

Kaleta, Andrzej

Tożsamość a problem poszukiwania wartości

Acta Universitatis Nicolai Copernici. Socjologia Wychowania 8 (216), 89-102

1990

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Katedra Socjologii
Uniwersytetu Mikołaja Kopernika

Andrzej Kaleta

TOŻSAMOŚĆ A PROBLEM POSZUKIWANIA WARTOŚCI

Socjologowie w swych analizach czynników i mechanizmów odpowiedzialnych za kształt oblicza kulturowego młodych generacji odwołują się często do procesów zachodzących w makrostrukturach społecznych oraz do tradycji pokoleń „zstępujących”. Rzadziej objaśniają te zjawiska z perspektywy jednostki, dla której okres młodości jest czasem nasilonych poszukiwań własnej tożsamości, refleksji nad własnym „ja”. W przedstawionym opracowaniu — wykorzystując ten bardziej zindywidualizowany wariant refleksji nad osobowością społeczną młodzieży — skoncentrujemy się na zagadnieniu tożsamości, które rozpatrzemy w kontekście poszukiwania wartości mających harmonizować indywidualny i społeczny wymiar egzystencji.

TOŻSAMOŚĆ — ZMIENNE SPOŁECZEŃSTWO — MŁODZIEŻ

Poszukiwanie tożsamości, z punktu widzenia socjologa, mieści się w obrębie zjawisk związanych z kształtowaniem się osobowości społecznej poprzez zdeterminowane stosunkami społecznymi procesy socjalizacji. Socjalizacja, której jednym z podstawowych zadań jest tworzenie stabilnych tożsamości — ja, napotyka jednak w tym zakresie na coraz większe trudności. Wielu badaczy sądzi, że są one pochodną rozwoju cywilizacyjnego i przeobrażeń społecznych dokonujących się współcześnie w życiu zbiorowości ludzkich¹. Ich zdaniem, w społeczeństwach współczesnych — w przeciwieństwie do społeczeństw archaicznych — załamuje się, dawniej naturalna, jedność struktur społecznych i sposobu widzenia rzeczywistości. Nie wynika ona już dzisiaj ze wzajemnej zależności rodzaju

¹ Zob. m.in.: T. Luckmann, A. Schütz, *Strukturen der Lebenswelt*, Darmstadt 1975, Luchterhand; B. Schäfers, *Soziologie des Jugendalters. Eine Einführung*, Opladen 1982, Leske Verlag und Budrich GmbH; B. Suchodolski, *Problemy wychowania w cywilizacji współczesnej*, Warszawa 1974, PWN.

pracy i sposobu życia, ze zwartości systemu religijnego i magicznego obrazu świata, ale z nienaturalnego ugruntowania poprzez procesy nauczania oraz różne formy perswazji. W tej sytuacji pogłębiają się dysonanse między makrostrukturami i wspólnotami. Te ostatnie w swych normach i sposobach działania oddalają się od systemu społecznego, funkcjonującego na podstawie innych zasad, jak: rodzina, grupa rówieśnicza, otoczenie sąsiedzkie czy grupa pokrewieństwa. Na domiar złego zjawiskom tym nie mogą się skutecznie przeciwstawić instytucje wychowania bezpośredniego — w tym przede wszystkim szkoła — pogłębiające raczej bezosobowy charakter stosunków między ludźmi, poprzez nadmierną koncentrację na funkcjonalnych aspektach przygotowania młodzieży do pracy i życia rodzinnego, uczestnictwa kulturalnego i politycznego. Nasila się problem tzw. braku wspólnych granic, to znaczy coraz bardziej autonomicznych, coraz słabiej wzajemnie powiązanych, odmiennych sfer aktywności życiowej człowieka, przeradzającej się w wymiarze indywidualnej jednostki w trudności z integracją różnych ról i doświadczeń społecznych we względnie spójną całość. Nie może to być jednak utożsamiane z problemami nieprzystosowania społecznego, nieadekwatnego postrzegania rzeczywistości, zagubienia realizmu w działaniach życiowych. Kłopoty z tożsamością mają raczej wymiar wewnętrzny, bardziej „duchowy”, przejawiając się przede wszystkim w sferze tzw. potrzeb wyższych, uczuć, moralności czy światopoglądowej. Nie likwiduje ich długotrwały proces nauczania, który punktowo integruje z systemem społecznym i kulturą, stwarzając — według określenia Davida Riesmana — człowieka „zewnątrz sterownego”, identyfikującego się wprawdzie z wieloma wartościami społecznymi, ale nie przenoszącego ich na poziom internalizacji, niesamodzielnego w ich ocenie, nie przywiązującego zbyt wielkiej wagi do zasady abstrakcyjnych pojęć o charakterze etycznym². Tylko częściowo ogranicza je proces współczesnego wychowania, umożliwiający — jak mówi Thomas Luckmann — „przystosowanie powierzchniowe”, rozpoznanie różnorodności i dostosowanie się do wielu pluralistycznych struktur społecznych, na przykład w płaszczyźnie produkcji i podziału dóbr materialnych, czasu wolnego, religii, techniki, sztuki, polityki itp. Nie rozwiązuje to jednak problemu tożsamości, znajdowania możliwie wielu płaszczyzn równowagi między potrzebami własnego rozwoju a obowiązkami wobec innych ludzi i szerszych zbiorowości³.

Jeśli do tego co powiedzieliśmy dodamy jeszcze, że społeczeństwa nowoczesne — w przeciwieństwie do społeczeństw tradycyjnych — tylko w bardzo ograniczonym zakresie udzielają odpowiedzi na pytania

² D. Riesman, *The Lonely Crowd*, Göttingen 1967, Vandenhoeck und Ruprecht.

³ T. Luckmann, *Lebenswelt und Gesellschaft: Grundstrukturen und geschichtliche Wandlungen*, München—Wien 1980, Schönigh Verlag.

typu „jakim powinienem być?” czy „do czego powinienem dążyć?”, oferując w zamian wiele różnorodnych dróg rozwoju osobowości, to sprawą zupełnie naturalną wydaje się być postawienie kwestii tożsamości jako jednego z podstawowych niepokojów egzystencjalnych współczesnego człowieka.

Niepokój ten ze szczególną intensywnością pojawia się w okresie młodości, będącej czasem wzmoczonej refleksji i wzmoczonych poszukiwań własnej tożsamości. Młodzież — jak twierdzi Helmuth Plessner — musi pozyskać różne rodzaje wartości, samodzielnie „stanać naprzeciwko siebie” i krytycznie rozpatrzyć własne „ja” w zwierciadle innych i świata zewnętrznego. Odbywa się to nie tylko poprzez przebywanie w społeczeństwie i jego kulturze, w świecie rzeczy i idei, ale również poprzez zastanawianie się nad własnymi zdolnościami i możliwościami. Nieodzowną wydaje się być tutaj pomoc ze strony dorosłych — rodziców i nauczycieli, przyjaciół i krewnych, znajomych i nieznajomych. Młoda generacja uzyskuje ją jednak w niewielkim wymiarze i pozostaje sama ze swymi wątpliwościami. Pozostaje sama, bo samotne borykanie się z problemami egzystencjalnymi jest cechą naszej kultury i obyczajowości, pozostaje sama, bo wielu dorosłych zatraciło umiejętność „rozmawiania”⁴.

Sytuacja ta rodzi określone konsekwencje. Jedną z nich to obniżenie progu wrażliwości młodzieży na wszystko to, co ją otacza: osoby i rzeczy, kulturę i tradycję, grupy i instytucje społeczne, przekonania i sposoby zachowania. Młode pokolenie pozbawione dostatecznie stabilnego oparcia w szybko zmieniającym się środowisku społecznym oraz pomocy dorosłych patrzy na świat jak na surowego egzaminatora, a na swoje życie jak na nieustający egzamin, pokonywanie kolejnych barier na drodze do narzuconych z zewnątrz różnych standardów przystosowania społecznego. W tym nieustającym biegu do sukcesów w szkole i w pracy zawodowej, do wysokiego poziomu konsumpcji i atrakcyjnych, podniecających przeżyć, nie może się wykształcić umiejętność refleksji i samodzielnych poszukiwań, wyboru wartości bogacących indywidualnie, luźniej związanych z dominującymi stereotypami, ale za to nadających jednostce niepowtarzalność i własne kulturowe oblicze, broniących przed konfliktami sumienia, samowątpieniem, strachem i niepewnością.

Inną konsekwencją zarysowanego stanu rzeczy jest ambiwaletność

⁴ H. Plessner, *Zwischen Philosophie und Gesellschaft*, Frankfurt am Main 1979, Suhrkamp—Taschenbuch Verlag; tenże, *Die Frage nach der Conditio humana: Aufsätze zur philosophischen Anthropologie*, Frankfurt am Main 1976, Suhrkamp—Taschenbuch Verlag.

stanów emocjonalnych młodzieży, zmienność jej postaw i sposobów zachowania. Ta sama młodzież jest introwertyczna i ekstrawertyczna; krytyczna i samokrytyczna; naiwna i wyrachowana; wyczulona na brak akceptacji, szczególnie ze strony rówieśników, ale mało czuła na właściwości własnego zachowania wobec innych; bojaźliwa i agresywna; marzycielska i otwarta na świat, ale jednocześnie nieufna i zamknięta w sobie. Przeciwności te — tylko tonowane w procesach socjalizacyjnych, odbywających się zazwyczaj bez zbyt wielu prawdziwych „przewodników”, zarówno w sensie autentycznych wartości mogących „porwać” młodą generację, jak i autorytetów umiejących takie wartości przekazywać — destabilizują osobowość, utrudniają osiąganie równowagi pomiędzy potrzebami samorozwoju i środowiska społecznego, potęgują poczucie zagubienia i niekompetencji w poszukiwaniach własnej tożsamości.

Trudności, które eksponujemy, nie przekreślają rzecz jasna dążeń młodzieży do „uwolnienia” się od wieloznaczności otaczającego świata i oparcia zachowań na bardziej jednoznacznych, ściślej określonych wzorach i wzorcach kulturowych. Dążenia te — chociaż różnie nazywane, na przykład: „próby zamykania nieokreśloności”, „ucieczka od rzeczywistości”, „skłonności ku ideologiom”⁵ itp. — są zawsze związane z poszukiwaniem wartości, kształtowaniem systemów symboli, idei i ideałów, orientujących w czasie i przestrzeni, określających cele życiowe i środki ich realizacji. Pełnią one — jak twierdzi amerykański badacz Erik Erikson — jeszcze wiele innych funkcji (stanowią uproszczoną perspektywę przyszłości, umożliwiają uniformizację zachowań, przeciwdziałają zagubieniu w kulturze ale i zapatrzeniu w samego siebie, wyprowadzają z ciasnych ram wychowania instytucjonalnego, harmonizują świat wewnętrzny jednostki z jej otoczeniem zewnętrznym, zaspokajają potrzeby solidarności, są przewodnikami w walce z konserwatyzmem dorosłych) będąc jednak przede wszystkim podstawową płaszczyzną odniesienia i ramą przestrzenno-historyczną w procesach kształtowania tożsamości młodych ludzi⁶. Istota tych procesów, a tym samym oblicza kulturowego młodzieży, powiązana więc jest z rodzajem przyswajanych norm i idei oraz ze źródłami ich pozyskiwania, co zmusza nas do skierowania uwagi na otoczenie społeczne jako miejsce lokalizacji wartości życiowych.

⁵ Zob. m.in.: T. Luckmann, *Lebenswelt und...*; T. Luckmann, P. Berger, *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit: eine Theorie der Wissenssoziologie*, Frankfurt am Main 1984, Ficher-Taschenbuch Verlag; E. Erikson, *Jugend und Krise: die Psychodynamik im sozialen Wandel*, Stuttgart 1980, Klett-Cotta Verlag; B. Schäfers, op. cit.

⁶ E. Erikson, *Kindheit und Gesellschaft*, Stuttgart 1979, Klett-Cotta Verlag; tenże, *Dimensionen einer neuen Identität*, Frankfurt am Main 1975, Suhrkamp-Taschenbuch Verlag.

TOŻSAMOŚĆ A OTOCZENIE SPOŁECZNE

Otoczenie społeczne — w rozumieniu, które przyjmujemy — jest częścią środowiska w ogóle, znajdującą się bezpośrednio wokół jednostki, stanowiącą jej najbliższą przestrzeń zewnętrzną, w której następują rzeczywiste procesy przystosowania. Jest to tylko fragment świata — zaplanowany i zrealizowany przez ludzi, będący jak gdyby zawsze pod ręką, w którym jednostka żyje, którego bezpośrednio doświadcza i który przekracza — posiadający zarówno wymiar przedmiotowy jak i symboliczny. Ten drugi wykrystalizował się w długim procesie kulturowym i odzwierciedla wartości, będące desygnatami różnych przedmiotów i zjawisk. Desygnaty te obejmują także przynależne tym zjawiskom czy przedmiotom interakcje; w związku z czym spełniają rolę czynników orientujących, regulatorów sterujących zachowaniami jednostek.

Komplikujący się — wraz z rozwojem cywilizacyjnym — charakter elementów składowych otoczenia społecznego każdej jednostki ludzkiej powoduje jednak coraz większe trudności w przyswajaniu i doświadczaniu jego znaczeń. Istnieją uzasadnione obawy, że pojedyncze indywidua ludzkie — w tym szczególnie dzieci i młodzież — postrzegają tylko niektóre fragmenty zróżnicowanego doświadczenia zgromadzonego w swojej przestrzeni środowiskowej, ograniczając się w tym względzie tylko do tego co konieczne dla w miarę bezkolizyjnego funkcjonowania w jej strukturach. Każda z tych struktur posiada mniej lub bardziej wyraźną specyfikę interakcji i komunikacji, wywiera specyficzny wpływ na postawy jednostki, na jej osobowość, która w jakimś zakresie formowana jest przez wzory konieczności środowiskowych, przystosowujące do najbliższego otoczenia, jako społecznej przestrzeni zachowań. Chociaż nie oznacza to, że osobowość jest zasadniczo zdeterminowana typem otoczenia społecznego — jest ona również formowana (dzisiaj już w decydującym stopniu) poprzez procesy wychowania intencjonalnego przebiegające na podstawie ponadśrodowiskowych, uniwersalnych norm kulturowych — niemniej jednak i tego typu związki mają swoje znaczenie dla kształtowania tożsamości młodego pokolenia.

Charakteryzuje je, między innymi, Hans Bahrtdt, który na przykładzie zmian zachodzących w infrastrukturze komunalnej i mieszkaniowej społeczeństw współczesnych wskazuje na znaczące sprzężenia między organizacją przestrzeni środowiska i formami zachowań żyjących w nim ludzi. Jego zdaniem, wczesne kultury i społeczeństwa charakteryzował odmienny typ zagospodarowania przestrzennego — powstające budowle były zawsze czymś więcej jak skorupami, których architektoniczne kształty dostosowano wyłącznie do funkcji użytkowych. Domy mieszkalne, kościoły, gmachy użyteczności publicznej itp. symbolizowały i repre-

zentowały, posiadały jakość estetyczną, będącą wyrazem sprzeciwu wobec czystej celowości. Sytuacja uległa radykalnej zmianie po drugiej wojnie światowej w związku z uprzemysłowieniem budownictwa, które przestało się liczyć z potrzebami estetycznymi i psychicznymi ludzi, wymogami krajobrazowymi i kształtowania przestrzeni. Funkcjonalno-kosmopolityczne kształty stylowo jednolitych budowli współczesnych — pojawiających się wszędzie i mogących być wszystkim: domem mieszkalnym, urzędem, szkołą, kliniką, teatrem itp. — niczego już same przez się nie reprezentują i symbolizują, tracąc znaczenie jako elementy umożliwiające identyfikację środowiska i ojczyzny. Nie zmieniają sytuacji w tym względzie — stwierdza Bahrtdt — podjęte w latach sześćdziesiątych starania o restaurację, ochronę zabytków, dostosowanie nowych budynków do istniejącego krajobrazu. Przyszły one zbyt późno, niekorzystne rozstrzygnięcia już nastąpiły i są na razie nieodwracalne⁷.

Diagnozę Bahrtdta potwierdzają badacze, zajmujący się socjologicznymi problemami nowoczesnych osiedli mieszkaniowych, wskazując na niekorzystne skutki tego nowego sposobu uporządkowania przestrzeni dla procesu identyfikacji ze środowiskiem. Podkreślają oni przy tym, że te negatywne oddziaływania w znacznie większym stopniu „uderzają” w dzieci i młodzież jak w dorosłych, mniej wrażliwych na zmiany ze względu na ewolucyjny charakter przystosowania do produktów nowej architektury. Przekonująco pisze na ten temat Christiane F. Przedstawiając warunki życia i zamieszkania w jednym z nowych osiedli Berlina, udowadnia, że młodzież i dorośli żyją w dwóch różnych światach. Przestrzeń mieszkalna — w odczuciach młodzieży — jest zaplanowana i uporządkowana ze względu na potrzeby techniczno-industrialnego rozwoju społeczeństwa, akceptowanego w zasadzie przez dorosłych. Nie można uznać jej za wolną i stwarzającą możliwości rozwoju; została tak zorganizowana, aby — często brutalnie — wymusić posłuszeństwo i przystosowanie. Przykładem takiej sytuacji może być bezwzględne podporządkowanie lokomocji ruchowi kołowemu. Nowe ciągi komunikacyjne w przestrzeni zurbanizowanej — pomimo ciągle wzrastającej liczby pieszych i rowerzystów — służą przede wszystkim zmotoryzowanemu, a każdy kto chciałby się temu przeciwstawić (poruszając się, na przykład, pieszo po nowoczesnym mieście) naraża się na cały szereg dolegliwości, włącznie z możliwością rozjechania przez samochód⁸. Do podobnych wniosków

⁷ H. P. Bahrtdt, *Die moderne Grosstadt: soziologische Überlegungen zum Städtebau*, München 1974, Nymphenburger Verlagshandlung; tenże, *Umwelterfahrung: soziologische Betrachtungen über dem Beitrage des Subjekts zur Konstitution von Umwelt*, München 1974, Nymphenburger Verlagshandlung.

⁸ Christiane F., *Wir Kinder vom Bahnhof Zoo* (Christiane F. Nach Tonbandprotokollen auf geschrieben von K. Hermann und H. Rieck), Stuttgart—Gütersloh—

dochodzi Dieter Keim na podstawie badań nad związkami miasta i przemocy, które prowadził w RFN. Jego zdaniem charakter współczesnego budownictwa czyni środowisko zamieszkania agresywnym i chorym, utrudnia działania integracyjne i nie stymuluje do wspólnego rozwiązywania problemów grupowych. „Brutalizm” nowoczesnych mieszkań i osiedli mieszkaniowych, „celowościowy” charakter szkół, placówek kulturalnych i rekreacyjnych, szpitali i innych elementów składowych niezróżnicowanej, jednolitej stylowo architektury wpływa szczególnie na zachowanie dzieci i młodzieży, skłaniając, między innymi, do działań społecznie nieakceptowanych, nierzadko z użyciem przemocy, będącej jedną z reakcji na zagubienie w otoczeniu⁹.

Tak ustrukturalizowane otoczenie — powtórzmy za badającymi te problemy — w niewielkim stopniu oddziałuje na rzecz wykształcenia umiejętności pozwalających na orientację w środowisku, w jego wartościach kulturowych, odczuwanie sensu podejmowanych w nim działań, stabilizację stanów emocjonalnych. W konsekwencji ulegają osłabieniu związki z tym wszystkim co nazywamy ojczyzną, bo właśnie architektura — jak zauważa Ernst Bloch — jest ich fundamentem, ona czyni ojczyznę przestrzenią niezmienną tożsamości i wielorakiej wspólnoty¹⁰.

Na zjawiska wynikające z redukcji doświadczenia środowiskowego, w wyniku standaryzacji i funkcjonalizacji budownictwa, nakładają się niekorzystne — z punktu widzenia potrzeb kształtowania się tożsamości młodzieży — procesy zachodzące w przestrzeni społecznej najbliższego otoczenia jednostki, a więc w sferze jej stosunków z innymi ludźmi, z instytucjami i grupami społecznymi. Stosunki te stabilizują osobowość, nadają orientację zachowaniom, ograniczają indywidualizm i umożliwiają przewidywanie skutków różnych działań, będąc najbardziej optymalnymi dla procesów kształtowania tożsamości w sytuacji, gdy wszystkie dążenia młodzieży znajdują usankcjonowany wyraz w instytucjach (żadne z nich nie działa wtedy jako czynnik dezorganizacji społecznej), kiedy instytucje kanalizujące te dążenia wzajemnie jedna drugiej nie przeszkadzają. Pełna harmonizacja interesów społecznych (reprezentowanych przez instytucje) i indywidualnych (dążenia jednostek) możliwa jest jednak tylko w teorii. W praktyce społecznej nigdy nie występowały i nadal nie występują środowiska społeczne o charakterze absolutnie racjonalnym — raczej w mniejszym lub większym stopniu społecznie zde-

Wien—Berlin (West) 1980, Europäische Bildungsgemeinschaft—Donawlang—Darmstadt—Deutsche Buch Gemeinschaft.

⁹ D. Keim, *Stadtstruktur und alltägliche Gewalt: Fallstudie Wolfsburg-Westhagen*, Frankfurt am Main—New York 1981, Campus Verlag.

¹⁰ E. Bloch, *Freiheit und Ordnung, Abriss der Sozialutopien*, Leipzig 1985, Redam; tenże, *Das Prinzip Hoffnung*, Frankfurt am Main 1967, Suhrkamp.

zorganizowane¹¹. Do obszarów społecznie zdeorganizowanych należy z pewnością zaliczyć przestrzeń społeczną najbliższego otoczenia młodzieży, ze względu na:

— odmowę uznania przez młode pokolenie niektórych ze zlokalizowanych tam wartości społecznych;

— powoływanie instytucji nie realizujących aspiracji młodzieży, a do tego działających na podstawie rozbieżnych idei przewodnich;

— atomizację procesów jednostkowego doświadczenia i przeżywania jako pochodną dokonującej się w otoczeniu, społeczno-przestrzennej separacji i segregacji grup społecznych.

Pierwszy z wymienionych czynników łączy się wyraźnie z osłabieniem siły oddziaływania makrostruktur społecznych i kulturowych — państwa, partii politycznych, Kościoła, organizacji społecznych, ideologii, religii, systemów etycznych itp., na prywatną (rodzinną i osobowościową) sferę życia współczesnego człowieka. Jest ono szczególnie widocznie wśród ludzi młodych, dla których wiele pojęć — wartości sfery publicznej (na przykład: postęp, zaangażowanie polityczne, sprawiedliwość, patriotyzm, wiara, racjonalność, ojczyzna, pokój itp.) znaczy mniej, lub znaczy co innego, jak w przypadku ludzi ukształtowanych w warunkach życia poprzednich formacji pokoleniowych. Ograniczonym wpływom sfery publicznej towarzyszy powszechne przekonanie o dominującym znaczeniu sfery prywatnej jako obszarze lokalizacji wartości nadających sens egzystencji.

Z takimi nastawieniami nie bardzo korespondują zadania instytucji społecznych funkcjonujących w otoczeniu młodzieży. Instytucje te powołuje się bowiem nie po to, aby służyły młodym ludziom i rozwiązywały ich „prywatne” problemy, lecz przede wszystkim dla ugruntowywania tradycji i skłaniania do respektowania istniejących norm i wartości społecznych. Kolizyjny w dużym stopniu charakter orientacji życiowych młodego pokolenia i celów instytucji społecznych nie jest jedynym czynnikiem dezorganizującym otoczenie społeczne. Kolejne pojawiają się w następstwie, niekiedy zasadniczych, rozbieżności między upowszechnianymi przez instytucje systemami światopoglądowymi, normami moralnymi i wzorami zachowań. Instytucje nie działają na rzecz tak samo rozumianego dobra publicznego, przyswajania tych samych idei, norm czy wartości, lecz na rzecz realizacji partykularnych interesów wielkich organizacji politycznych, gospodarczych i religijnych, kontrolujących zbiorowości społeczne i określających kierunki ich rozwoju. Poszczególne

¹¹ Zob. m.in.: A. Gehlen, *Der Mensch: seine Natur und seine Stellung in der Welt*, Wiesbaden 1978, Akademische Verlagsgesellschaft Athenaion; W. J. Thomas, F. Znaniecki, *Dezorganizacja i reorganizacja społeczna w Polsce*, [w:] *Chłop polski w Europie i Ameryce*, t. 4, Warszawa 1976, LSW.

grupy instytucji wdrażają więc do udziału w różnie rozumianym ładzie społecznym, często przy okazji dyskredytując prawomocność działań podejmowanych w tym zakresie przez ośrodki konkurencyjne, uznające częściowo lub całkowicie odmienne racje i wartości społeczne.

Na zjawiska, które wskazaliśmy, nakładają się dodatkowo problemy wynikające z segregacji grup i zbiorowości młodzieży w jej otoczeniu społecznym oraz ich „oddzielenia” od grup i zbiorowości ludzi dorosłych. Procesy segregacji — uznawane przez niektórych badaczy za jedną z najważniejszych cech społeczeństw współczesnych¹² — polegają na wydzieleniu i oddzieleniu od siebie grup ludzkich wewnątrz jednej społeczności, z pobudek ideowopolitycznych, etnicznych, rasowych, klasowych, w związku z realizowaną polityką społeczną itp. W przypadku młodzieży ważne motywy segregacji wypływają również ze względów opiekuńczych i wychowawczych, czego liczne przykłady znajdujemy zarówno w sferze wychowania intencjonalnego (na przykład: szkoły lub klasy dla zdolnych i mniej zdolnych), jak i naturalnego (na przykład: kontrola grup rówieśniczych czy otoczenia sąsiedzkiego ze strony rodziców). Zjawiska „oddzielenia” (separacji) są z kolei związane z zastępowaniem autentycznych więzi międzypokoleniowych — wynikających ze wspólnego systemu wartości — więziami mechanicznymi, narzuconymi młodzieży z racji obowiązku posłuszeństwa dorosłym. Zarówno pierwszy (segregacyjny), jak i drugi (separacyjny) typ rozgraniczeń zdecydowanie negatywnie oddziałują na jakość otoczenia społecznego jako ważnego wymiaru poszukiwania tożsamości. Za ich sprawą drastycznej redukcji ulegają możliwości nabywania doświadczeń, kurczy się przestrzeń przeżyć, a wszystko to uderza przede wszystkim w ludzi młodych utrudniając im poszukiwanie równowagi pomiędzy potrzebami osobistego rozwoju a obowiązkami wobec innych ludzi i szerszych zbiorowości.

Czy z takiego podwójnie (przestrzennie i społecznie) zdeorganizowanego otoczenia społecznego możliwe jest czerpanie wartości harmonizujących orientacje na własną przyszłość z orientacjami na przyszłość świata i społeczeństwa? Nie mając zamiaru w tej tak skomplikowanej materii niczego jednoznacznie przesądzać, ograniczamy się do stwierdzenia, że w otoczeniu społecznym zlokalizowanych jest najwięcej napięć, zagrożeń i wątpliwości, na jakie napotyka młody człowiek w poszukiwaniu swej tożsamości. Mechanizmy środowiskowe nie stymulują bowiem w pożądanym stopniu ani działalności jednostki na rzecz rozwoju indywidualnego, ani tym bardziej społecznego — urzeczywistniania interesów zbiorowych. Sytuacja taka wydaje się być przede wszystkim konsekwencją nieprze-

¹² Zob. m.in.: B. Schäfers, op. cit.; E. Erikson, *Kindheit...*; tenże, *Lebensgeschichte und historischer Augenblick*, Frankfurt am Main 1982, Suhrkamp Verlag.

strzegania w życiu społecznym zasady, zgodnie z którą wszelkie wartości, jeśli mają być dobrowolnie przez jednostkę realizowane, muszą stopniowo nabierać w jej oczach o wiele większej doniosłości i niezbędności niż wartości jej narzucone, dla których utrzymania czynny wkład nie wydaje się być konieczny¹³.

Za kształtowanie przekonań o szczególnej doniosłości i niezbędności zaistnienia w życiu jednostki i społeczeństwa określonych wartości odpowiada — jak już to sygnalizowaliśmy — nie tylko otoczenie społeczne. Niezwykle ważne zadania w tym względzie każde współczesne społeczeństwo stawia przed swoim systemem edukacyjnym (wychowania), w tym szczególnie przed tymi jego instytucjami (przedszkola, szkoły, wyższe uczelnie, kościoły, organizacje młodzieżowe itp.), których działalność związana jest z promocją wartości i wzorów osobowych, wynikających z założeń ideologicznych, autonomicznych wobec, zazwyczaj w mniejszym lub większym stopniu, zdeorganizowanej rzeczywistości społecznej. Spójrzmy wobec tego na wychowanie jako na proces wprowadzania w wartości i generowania tożsamości.

EDUKACJA A TOŻSAMOŚĆ

Nauki o wychowaniu — w tym szczególnie socjologia wychowania — wskazują dwa zasadnicze sposoby nabywania kompetencji kulturowych, a więc również przyswajania wartości społecznych niezbędnych dla prawidłowego funkcjonowania jednostki zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i zbiorowym. Proces ten może się odbywać w sposób bezrefleksyjny i bezplanowy — dla ukształtowania pożądaných cech osobowych wystarcza tu tylko samo przebywanie w grupie społecznej i naśladowanie starszych. Nazywamy go samorzutnym wychowaniem społecznym, gdyż zarówno jego cele, metody, jak i skutki są jak gdyby nie zaplanowane i nie do końca uświadomione przez wychowawców i wychowanków. Drugi sposób nabywania kompetencji kulturowych opiera się na planowej i rozmyślnej działalności pewnych typów instytucji społecznych — wyspecjalizowanych w przekazywaniu określonych wzorów kulturowych, uznanych z różnych względów za ważne dla istnienia i rozwoju zbiorowości — które nazywamy instytucjami wychowawczymi. Ich działalność — nakierowana na realizację zazwyczaj precyzyjnie zdefiniowanych celów — jest społecznie sterowana i kontrolowana.

W praktyce życia społecznego oba ogniwa procesów socjalizacyjnych funkcjonują obok siebie (jedynie we wczesnych społeczeństwach pier-

¹³ W. J. Thomas, F. Znaniecki, op. cit., s. 182.

wotnych mieliśmy do czynienia wyłącznie z samorzutnym wychowaniem społecznym), co nie oznacza jednak równego podziału wpływów. Zazwyczaj mamy tutaj do czynienia z brakiem równowagi, wyrażającym się przewagą jednego typu akulturacji oraz różnicowaniem celów i metod preferowanych w obu środowiskach socjalizacyjnych. Na obecnym etapie rozwoju cywilizacyjnego nie istnieje jednak praktyczna możliwość rezygnacji z któregośkolwiek z nich. Wychowanie samorzutne jest immanentną częścią otoczenia społecznego jednostki, a jego wpływy wyrastają z czynności społecznych — podłoża życia zbiorowego. Wychowanie intencjonalne, historycznie późniejsze, pojawia się wraz z procesami komplikowania się struktur społecznych i ma na celu zastępowanie wychowania samorzutnego, coraz bardziej niewydolnego w miarę coraz szybszych zmian społecznych. Funkcje, które spełnia, mają w tej sytuacji żywotne znaczenie społeczne — służą rozwojowi i umożliwiają nie tylko przygotowanie jednostki do życia w rzeczywistości, którą ta zastaje (jest to funkcja adaptatywna wychowania i do jej realizacji ograniczają się możliwości wychowania samorzutnego), ale także przekształcanie własnej egzystencji i otoczenia społecznego, co współcześnie staje się najbardziej niezbędnym warunkiem trwania i rozwoju grup społecznych, społeczeństw, narodów, a nawet całej cywilizacji.

W tym samym kontekście — jak sądzimy — rozpatrywać należy kwestię kształtowania tożsamości, poszukiwania wartości życiowych, które to procesy muszą dokonywać się także w obrębie instytucji wychowania intencjonalnego, między innymi, w celu przewycięzania skutków „żywiolowych” oddziaływań otoczenia społecznego. Czy współczesne wychowanie jest w stanie właściwie wywiązywać się z takich zadań, czy jest ono do ich realizacji przygotowane od strony teoretycznej i praktycznej?

Z materiałów, które już zaprezentowaliśmy — szczególnie w pierwszym podrozdziale tej pracy — jednoznacznie wynika, że szeroko pojęte oddziaływania edukacyjne (nauczanie i wychowanie w instytucjach czy przez instytucje) są zadziwiająco bezradne wobec problemów egzystencjalnych młodzieży i praktycznie tylko w nikłym stopniu pomagają jej rozwiązywać kłopoty z tożsamością. Korzystając z opinii wybitnych autoritetów naukowych, staraliśmy się także wskazywać na najważniejsze przyczyny tych zjawisk, związane, najogólniej mówiąc, z nadmierną koncentracją instytucji wychowania na funkcjonalnych aspektach przygotowania jednostki do życia w społeczeństwie. Nie widząc potrzeby ponownego charakteryzowania już omówionych zagadnień proponujemy w tym miejscu zastanowienie się nad kierunkami zmian we współczesnych systemach edukacyjnych, dającymi nadzieję poprawy sytuacji, przewy-

ciężania blokad uniemożliwiających tworzenie stabilnych, harmonijnych struktur osobowościowych.

Zarówno naglące potrzeby życia zbiorowego jak i stan świadomości społecznej młodych pokoleń wymagają — podzielanym przez nas zdaniem wielu badaczy — głębokiego przeorientowania aksjologicznych podstaw edukacyjnych i rzeczywistego, a nie tylko deklaratywnego osadzenia ich w ideologii humanizmu¹⁴. Przewartościowania takie obejmować powinny w pierwszym rzędzie sferę celów wychowania. Idzie tu przede wszystkim o zmodyfikowanie do tej pory istniejących kryteriów nowoczesnego człowieka będącego celem zabiegów edukacyjnych, o wypracowanie przesłanek umożliwiających określenie cech osobowości dających jednostce poczucie, że wywiąże się ona ze swych zadań, zarówno wobec swego indywidualnego rozwoju, jak i wobec innych ludzi, społeczeństwa, narodu, a nawet całej cywilizacji.

Niemniej zasadniczych zmian wymaga kompleks reguł określających zasady funkcjonowania instytucji wychowawczych oraz formy i zakres ich podporządkowania państwu i społeczeństwu. Nie mogą one blokować i ograniczać możliwości systemu, lecz wspomagać jego działania na rzecz ukształtowania pożądanych struktur osobowościowych oraz stanów społecznych. Szczególnie ważne znaczenie mają tutaj racjonalne rozstrzygnięcia w następujących kwestiach:

— egalitaryzmu oświatowego (instytucje wychowania powinny być równo dostępne i funkcjonalnie jednolite, stwarzać członkom wszystkich klas, warstw i grup społecznych jednakowe warunki i szanse startu życiowego);

— humanizacji wychowania (uwzględniania dobra i godności jednostki, zarówno w wymiarze celów i metod socjalizacji, jak i jej treści);

— uspołecznienia wychowania (instytucje wychowania powinny służyć całemu społeczeństwu i realizować postępowe idee społeczne, dla dobra narodu i jego państwa);

— samorządności wychowania (stanowienia reguł i zasad edukacyjnych na mocy woli większości, przy poszanowaniu zasady dobra wspólnego);

— dynamizmu wychowawczego (zdolności systemu do wewnętrznych przekształceń pod wpływem nowo wygenerowanych potrzeb społecznych, które sam współtworzy);

— holizmu i harmonii w wychowaniu (zdolność do permanentnych

¹⁴ Zob. m.in.: Ch. J. Hurn, *The Limits and Possibilities of Schooling. An Introduction the Sociology of Education*, Boston—London—Sydney—Toronto 1978, Allyn and Bacon; E. Faure, *Uczyć się, aby być*, Warszawa 1975; B. Kolesnik, *Humanism and/or Behaviorism in Education*, Boston 1975, Allyn and Bacon.

oddziaływań wychowawczych na wszystkie pokolenia oraz do kojarzenia interesów ogółu z indywidualnymi opcjami rozwojowymi poszczególnych jednostek ludzkich)¹⁵.

Zasadniczych transformacji dokonać należałoby także w obecnie obowiązującej koncepcji socjalizacji, która polega, najogólniej mówiąc, na wrastaniu w istniejące wartości kulturowe i przyswajaniu obowiązujących norm i zachowań. Tymczasem w warunkach konieczności szybkich przeobrażeń społecznych bardziej pożądaną — jak należałoby sądzić — byłaby socjalizacja zorientowana na rozwój struktur kognitywnych, polegająca nie tyle na wdrażaniu do określonych ról społecznych, lecz raczej na zdobywaniu pewnych kompetencji, bardziej swobodnym, bardziej samodzielnym operowaniu otrzymanym wyposażeniem kulturowym w różnych sytuacjach życiowych. Wiele wątków takiej koncepcji socjalizacyjnej zbiega się z założeniami kognitywnej socjalizacji politycznej. Zbieżność ta nie dotyczy tylko wspólnego przekonania o socjalizacji jako procesie kształtowania stylu myślenia (nie tylko przyswajania wiedzy), czy konieczności dostrzegania w procesach socjalizacyjnych rozwoju osobniczego, jako pewnej logiki kształtowania się tożsamości wychowanka. Wspólna pozostaje również nadzieja na osiągnięcie pożądaných efektów socjalizacyjnych w postaci względnie autonomicznej osobowości społecznej wychowanka, który — jak pisze A. M. Kaniowski — „...o ile ma się rozwinąć w pełni, będzie potrafił myśleć w kategoriach ogólnych (tzn. społecznych, ustrojowych, państwowych czy klasowych), lecz nie będzie bezrefleksyjnie utożsamiał się z tymi wartościami globalnymi i zachowa poczucie własnej odrębności. Będzie zmierzał do godzenia perspektywy indywidualnej z perspektywą społeczną”¹⁶; oraz zaszczepienia określonego wzorca postawy humanistycznej, polegającej „...na zdolności traktowania innych jako partnerów (a nie jako obiektów będących środkiem do realizacji własnych celów lub jako wrogów, którym należy ulegać lub których należy zwalczać) i znajdowania wraz z nimi wspólnego dobra”¹⁷.

Kończąc charakterystykę zagrożeń procesów kształtowania tożsamości młodzieży, wypływających z zasad funkcjonowania współczesnych

¹⁵ Zob. m.in.: R. Bolam, *Planned Educational Change: Theory und Practice*, Bristol 1974, University of Bristol; W. Okoń, *Poczynania innowacyjne w systemie szkolnym*, [w:] *Model wykształconego Polaka*, red. B. Suchodolski, Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk, Ossolineum; Z. Kwieciński, *Edukacja demokratyczna i humanistyczna jako ruch i dzieło społeczne. Pomiędzy Sierpniem a Grudniem*, [w:] *AUNC Socjologia Wychowania* 4, Toruń 1982, Uniwersytet Mikołaja Kopernika.

¹⁶ A. M. Kaniowski, *Edukacja i socjalizacja a sposób uprawomocniania ładu społecznego*, maszynopis złożony w Problemie Węzłowym 11.4/I, Biblioteka Katedry Socjologii UMK, s. 15.

¹⁷ *Ibid.*, s. 16.

systemów edukacyjnych, musimy raz jeszcze nawiązać do problemu otoczenia społecznego, tym razem w kontekście jego związków z wychowaniem intencjonalnym. Nie posiadając możliwości całkowitej eliminacji wpływów środowiskowych z kręgu oddziaływań socjalizacyjnych — eliminacja taka przyniosłaby zresztą trudno wyobrażalne szkody społeczne — należy podjąć działania umożliwiające włączenie ich w zakres planowego wychowania. Wymaga to znacznie dalej jak dotychczas idącego współdziałania między instytucjami wychowania i organami regulującymi procesy życia zbiorowego (przede wszystkim państwo), które obecnie tylko incydentalnie biorą pod uwagę coraz liczniejsze postulaty możliwie pełnego potwierdzania ideałów wychowania konkretnymi decyzjami w zakresie polityki społecznej, ekonomicznej, kulturalnej, oświatowej, międzynarodowej itp. Konieczność ścisłego współdziałania na tym polu nie jest postulatem szczególnie odkrywczym i nowym¹⁸, chociaż niestety wypaczanym w codziennej praktyce, co wydaje się być konsekwencją niskiego jeszcze ciągle stopnia uświadomienia prawdy o społecznej istocie edukacji, prawdy stanowiącej, że cele socjalizacji mogą być osiągnięte najszybciej wówczas, gdy ich realizację uda się osadzić w takich strukturach społecznych, które wspomagają wychowanie intencjonalne.

UWAGA KOŃCOWA — W POSZUKIWANIU ŹRÓDEŁ WARTOŚCI

Na początku tego opracowania wyraziliśmy przypuszczenie, że problem genezy wartości życiowych młodzieży może być analizowany z perspektywy poszukiwania tożsamości, czyli równowagi między potrzebami samorozwoju jednostki i jej świadczeniami na rzecz zbiorowości. Poszukiwania te — jak wskazywaliśmy — łączą się zawsze z pozyskiwaniem wartości (umożliwiających orientację w czasie i przestrzeni oraz przesądających o wyborze strategii życia) zlokalizowanych zarówno w otoczeniu społecznym, jak i w instytucjach edukacyjnych. Chociaż żadna z wymienionych struktur nie funkcjonuje obecnie na poziomie umożliwiającym optymalne zaspokojenie oczekiwań młodzieży, a jednocześnie przygotowanie jej do wnoszenia własnego, oryginalnego wkładu w życie społeczne, niemniej jednak każda wywiera znaczący wpływ na system normatywny jednostki i powinna być brana pod uwagę w dociekaniach nad istotą mechanizmów kształtujących wartości egzystencjalne młodych pokoleń.

¹⁸ Został on zawarty w idei „społeczeństwa wychowującego” sformułowanej przez F. Znanieckiego już w latach dwudziestych naszego stulecia. Zob. F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, t. 1 — *Wychowujące społeczeństwo*, Warszawa 1973, PWN.