierdząco na to pytanie, powinien mieć świadomość, że takim autorytetem może stać się tylko i wyłącznie z nadania słuchaczy, a nie z racji zajmowanej pozycji. Dla edukacji dorosłych niebezpieczeństwo związane z tym dylematem tożsamości będzie pewną odwrotnością problemu, o którym pisał J. Bocheński. Ten, który posiada autorytet epistemiczny, jest ekspertem w danej dziedzinie, może uwikłać się w zawłaszczenie autorytetu ontologicznego i zapragnąć pouczać słuchaczy

⁸ H.-G. Gadamer, *Prawda i metoda*, Kraków 1993.

⁹ H.-G. Gadamer, *Prawda i...*, s. 266.

¹⁰ J. Bocheński, *Sto zabobonów. Krótki filozoficzny słownik zabobonów*, Kraków 1994.

¹¹ *Ibidem*, s. 25.

w kwestii ich życia osobistego. Czy jednak andragog trzymający się ściśle wyznaczonej dziedziny nie stanie się tylko instrumentem przekazującym wiedzę? Czy zimny, bezosobowy profesjonalizm nie będzie w swej istocie zakamuflowaną obojętnością, w której nie pojawi się nawet wskazywane przez A. Giddensa poczucie niepewności? Jeden z powszechniejszych sposobów na radzenie sobie z tym dylematem, to według Giddensa – ucieczka w rutynę i zawierzenie „gotowemu” pakietowi ideologicznemu, co może doprowadzać do patologii w postaci dogmatycznego autorytaryzmu¹². Te pytania o rozumienie i status autorytetu dotyczą nie tylko relacji andragog-słuchacz, ale dotyczą też kwestii stosunku andragoga do autorytetów epistemicznych bądź deontycznych w jego dziedzinie.

4. Doświadczenie osobiste – doświadczenie urynkowane

Narrację tożsamościową trzeba konstruować w warunkach, w których znormalizowany wpływ na konsumpcję zakłóca kontrolę osobistą. Urynkowanie codzienności we wszelkich jej przejawach wpływa na projekt tożsamości jednostki i kreuje określone style życia.

W mniejszym lub większym stopniu projekt tożsamości zaczyna przekładać się na projekt posiadania pożądaných dóbr i dążenie do osiągnięcia sztucznie skonstruowanego stylu życia. [...] Konsumpcja coraz to nowych dóbr zaczyna w jakimś stopniu zastępować właściwy rozwój tożsamości. Miejsce istoty zajmuje pozór, gdy widoczne oznaki udanej konsumpcji rzeczywiście zaczynają przeważać nad wątpliwą wartością użytkową dóbr i usług¹³.

To zjawisko „przechwytywania” stylów życia i realizowania projektów tożsamości przez ich urynkowanie dotyczy również edukacji. Coraz częściej staje się ona po prostu kolejnym towarem, którego nabywanie warunkuje realizację danego „stylu życia”, a wysiłek edukacyjny dorosłych ogniskuje się nie wokół definiowania i pogłębiania swojej ścieżki rozwoju, lecz wokół sprostania wymaganiom organizatorów edukacji i otrzymania uprawnionego aktu certyfikującego. Poczynania te jednak nadal legitymizowane są postulatami „wszechstronnego rozwoju” i „ustawicznego kształcenia”, mającego wspomóc jednostkę w „nadążaniu za światem”, podczas gdy w coraz większej mierze odzwierciedlają zjawisko opisane przez Thomasa Eriksena:

W społeczeństwie informacyjnym najbardziej poszukiwanym zasobem w gospodarce po stronie podaży [...] jest uwaga innych. Każdy, kto pracuje w dziedzinie informacji – prezydent pogody tak samo jak profesor – konkuruje o te same godziny, minuty, sekundy z życia ludzi. Inaczej, niż jest to z przedmiotami fizycznymi, ilość posiadanych informacji nie zmniejsza się, gdy się je odstępkuje czy sprzedaje¹⁴.

¹² A. Giddens, *Nowoczesność...*, s. 268.

¹³ *Ibidem*, s. 270.

¹⁴ T.H. Eriksen, *Tyrania chwili*, Warszawa 2003, s. 38.

Czy zatem odpowiedzią andragoga na zachowanie słuchacza-konsumenta nabywającego produkt ma być postawa „akwizytora wiedzy”? Czy instytucje edukacji dorosłych, konkurujące ze sobą na wolnym rynku, mają przekształcić się w koncerny, które dążą do podniesienia wydajności w „produkowaniu” absolwentów, zapominając o jakości owej edukacji? Czy rzeczywiście ten dylemat dla tożsamości profesjonalnej musi sprowadzać się do dualizmu: dobrze prosperująca szkoła i źle wykształceni absolwenci vs placówka na progu bankructwa, realizująca swoje zadania z misyjnym nastawieniem na wysoką jakość kształcenia? Nieuchronność urynkowienia i jego wkraczanie w obszary doświadczeń osobistych jednostki nie musi prowadzić do niszczenia indywidualności. *Nawet najbardziej uciskane jednostki – a w pewnym sensie szczególnie one – twórczo i ze zrozumieniem odpowiadają na procesy urynkowienia, które wdzierają się w ich życie – pisze A. Giddens*¹⁵.

Refleksyjnie nastawiony andragog w urynkowieniu codzienności może doszukać się nowych szans na pełniejszą realizację indywidualności, a na pewno powinien potraktować to zjawisko jako znak czasu i uczynić je przedmiotem refleksji edukacyjnej, by wspomagać słuchaczy w „pozarynkowym” zagospodarowaniu pól własnej wolności. Postępująca dywersyfikacja postaw, zachowań i stylów konstruowania swojej tożsamości to także istotny obszar dla myślenia o edukacji dorosłych: rozumienie inności jako potencjalne źródło lepszej samowiedzy.

Nakreślone powyżej dylematy tożsamości powstają, według A. Giddensa, w warunkach spełniających wszystkie możliwe kryteria fachowości technicznej, ale wyjąłkowionych z aksjologii. To sprawia, że każdy z tych dylematów prowadzi do fundamentalnego dla jednostki zagrożenia: niemożności dostrzeżenia sensu we własnym życiu¹⁶. Owo poczucie bezsensu maskowane jest codziennymi czynnościami rutynowymi i próbami oswojenia najbliższej przyszłości poprzez snucie planów – egzystencjalne pytania stają się przezroczyste i nie dochodzą do głosu, dzięki reentywistycznej orientacji podmiotów. *Moralność zastąpiona została przez panowanie nad rzeczywistością*¹⁷. Dla andragoga refleksja nad aksjologią we własnym projekcie tożsamości to wytyczenie kierunku w stronę podstawowego dylematu: czy mam poprzestać na „byciu ekspertem”, czy osadzić swoją tożsamość profesjonalną w wartościach? Tożsamość rozumiana jako refleksyjny projekt może nas zabezpieczyć przed ryzykiem przedłożenia nade wszystko bezpieczeństwa ontologicznego. Wybrane przez nas wartości nie muszą być drogą ku konserwatywnemu usztywnieniu struktur mentalnych, bo – otwierając się na różnorodność kontekstów – będziemy świadomi ich temporalności. Realizowanie refleksyjnego projektu tożsamości pozwala na refleksyjne kontrolowanie rzeczywistości. Nie skazując na bycie jej bezwolnym elementem, pozwala nam uniknąć Scyll i Charybd tożsamościowych dylematów oraz zwiększa racjonalną kontrolę nad własnym życiem.

¹⁵ A. Giddens, *Nowoczesność...*, s. 272.

¹⁶ *Ibidem*, s. 275.

¹⁷ *Ibidem*, s. 275.

Ten dyskursywny charakter budowania rozumienia siebie w świecie dobrze oddaje współwystępowanie i zmaganie się postaw określanych przez Zygmunta Baumaną jako proteofilia i proteofobia. Widzi w nich Bauman nieodłączną cechę kondycji ponowoczesnej, mówiąc iż:

[...] dotyczą one radości bądź też rozpacz z powodu nietrwałości wszelkich szat tożsamościowych, jakie można na siebie włożyć. [...] Wolność eksperymentowania, możliwość przyjmowania rozmaitych postaci jest wielkim atutem ponowoczesnego życia. Daje ona wiele zadowolenia. Ale w jakimś momencie pojawia się otrzeźwienie, pytanie – kim właściwie jestem [...]; wtedy pojawia się marzenie o wielkim uproszczeniu, redukcji kompleksowości życia, marzenie, by obrać sobie taką tożsamość, która ostałaby się zmiennym koniunkturom, zmiennym zapotrzebowaniom¹⁸.

Napięcie między podmiotowością a przymusem nie może sprowadzać się jedynie do pytania: na ile mam być wspierającym partnerem i towarzyszem edukacyjnych poszukiwań dorosłych słuchaczy, a na ile nadzorcą oczekiwanych przeze mnie postępów, surowo egzekwującym swoje prawa, służące realizacji określonego celu edukacyjnego? Takie myślenie zaowocować może pytaniem o proporcje i sposoby naprzemiennego dawkowania nakazów i zachęt do autonomii, gdzie receptą byłoby zachowanie umiaru między opresywnością a prawem do wyrażania i realizowania siebie. Propozycja Giddensa to czytelny sygnał dla każdego andragoga, który powyższe pytanie traktuje jako nadmierne i niebezpieczne uproszczenie złożonego, wielowymiarowego problemu dyskursywności procesów kreacji tożsamości profesjonalnej. Nie podejmując się analizy historycznych przemian rozumienia pojęcia tożsamości, zaakcentować pragnę jeden z istotniejszych dla moich rozważań kierunków zmian: przejście od tożsamości jako konstruktu gotowego, zamkniętego, skryształowanego do tożsamości permanentnie niedokończzonej, „stającej się”, opartej na dialektycznym napięciu pomiędzy identycznością a różnicą (Henryka Kwiatkowska), między asymilacją a otwarciem na transgresję i oscylację (Lech Witkowski). Właśnie owo dialektyczne napięcie w znamienny sposób charakteryzuje wysiłek jednostki, nastawiony na jak najskuteczniejsze zakorzenienie się w świecie, z jednoczesną świadomością niemożności pełnej realizacji tego zadania, niemożności wyrażającej się w pytaniu T. Eriksena: „jak to możliwe, że większa elastyczność odbiera nam elastyczność, a większa możliwość wyboru odbiera nam wolność¹⁹?

¹⁸ O szansach i pułapkach ponowoczesnego świata. Materiały z seminarium prof. Zygmunta Baumaną w Instytucie Kultury. Warszawa 1997, s. 56.

¹⁹ T. Eriksen, *Tyrania...*, s. 40.

DILEMMAS OF ADULTS TEACHERS' PROFESSIONAL IDENTITY

Summary

The topic of this paper is a concern about constructing and renegotiating adult teacher professional identity with taking into account all the tensions, making the whole process an open, dynamic and discursive activity. The theoretical framework is Anthony Giddens' concept of identity's dilemma such as: unification versus fragmentation, helplessness versus control, authority versus uncertainty, personal experience versus market experience. I'm referring to Giddens' dilemmas to show both adequateness and consequences for identity creation in relation to adult teachers in contemporary world. My paper is also an invitation to a wider discussion about the condition and rethinking the concept of adults' education in a world of plural notions of knowledge, the world which is strongly influenced by market and creates risks as well as opportunities for individuals.