

MIROSLAWA NOWAK-DZIEMIANOWICZ

Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław

Narracja – Tożsamość – Wychowanie. Perspektywa przejścia i zmiany

Punktem wyjścia do sformułowania problematyki prezentowanego tekstu stały się trzy pytania. Pierwsze dotyczy istoty rzeczywistości społecznej, tego, czym ona jest. Pytanie drugie wiąże się z dostępnymi człowiekowi sposobami poznawania tej rzeczywistości. Pytanie trzecie to namysł nad sposobami wglądu w podmiotowe doświadczenie, to pytanie o pytanie o to, jak podmiot (człowiek) obecny jest w narracjach dostępnych współczesnemu badaczowi – przedstawicielowi nauk społecznych czy też humanistyki? Czy i w jaki sposób podmiot istnieje w formie dostępnej wglądowi badacza, gdzie można go spotkać, zobaczyć, zrozumieć?

Odpowiedzi na te pytania wiążą się z wyborem perspektywy filozoficznej, w jakiej badacz ulokuje swoje poszukiwania. Decydując się na podjęcie wysiłku związanego z procesem poznawania świata człowieka lub jakiegoś jego fragmentu, każdy z nas musi odpowiedzieć sobie na te oba pytania, wiedząc, że mają one charakter odwiecznych sporów czy też tradycji intelektualnych wciąż obecnych i dyskutowanych w obrębie humanistyki. Wybierając orientację narracyjną, przyjąłam założenie charakterystyczne dla tzw. socjologii rozumiejącej, iż świat badany przez nauki społeczne jest światem mającym już sens. Konstytucja tego sensu dokonuje się zaś w aktach życia codziennego jednostki. Stanowisko to opiera się na następujących założeniach:

- rzeczywistość społeczna jest społecznie konstruowana;
- rzeczywistość społeczna nie istnieje całkiem niezależnie od sposobów uświadamiania jej sobie przez ludzi;
- składające się na rzeczywistość fakty czy też „prawdy”, które wydają się dane, wcale takie nie są. Fakty nie są faktami, ale interpretacjami, są procesami. Na ich podstawie można dążyć do wskazania głębszych mechanizmów warunkujących określone zjawiska społeczne;

– człowiek nie jest układem reaktywnym ani przetwarzającym, przechowującym i zdobywającym informacje. Jest on myślącą, zdolną do refleksji jednostką, interpretującą przeżywane doświadczenia.

Te wywodzące się z fenomenologii założenia tworzą warunki brzegowe do takich poszukiwań badawczych, w których centrum zainteresowania stają się nie zewnętrzne przejawy, czy też następstwa ludzkich zachowań, ale świat przez ludzi przeżywany, nazywany czasem za E. Husserlem czy J. Habermasem światem życia. Według tego właśnie Autora świat życia jest *kontekstem, w jakim odbywa się wszelkie działanie komunikacyjne oraz zasobem nierefleksyjnej wiedzy, z którego działający czerpie swe przekonania* (Krasnodębski 1993, s. 20).

Przeświadczenie, że świat człowieka jest intersubiektywnym światem kultury, gdyż żyjemy w nim jako ludzie wśród innych ludzi, związani z nimi poprzez wzajemne oddziaływanie i pracę, rozumiejąc innych i będąc przez nich rozumiani, prowadzi do przekonania, iż świat człowieka ma postać narracji. Jest uniwersum znaczeń, czyli sensownych struktur, które musimy stale interpretować, i sensownych odniesień, które ustanawiamy w tym świecie dopiero dzięki naszym działaniom. Interpretacja ta polega na ciągłym odczytywaniu zdarzeń, sytuacji oraz własnego i cudzego losu. Rozumiemy to, co się z nami i innymi dzieje właśnie w postaci odczytywanych przez nas opowieści, docierających do nas narracji. Stąd odpowiedź na drugie postawione przeze mnie pytanie, pytanie epistemologiczne, opiera się na przeświadczeniu, iż interpretacja dokonywana przez nauki społeczne jest jedynie swoistą kontynuacją procesów rozumienia zachodzących w życiu codziennym. Celem poznawczym w tym ujęciu jest opis aktów interpretacji i ustanawiania sensów spełnianych przez tych, którzy żyją w świecie społecznym, a ponadto interpretacja wszelkich tworów ukonstytuowanych w tych aktach.

Jest to więc orientacja oparta na przeświadczeniu, iż świat człowieka ma postać narracji, jest stale odczytywaną, interpretowaną historią o sobie samym i własnych relacjach ze światem. Pojawia się w tym momencie moje trzecie pytanie o to, jak podmiot (człowiek) obecny jest w narracjach dostępnych współczesnemu badaczowi – przedstawicielowi nauk społecznych czy też humanistyki? Czy i w jaki sposób podmiot istnieje w formie dostępnej wglądowi badacza, gdzie można go spotkać, zobaczyć, zrozumieć? Jest to więc pytanie praktyczne, a do odpowiedzi na nie prowadzi droga odmienna od tej, jaką przyjmuje filozof, rozważający kategorie pojęciowe na metapoziomie ich ogólności, posługując się abstrakcją. Poszukiwanie odpowiedzi na pytanie o to, kim jest człowiek, jak myśli i jak radzi sobie z własnym, jednostkowym i społecznym doświadczeniem, także prowadzi badacza w stronę narracji. Dzięki niej i poprzez nią możliwe staje się niejako „wejście w świat” dostępny opowiadającemu podmiotowi, dotknięcie i zrozumienie tego świata. Zaakcentowanie odmienności punktu wyjścia do stawianego o podmiot pytania wydaje mi się więc kluczowe. Wynika ono z głębokiego przekonania, iż rozważanie problemów podmiotu na poziomie abstrakcyjnej dyskusji filozoficznej to coś zupełnie innego niż ich rzeczywiste „przeżywanie”.

Sądzę, iż okazję do takiego współprzeżywania czyjegoś życia, doświadczeń, sposobów stanowienia sensu, nadawania znaczeń codziennym wydarzeniom dają historie życia, opowiadania o życiu, opowieści biograficzne, dają ją narracje. Jednostkowe historie, w których ujawnia się „mądrość opowieści” i niepowtarzalność jednostkowego losu, mogą być punktem wyjścia do zadania pytania o podmiot i podmiotowość. Pytania subiektywnego zarówno w perspektywie badacza, jak i opowiadającego historie życia narratora, a dotyczącego tego, kiedy, w jaki sposób i dzięki jakim psychospołecznym zdarzeniom ludzie czują się podmiotami własnych działań, sprawcami własnego losu. Te jednostkowe, subiektywne historie stają się więc punktem wyjścia do postawienia pytania nie o to, czym podmiot jest (w systemach filozoficznych, koncepcjach teoretycznych) i jak ontologiczny sens tego pojęcia jest odczytywany przez pedagogikę i pedagogów, lecz o to, w jaki sposób ludzie odczuwają, jak rozumieją i jak opisują własną podmiotowość. W taki sposób historie życia, autobiografie i autonarracje stają się początkiem, inspiracją dla namysłu, opisu i próby rozumienia tego, jak podmiot istnieje, a nie punktem dojścia, rozstrzygnięciem problemu. Wypowiedzi biograficzne i autobiograficzne oparte na autonarracjach są dla mnie rzeczywistym źródłem cudzych i własnych doświadczeń egzystencjalnych, są takim właśnie punktem wyjścia do stawiania pytania o podmiot i podmiotowość.

Narracja to opowieść mająca swojego autora, swój przedmiot i motyw bądź cel uzasadniający potrzebę opowiadania. Jeżeli dotyczy ona własnych przeżyć i doświadczeń opowiadającej osoby, mamy do czynienia z autonarracją. Biografia to opis biegu życia konkretnego człowieka. Autonarracje odnoszą się do własnej biografii, są zapisem historii życia z perspektywy doświadczającego zdarzeń człowieka.

Każdy człowiek tworzy swój indywidualny wzór życia, swoją indywidualną biografię. Nie oznacza to jednak, że te wzory są całkowicie dowolne i że możliwa jest ich nieskończona liczba. *Planowanie życia dokonuje się w polu napięcia między społecznymi oczekiwaniami, indywidualnymi nastawieniami i aspiracjami oraz konkretnymi warunkami życia i interwencyjnym wpływem różnych instytucji* (Urbaniak-Zajac 1999). Jednostkowa biografia z jednej strony jest więc zapisem indywidualnego biegu życia, z drugiej zaś, jak w soczewce skupiają się w niej społeczne możliwości i bariery, normy i reguły ładu społecznego oraz dostępne jednostce sposoby ich przestrzegania i przewyższania. W indywidualnej, jednostkowej biografii znajdziemy także zapis sposobów strategii i możliwości radzenia sobie z barierami, jakie działający i doświadczający codzienności człowiek napotyka, z jakimi musi się zmierzyć, jakim musi sprostać. Z tego punktu widzenia biografia jest podwójnie bogata w wiedzę: dowiadujemy się z niej czegoś zarówno o jednostce (podmiocie codzienności), jak i o kontekście społeczno-kulturowym, w jakim ona żyje. Ma biografia także wymiar historyczny – wszakże to my, uczestnicy codziennych zdarzeń jesteśmy zarówno aktorami, jak i świadkami historycznych przemian, wydarzeń, które często stają się przedmiotem analiz i opracowań historycznych.

Biografia odpowiada więc na pytanie o to, jak w sytuacji ryzyka, niespójnej i nieciągłej współczesności, w czasie różnicowania się kultur radzi sobie jednostka, jak orientuje się w tak złożonym społeczeństwie. Jak możliwe jest podejmowanie przez nią spójnego działania przy oddziaływaniu tak wielu sprzecznych ze sobą bodźców? Jak radzi sobie podmiot, który nie jest przede wszystkim istotą reaktywną, reagującą na działające na nią bodźce, nie tylko dokonuje wyborów między możliwymi drogami życia, nie tylko aktywnie przystosowuje się do nowych warunków, ale wyznacza także własne cele, wykorzystuje nadarzające się okazje, konstruuje plany i perspektywy na przyszłość, wspomina i marzy, ma nadzieję, znajduje wyjścia z niekonwencjonalnych sytuacji, a także wie, że musi umrzeć. A co najważniejsze – nadaje swemu życiu sens lub zaczyna w ten sens wątpić (Schutze za: Rokuszevska-Pawełek 1996). Możliwości przyjęcia tej orientacji można także pokazać na przykładzie opisu i analiz jednej z podstawowych dziś w naukach społecznych kategorii pojęciowych, jaką stało się pojęcie tożsamości. Kategoria ta oznacza:

- poczucie odrębności, pewność posiadania cech dla siebie charakterystycznych, indywidualnych;
- poczucie stałości czy też ciągłości w czasie i przestrzeni, przejawiające się w powtarzalności sposobów przeżywania oraz zachowania;
- poczucie integralności, poczucie pozostawiania spójną całością mimo zmian zachodzących w poszczególnych sferach życia psychicznego i fizycznego.

Potrzeba posiadania tożsamości stanowi jedną z podstawowych ludzkich potrzeb, obok takich, jak potrzeba poczucia własnej wartości, sprawstwa czy uznania. Człowiek ma głębokie pragnienie wyodrębnienia się na tle innych, chce być kimś osobnym, niepowtarzalnym, jednocześnie kimś autentycznym, działającym w zgodzie ze swoimi predyspozycjami, przekonaniami i uczuciami. Chce trwałości własnej osoby, wewnętrznej harmonii, integracji. Deficyt tożsamości może prowadzić do zaburzeń klinicznych. Psychologowie rozwoju traktują moment ukształtowania się poczucia tożsamości jako cezurę psychospołecznej dojrzałości jednostki.

Możemy dzisiaj wskazać na wiele form, warstw czy też rodzajów tożsamości. Pierwszym rodzajem tożsamości jest tożsamość przedmiotowa. To zestaw cech, z jakimi przychodzimy na świat. To nasz wygląd, niezależne od nas fakty biograficzne, samowiedza. Ten rodzaj tożsamości odpowiada na pytanie: *jaki jestem?* Drugim rodzajem tożsamości jest tożsamość podmiotowa. To nasze wybory życiowe, wyznawane wartości, to wszystkie „składowe” naszej koncepcji życia. Ten rodzaj tożsamości odpowiada na pytanie: *kim jestem?*

Trzeci rodzaj tożsamości to tożsamość biograficzna. To świadomość przebytej drogi, to odpowiedź na pytanie: *skąd przybywam i dokąd zmierzam?* Tożsamość biograficzna przejawia się w opowieści o swoim życiu, jego treści, dramaturgii, myśli przewodniej. Czwarty rodzaj tożsamości to tożsamość metafizyczna. Jest to rodzaj samorozumienia, które osiągnąć można w najszerszej przestrzeni poznawczej, wykraczającej poza kontekst społeczno-historyczny i biograficzny. Jest ono odpowiedzią na

pytanie: *po co jestem?* Stawiane jest najczęściej w momentach przełomu, kryzysu, cierpienia. Tożsamość biograficzna i metafizyczna mają charakter refleksji, są formą samorozumienia, są interpretacją własnego życia. Młodość człowieka można porównać do pisania książki – dojrzałość do jej interpretacji – to zdanie oddaje różnicę między dwiema pierwszymi (przedmiotową i podmiotową) a kolejnymi (biograficzną i metafizyczną) rodzajami tożsamości. Tożsamość biograficzna i metafizyczna mają postać narracyjną. Są opowieściami o życiu, niepowtarzalnymi historiami o „ja”. Aby człowieka poznać, trzeba wysłuchać jego opowieści. Za pomocą kategorii tożsamość można więc odpowiedzieć na pytania: jaki jestem, kim jestem, skąd jestem, dokąd idę i po co jestem?

Te cztery pytania stanowią dzisiaj najważniejsze zadanie, przed jakim staje człowiek. Jaki jestem, kim jestem, skąd przychodzę i dokąd zmierzam, po co jestem, jaki jest sens mojej egzystencji? Jeśli wychowanie nie pomoże nam na nie odpowiedzieć, jeśli jego przebieg, uczestnicy (inni ludzie, instytucje, kultura) nie umożliwią nam ich znalezienia, zrozumienia i akceptacji, jeśli nie będzie nam dane spełnienie w tym zakresie, wtedy nasze życie będzie już tylko doraźną, pustą i iluzoryczną uciechą konsumenta, a naszą wolnością będzie (jak pisze Z. Bauman) jedynie wolność konsumpcji.

Użycie pojęciowej kategorii czasu do namysłu nad tożsamością człowieka otwiera nas, badaczy, na wiele nowych, zamkniętych dotąd obszarów własnej refleksji. Posługując się tą kategorią, możemy zapytać:

- o czym, w odniesieniu do problemu „kim jestem” opowiada przeszłość – co o tożsamości jednostki mówi kultura, historia, tradycja, jakie modele, koncepcje podsuwa nam w tym zakresie socjologia;

- o czym, w odniesieniu do problemu „kim jestem” opowiada teraźniejszość – jaka jest geneza współczesnego problemu tożsamości, na czym ów problem polega, co jest jego przyczyną. Jak ludzie współcześni radzą sobie dziś z odpowiedzią na pytanie „kim jestem?”. Z jakimi przeszkodami na drodze do udzielenia tej odpowiedzi muszą się uporać i dzięki jakim strategiom trudności te pokonują?

- o czym, w odniesieniu do problemu „kim jestem” opowiada przyszłość, czy staje się jasnym, wyraźnym celem, do którego mogę dziś dążyć, czy też jest zagadkowym, niejasnym, zamazanym horyzontem, do którego zmierzam, ale którego wcale nie znam?

Sądzę, iż traktowanie świata człowieka (a w tym konkretnym wypadku, jego tożsamości) jako narracji, domagającej się odczytania, rozumienia i interpretacji pozwala na podjęcie próby udzielenia odpowiedzi na wszystkie te pytania.

Zacznijmy od przeszłości. Kim był człowiek w czasach nowoczesności? Czym była jego tożsamość? Tożsamość jest kategorią, w której zawarte jest z jednej strony poczucie identyczności z jakimś fragmentem, czy też przejawem rzeczywistości, z drugiej zaś strony tworzy się ona w oparciu o poczucie własnej wyjątkowości, niepowtarzalności czy też oryginalności. Na dojrzałą, pełną tożsamość składa się więc

z jednej strony poczucie zdomowienia w świecie, bycia w nim „u siebie”, z drugiej zaś poczucie własnego, niepowtarzalnego „ja”. Rozważania nad kreowaniem tożsamości oparte są zawsze na rozróżnieniu pomiędzy tym, co takie samo, identyczne a tym, co odmienne, różne. Dychotomia ta nie jest jednak współczesnym tworem. Zauważono ją już w starożytności. Gruntem, na którym powstała, jest metafizyka. Tam pojawiła się idea identyczności bytu i myśli (Skarga 1997; Cichowicz 1996). Podział na my i oni nabiera sensu dopiero łącznie, gdy pojawia się – na zasadzie opozycji – obie te grupy (Bauman 1996). Bez tego podziału nie jest możliwe określenie własnej tożsamości. Integracja jednostki z grupą, jej poczucie grupowej przynależności jest możliwe dzięki obecności innych i poprzez nią. Stąd podobieństwo i różnica na stałe są włączone w obraz tożsamości.

Wydaje się dziś, kiedy analizujemy tożsamość w wymiarze temporalnym, kiedy pytamy o to, czym była ta kategoria dawniej, w przeszłości, że uznanie, iż człowiek jest źródłem doświadczeń, myśli, sprawcą wydarzeń, czyli traktowanie go jako podmiot i autora otwiera nas na nowe sposoby rozumienia tej kategorii. Interpretując zwłaszcza wiedzę socjologiczną, gdyż to na jej gruncie rozwijały się koncepcje tożsamości społecznej jednostki, widzimy, że człowiek zawsze szukał identyczności w świecie po to, by móc ustalić ogólne prawa i normy, które dotyczyłyby wszystkiego i wyjaśniałyby wszystko (Skarga 1997, s. 11). Na podstawie tak skonstruowanych znaczeń uzyskać można wrażenie, że wszystko, co odbiega od tych norm (wyznaczanych przecież przez oczekiwania społeczne), jest naganne i bezużyteczne. Owa potrzeba identyczności, przynależności, spójności z oczekiwaniami i normami społecznymi stała się podstawą różnego rodzaju porządków społecznych i religijnych. Porządki te miały za zadanie dyscyplinowanie zachowań i sposób ekspresji własnej tożsamości (tamże, s. 13), a w rezultacie takiego usankcjonowania społecznych oczekiwań, które czyniłyby z nich przepisy i reguły składające się na podzielany obraz rzeczywistości. Umieszczenie kategorii tożsamości w wymiarze temporalnym, związanym z przeszłością pokazuje, iż w dawnych społeczeństwach, opartych na prostym podziale pracy, sposoby pojmowania siebie przez ludzi były w znacznej mierze odzwierciedleniem porządku instytucjonalnego społeczeństwa. Wydaje się, iż tożsamość jednostki nie jest w tych warunkach problematyczna, „każdy wie, kim jest każdy inny i kim jest on sam. Rycerz jest rycerzem, a chłop jest chłopem – zarówno dla innych, jak i dla siebie.” Tak więc nie ma problemu tożsamości. Jest mało prawdopodobne, aby mogło powstać w świadomości pytanie: „kim jestem?”, ponieważ przygotowana społecznie z góry odpowiedź jest subiektywnie bezwzględnie rzeczywista oraz w sposób spójny potwierdzana we wszystkich ważnych interakcjach społecznych. Nie oznacza to wcale, że jednostki są zadowolone ze swojej tożsamości, ale nie pociąga to za sobą problemu tożsamości. Osoby ukształtowane w takich warunkach nie potrafią raczej pomyśleć o sobie w aspekcie „drugiego ja” w psychologicznym sensie (Berger, Luckmman 1983, s. 280).

Przełom, będący rezultatem segmentalizacji życia społecznego, tj. takiej jego organizacji, która przypomina swym ukształtowaniem plaster miodu, struktury pozbawionej zasady łączącej poszczególne, oddzielone od siebie sfery życia, radykalnie zmienił tę sytuację. Człowiek znajduje się bowiem w warunkach, w których zmuszony jest do przyjmowania odmiennych, a nawet sprzecznych ze sobą obrazów siebie, związanych z pełnionymi rolami. W przeszłości na pytanie: „kim jesteś?” tradycyjna odpowiedź brzmiała „jestem synem mego ojca”. Dziś odpowiada się: „ja jestem sobą, sam o sobie decyduję poprzez to, co robię i co wybieram”. Ta zmiana samoidentyfikacji jest zdaniem D. Bella (1998, s. 126) znakiem nowoczesności. Jest także zapowiedzią poważnego kryzysu tożsamości podmiotów indywidualnych. Stabilna, kontynuowana w toku całego życia tożsamość osobowa wydaje się nie tylko nietypowa, co więcej, wydaje się ona społecznie patologiczna i ewidentnie opóźniona w postindustrialnym społeczeństwie. Dziś w społeczeństwie opartym na wiedzy coraz większa liczba coraz dłużej edukowanych ludzi przyjmuje orientację badawczo-refleksyjną. Ludzie ci pojmują siebie i swoje tożsamości jako obiekty, które podlegają intencjonalnym modyfikacjom, i zaczynają w pełni świadomie i rozmyślnie podejmować próby psychologicznej transformacji i społecznej rekonstrukcji samych siebie (Bokszański 1995, s. 118–119).

Zastosowanie kryterium czasu do pytań o tożsamość człowieka, o jej rozumienie na gruncie nauk społecznych pozwala na opis tych zmian i radykalnych pęknięć, które tworzą ramy dla teraźniejszości i pozwalają pytać: kim dziś jest człowiek? Z czym się identyfikuje, na podstawie czego buduje przeświadczenie o własnej odrębności. Co o tożsamości mówi współczesność nazywana późną lub płynną nowoczesnością? Jak można dziś scharakteryzować główne problemy tej rzeczywistości, w której człowiek próbuje się odnaleźć i zdomować, a jednocześnie zbudować własną odrębność opartą na poczuciu niepowtarzalności? Poszukując odpowiedzi na te pytania, można wskazać na następujące cechy tej rzeczywistości:

- obszar życia staje się samodzielny, oderwanym od cyklu pokoleń odcinkiem czasu. Pojęcie cyklu pokolenia traci obecnie swój sens, gdyż następuje zerwanie związków łączących życie jednostki z wymianą pokoleń. Wymiana ta nie ma już charakteru odnowy – przeszłe zachowania i tradycyjne sposoby działania są przejmowane tylko wtedy, kiedy znajdują refleksyjne uzasadnienie;

- obszar życia zostaje wyodrębniony z tego, co nazywamy miejscem. Różnorodne mechanizmy wykorzenienia sprawiają, iż ludzie, nawet wtedy, gdy pozostają jakoś związani ze swoim obszarem, tracą poczucie bezpiecznej swojskości, jakie zapewniało ono w porządkach tradycyjnych;

- obszar życia wyzwala się od wpływu i znaczenia więzi jednostki z innymi. Trajektoria życia jednostki zależy coraz częściej od jej indywidualnych planów, wyborów;

- obszar życia organizuje się wokół „otwartych progów doświadczenia”, a nie wokół rytualnych przejść. Wskazuje to na nowe, odmienne rozumienie pojęcia „inicja-

cja”. Nie musi już być ona (i często nie jest) rytuałem przejścia, gdyż sam moment przejścia bywa często niezauważony przez jednostkę, traktowany jest bowiem jak jeszcze jedno dostępne jej doświadczenie.

Sygnalizowane zmiany pokazują, iż cechą współczesnej kultury jest odcięcie jednostkowej tożsamości od narzuconych z zewnątrz niezmiennych zasad i wzorów życia, które definiowały życie ludzi w czasach przednowoczesnych. W tradycyjnej kulturze wzory relacji między ludźmi przekazywane były z pokolenia na pokolenie. Co dzieje się wówczas, kiedy stare, znane, oswojone, oparte na tradycji wzorce zachowań oraz ufundowane na nich reguły działania przestają obowiązywać, jak dzieje się to dzisiaj? Kiedy możliwe staje się subiektywne pozbycie się przez jednostkę identyfikacji z jej właściwym miejscem w społeczeństwie, a równocześnie struktura społeczna nie pozwala na realizację tożsamości wybranej subiektywnie – pojawiają się warunki do myślenia kategoriami „prawdziwego ja” i tożsamościowych rewindykacji. Socjologowie (Jawłowska 2001; Taylor 1995) nazywają to „dramatem uznania”. Pojawia się on w chwili, gdy aspirujemy do samookreślenia, zwłaszcza oryginalnego, a związany jest z nową, potencjalną niezgodnością między istnieniem, do którego pretendujemy a istnieniem, które inni gotowi są nam przyznać. Jest to przestrzeń uznania, o które się dopominamy, ale którego inni mogą nam odmówić. Pojawia się więc w naturalny sposób pytanie o kulturę, jej obraz, charakterystykę, jej podstawowe i aktualne cechy.

Jak powiedział Pascal, jesteśmy w królestwie przyrody najwątlijszymi trzcinnami na wietrze, choć tak niechętnie się do tego przyznajemy. Nasza kultura oparta jest na prometejskim micie przezwyciężania ludzkiej kondycji. Nadzieja pokładana w nauce jest w tym zakresie nieograniczona. Pragniemy przedłużyć długość naszego życia, w nieskończoność rozciągać fazę młodości, zdrowia i urody. Nie godzimy się na żaden determinizm, żadne ograniczenia – współczesne technologie, medycyna, chirurgia plastyczna mogą go przecież przezwyciężyć, rozwiązując nasze problemy w tym względzie. To zaprzeczenie naszym naturalnym, biologicznym uwarunkowaniom, narastające pragnienie ich przezwyciężania czy nawet uchylecia jest jedną z cech współczesnej kultury. Drugą, bardzo z nią związaną cechą jest zdanie wypowiedziane przez słynnego socjologa Maxa Webera w odległym miejscu i czasie, zdanie, iż kultura przesądza o wszystkim.

Wieloaspektowe, wielonarodowe i długotrwałe badania nad rozwojem społeczeństw nowoczesnych pokazały, iż tym, czym różnią się one wtedy, kiedy porównujemy ich rozwój, rozumiany jako droga do podnoszenia jakości życia, zasobności obywateli, sprawiedliwości relacji społecznych oraz demokratyzacji wszelkich form społecznego życia jest właśnie kultura. Bo jak to się dzieje, iż tak odmienna sytuacja panuje dzisiaj w krajach, które przy takich samych warunkach geograficznych (jak klimat, położenie, zasoby naturalne) charakteryzują się tak różnymi rezultatami i efektami procesów rozwoju? Badania porównawcze prowadzone przez antropologów kultury nad rozwojem państw, które w latach 40. i 50. zeszłego stulecia uwol-

niły się z jarzma kolonializmu oraz podniosły z ruin II wojny światowej, pokazują, iż jedne z nich rozwijają się dynamicznie, zarówno w sferze gospodarczej, jak i społecznej, korzystają z dobrobytu, demokratyzują stosunki społeczne, a inne nie. Zacołane, pogrążone w ubóstwie, totalitarnie czy autokratycznie zarządzane, znajdują się stale w punkcie wyjścia, w nieporównywalnie gorszej sytuacji politycznej, gospodarczej, społecznej. Dlaczego tak się dzieje? Dlaczego dwa wielkie projekty społeczne: plan Marshalla i Johna Kennedy'ego „Sojusz dla postępu”, które miały zapewnić zrównoważony rozwój wszystkim krajom naszego globu, nie wszędzie się powiodły?

Odpowiedzi na to pytanie szukać należy, jak sądzę, w kulturze. W kulturze rozumianej bardzo szeroko, jako ogół wartości i postaw, na jakich członkowie danej społeczności budują swoje relacje. Jakie cechy i wartości uznają za najważniejsze, niepodważalne, niepodlegające dyskusji? Z jakich pod żadnym pozorem nie są w stanie zrezygnować?

Świat społeczny, świat człowieka nie istnieje w taki sam sposób, jak świat przedmiotów materialnych. Świat społeczny, świat naszych relacji z innymi to rezultat procesów interpretacji. To my – uczestnicy i bohaterowie tego świata w swoich codziennych działaniach ciągle na nowo definiujemy określone sytuacje, nadajemy im znaczenia. Jednym z procesów, który umożliwia nam tę czynność nadawania znaczeń, który pozwala opisywać i rozumieć to, co dzieje się z nami i z innymi oraz z otaczającym nas światem, jest wychowanie.

M. Mead opisała możliwą wizję przekazu wzorów kultury odmienną od tradycyjnej, wizję, w której dorośli uczą się od dzieci. Teraźniejszość jest czasem, w którym wizja ta się spełnia. Obok siebie funkcjonują jednocześnie trzy porządki przekazu kultury: od dorosłych do dzieci, wzajemnie od jednych do drugich oraz od dzieci do dorosłych. Pytanie, na które próbuję odpowiedzieć, brzmi: czy w świecie, w którym dorośli uczą się od dzieci, możliwe jest wychowanie rozumiane tradycyjnie, jako wprowadzanie człowieka w kulturę? Kto kogo wprowadza, w jaką kulturę, skoro pokolenie rodziców stoi przed niedoborem adekwatnych sposobów opisu teraźniejszości? Czy można pomagać komuś rozumieć, jeśli nie rozumie się samemu? Jakie dzisiaj dominują sposoby wychowania?

Na podstawie badań można dzisiaj mówić o kilku dominujących, prywatnych koncepcjach wychowania. Koncepcje te stanowią prywatną wiedzę o wychowaniu współczesnych rodziców, determinują ich sposób spostrzegania i traktowania własnego dziecka. Te prywatne koncepcje wychowania to:

- dziecko jako inwestycja (sposób spostrzegania dziecka charakterystyczny także dla bankowej koncepcji edukacji);
- dziecko jako zabezpieczenie na starość (ten sposób akcentuje antycypowana przez rodziców pomoc i opiekę, jakiej spodziewają się od swych dzieci);
- dziecko jako jedna z form autoprezentacji (ten sposób najbardziej uprzedmiotawia dziecko, czyniąc z niego jeden z elementów wizerunku rodzica).

Obok tych koncepcji w prywatnej wiedzy rodziców dostrzec można także obecność romantycznych mitów związanych z wychowaniem. Pierwszym z tych mitów jest mit szczęśliwego, beztroskiego dzieciństwa. Gloryfikuje on i idealizuje dzieciństwo jako czas beztroskiej szczęśliwości, w którym jedynym zadaniem stojącym przed dzieckiem jest jego nieskrępowany rozwój, uwarunkowany naturalnymi, wewnętrznymi czynnikami. Odwołania do pajdocentryzmu, centralna pozycja dziecka jako tego, kto inicjuje proces wychowania i decyduje o jego przebiegu, to kolejny mit romantyczny, ujawniany przez współczesnych rodziców.

We współczesnej pedagogice zwraca się dziś uwagę na zjawisko dystopii dzieciństwa (Jencks 1996; za: Kwieciński 2000). Dystopia – to termin oznaczający rozczarowanie utopią, romantyczną wizją dzieciństwa z początku wieku, kiedy to dzieciństwo widziano jako szczególnie szczęśliwy okres wart ochrony. Z. Kwieciński twierdzi, iż współczesnemu człowiekowi *została nostalgia za dzieciństwem, które nigdy nie zaistniało* (Kwieciński 2000, s. 413). W świetle prac współczesnych psychologów pojawiło się pojęcie fraktalnej osobowości dziecka, osobowości zmieniającej się w zależności od sytuacji, pojawiającej się stale na nowo w zmieniających się okolicznościach, osobowości podobnej do rozproszonego, sfragmentaryzowanego „Ja” (tamże, s. 88). Sądzę, iż zarysowane wyżej wątki wskazują na obecność tej nostalgii również w obrębie potocznej wiedzy o wychowaniu badanych przeze mnie rodziców.

Także drugi z obecnych w treści tej wiedzy mit romantyczny – mit pajdocentryzmu należy dziś do przeszłości. W świetle prac m.in. J. Piageta, L. Wygotskiego, L. Kohlberga okazało się, iż rozwój dziecka odbywa się, rzecz jasna, indywidualnie i przy zapewnieniu korzystnych okoliczności, poprzez zadania trudne, poza- i ponadosobiste, formułowane dla dziecka przez dorosłych w wyniku jego wytężonej pracy (tamże, s. 88).

Obecność tych mitów w potocznej wiedzy o wychowaniu współczesnych rodziców skłania mnie do przekonania, iż źródłem problemów wychowania, jakie stają się dziś ich udziałem, jest swoiste uwiedzenie, którego doświadczyło pokolenie rodziców dzisiejszej młodzieży i dzieci. Jest to pokolenie, które można nazwać ofiarami uwiedzenia, powierzchownie odczytanego, zbanalizowanego w odbiorze liberalizmu końca lat 60. Jeśli prawdą jest, iż współczesne pokolenia dzieci i młodzieży odzwierciedlają historię przeszłych wzorów – to moim zdaniem dzisiejsi młodzi oraz dzieci odzwierciedlają właśnie tę zbanalizowaną w odbiorze historię zachodniego (amerykańskiego) liberalizmu końca lat 60.

Pokolenie współczesnych rodziców dało się uwieść kilku składnikom docierającej w latach ich młodości ideologii liberalnej – bezstresowości wychowania, partnerstwa jako warunku udanej (satysfakcjonującej) relacji pedagogicznej oraz idei wolności jako warunku wszelkiego wychowania. Uwiedzeni w młodości ideą bezstresowego wychowania współcześni rodzice dążą do pozbawienia swych relacji z dziećmi wszelkich trudności, przykrości, wysiłku. „Wszystko, co może stać się źródłem stresu dla mojego dziecka, zagraża jego rozwojowi” – stwierdziła jedna z moich rozmówczyń

i stwierdzenie to, jak sądzę, dobrze charakteryzuje opisywane przeze mnie „uwiedzenie”. Banalizacja pojęcia stresu, niedocenianie jego rozwojowego znaczenia, odwrót od poszukiwań sposobu radzenia sobie ze stresem doprowadził w konsekwencji do powstania nowego rodzaju relacji wychowawczej – chronieni przed wszelkimi problemami, niepowodzeniami młodzi ludzie stają się sami źródłem takich problemów dla swoich wychowawców – rodziców i nauczycieli.

Uwiedzeni ideą partnerstwa współcześni rodzice doprowadzili do odwrócenia relacji – dążąc do zastąpienia relacji podmiot – przedmiot (podmiotem był rodzic – przedmiotem jego oddziaływań dziecko) relacją dwupodmiotową (w której podmiotem jest zarówno rodzic, jak i dziecko), umożliwili pojawienie się relacji, w której podmiotem jest dziecko, zaś przedmiotem rodzic – to dzieci dyktują warunki, zgłaszają roszczenia, nie godzą się na rodzicielską władzę i autorytet, same próbując przejąć i jedno, i drugie. Często wtedy, gdy nie udaje im się tego osiągnąć, uciekają się do agresji, przemocy. Zachowania te budzą przemoc i agresję rodziców, nie mogących zrozumieć swego odwrócenia ról, do którego przecież sami się przyczynili.

Wydaje się, iż tak rozumiane i urzeczywistniane w codziennym życiu partnerstwo charakterystyczne jest dla kulturowego modelu niezależności rodziny. Badacze problematyki rodzinnej w ujęciu międzykulturowym wyróżniają trzy podstawowe modele rodziny: model zależności, model niezależności oraz model współzależności emocjonalnej. Modele te dotyczą opisu struktury rodzinnej w takich wymiarach jak: orientacje wychowawcze rodziców, znaczenie dziecka w rodzinie, styl rodzicielstwa, pozycja kobiety i mężczyzny, stopień dopuszczalnej autonomii poszczególnych członków rodziny. Modele te są związane z pewnym typem kultury, określającym odmienne, charakterystyczne dla siebie i preferowane w obrębie każdego z typów wartości, które przenikają do życia rodzinnego, tworząc odmienne konteksty rozwoju dla składających się na rodzinę jednostek:

- w kulturze kolektywistycznej wartością jest świat społeczny, a jednostka powinna podporządkować się jego ustaleniom. Przynależność do grupy społecznej i podporządkowanie się jej daje jednostce poczucie bezpieczeństwa, odbierając wolność;

- w kulturze indywidualistycznej wartością naczelną jest autonomia i poleganie na sobie. Człowiek tej kultury jest sam dla siebie autorytetem, zyskuje poczucie wolności, tracąc jednak oparcie. Światem rządzi tu zasada relatywizmu i zmienności;

- w kulturze wspólnotowej wartością stają się specyficzne ludzkie potrzeby, takie jak dążenie do zgody, do harmonii w kontaktach interpersonalnych; eksponuje się w niej rolę filozofii dialogu (Straś-Romanowska 1997).

Uwiedzeni ideą wolności współcześni rodzice zakwestionowali wszelki przymus, podległość – stworzyli swoim dzieciom iluzję świata i życia bez tych trudnych może, ale niezbędnych dla rozwoju człowieka rodzajów relacji.

Nieproblematyzowana wolność, romantyczna wizja autonomii uchyla pytanie o istotę, źródło, charakter wszelkiego zniewolenia, uprzedmiotowienia. Uchylając refleksję, myślenie na ten temat, czyniąc z wolności nieproblematyzowany warunek wychowania,

nie rozwiązujemy jednak problemów, jakich współczesny człowiek doświadcza w sytuacjach zniewolenia. Nie chronimy też i nie jesteśmy w stanie chronić przed tymi sytuacjami naszych dzieci, które jakże często stają się ofiarami, a także inicjatorami takich sytuacji. Walka interesów, władza, hierarchia, dominacje i sprzeczności między nimi należą do opisu świata. Uchylenie tych kategorii, zamykanie na nie oczy, jak widać nie ochroniło przed problemami wychowania zarówno wychowawców – rodziców, jak i wychowywanych – dzieci. Sądzę, iż wolno w tym miejscu przypomnieć spór, który toczy się we współczesnej pedagogice, spór dotyczący dwóch najczęściej przeciwstawianych sobie pojęć: pojęcia przymusu i wolności w wychowaniu. W wypowiedziach rodziców, zebranych podczas prowadzonych przeze mnie badań, spór ten uwidacznia się na dwa sposoby: w prywatnych koncepcjach wychowania, które według rodziców oparte powinno być na swobodzie dziecka, braku reguł i sztywnych zasad ograniczających ten proces oraz w koncepcjach, które są rewersem powyższych poglądów, a wychowanie pragną oprzeć na twardej, rodzicielskiej władzy, autorytecie wymuszonym siłą i posłuszeństwie za wszelką cenę. Przeciwwstawienie sobie wolności i przymusu w wychowaniu rodzinnym jest obecne w świadomości rodziców, jest ich dylematem, problemem domagającym się rozstrzygnięcia w codziennym życiu.

Cele wychowania rodzice wyraźnie lokują w perspektywie adaptacyjnej wtedy, kiedy mówią o znaczeniu wykształcenia w życiu własnego dziecka (traktują je jak produkt gwarantujący bezpieczeństwo socjalne i otwierający drogę do satysfakcji materialnej), o przekazaniu dziecku norm i reguł współżycia z innymi, które zapewnia mu bezpieczną pozycję wśród ludzi, ich akceptację i uznanie. Wolność, samorealizacja, namysł i wybór własnej drogi życiowej, zdolność do takiego wyboru, okazja do namysłu i refleksji nad nim nie pojawiły się ani jako cel, ani jako warunek wychowania w żadnej udzielonej podczas badań wypowiedzi. Niezwykle często pojawiały się sformułowania, świadczące o tym, iż wolność w wychowaniu własnych dzieci rodzice traktują jako warunek realizacji adaptacyjnie rozumianych celów. Wolność jako warunek staje się wartością przedmiotową, instrumentalną i nie ma, jak sądzą, nic wspólnego z emancypacyjną perspektywą w wychowaniu.

Powyższe refleksje skłaniają mnie do przekonania, iż współczesna rodzina staje się dla młodego człowieka światem socjalizacji do norm, zasad, reguł i ról społecznych. Świat emancypacji wraz z towarzyszącą jej autorefleksją jest światem nieobecnym w wychowaniu rodzinnym, zaś sposób rozumienia wolności w wychowaniu, ujawniany przez współczesnych rodziców jest potocznym, zdroworozsądkowym pojmowaniem tej kategorii jako zniesienie wszelkich ograniczeń. Tak więc ujawniona przez rodziców wiedza o wychowaniu mieści się wyraźnie w perspektywie adaptacyjnej – tam ułożone są werbalizowane przez nich cele wychowania.

Sądzę, iż wielu współczesnych rodziców ucieka dziś od wychowania, uchyla się od niego bądź bezradnie gubi się w wielości ofert i możliwości w tym zakresie. Jeszcze jedną z prób radzenia sobie z trudem wychowania młodych jest więc zaniechanie. Tak owo zaniechanie interpretuje J. Tischner: *Czy i nad Wisłą niechęć dorosłych do*

zabierania głosu na temat świata zbuntowanej młodzieży nie bierze się z lęku przed przyjęciem postawy „staroświeckich moralistów” – zrządzających ciotek, które wszystkim i wszystko mają za złe? A może dorośli milczą dlatego, że wolą święty spokój? (Tischner 2000). Na podobne zjawisko zwraca uwagę J. Szczepański, który stwierdza, iż tolerancja wielu dorosłych wobec naruszających kulturowo uzgodnione normy młodych (tolerancja przejawiająca się często w przyzwalającym milczeniu) wynika z tego, iż młodzi traktowani są często przez społeczeństwo jako gromada nieco ekstrawaganckich dzieci, których zabawy, nawet jeżeli są dziwne i irytujące, obserwować należy z wyrozumiałym zainteresowaniem. Ale istota tej tolerancji nie ma wiele wspólnego z instynktem pedagogicznym. Główną jej przyczyną jest onieśmienie wynikające z utraty założeń tradycyjnej cywilizacji. Pokoleniowa rewolucja zasiała w sercach dorosłego pokolenia dominujący niepokój: Może wszystko, ku czemu dążono dotychczas jest jedną wielką pomyłką, a nawet oszustwem? Może świat potrzebuje istotnie generalnej odnowy? A jeśli tak, młodzi mają rację. Oni są jeszcze czystszy. Oni reprezentują zdrowy instynkt historii. Ten, kto ich potępia, opowiada się tym samym za starym, skorumpowanym światem pieniądza, przemocy, hipokryzji (Szczepański 1982).

Sądzę, iż współcześni rodzice jako pokolenie „dzieci kwiatów” – rewolucjonistów przeszłości – to wielcy przegrani teraźniejszości. Tamten bunt zamieniliśmy na konformizm, ideały na stanowiska, wartości na pieniądze. Czy mamy tego świadomość? I czy to właśnie ona każe nam nie wiedzieć, nie dostrzegać tego, co wokół nas dzieje się z naszymi dziećmi? Czy nam, współczesnym rodzicom pozostaje już tylko takie bezradne zaniechanie wychowania, bezsilna zgoda na porażkę lub też adaptacyjnie rozumiane przystosowywanie młodych do świata, który sami definiujemy jako nieprzejrzysty, fragmentaryczny? Czy możliwe jest jeszcze takie wychowanie w rodzinie, które stanie się dla młodego człowieka szansą i okazją do rozwoju? Rozwoju rozumianego nie jako techniczny wynik, założony wcześniej, narzucony i realizowany pod presją rodzica, lecz jako budowanie kompetencji do dojrzałego samodzielnego i odpowiedzialnego dokonywania wyboru. Tę właśnie możliwość budowania kompetencji związanych ze zdolnością dokonywania wyboru uznałabym za największą szansę wychowania we współczesnej rodzinie.

Konieczność przejścia w wychowaniu od świata idealnej adaptacji do świata poszerzonego zakresu wyborów wydaje mi się zadaniem, od którego podjęcia zależeć może treść, forma oraz zakres, a także powodzenie wszelkiego wychowania w rodzinie. Pojawia się więc dzisiaj niezwykle ważne pytanie: kto jest wychowawcą w świecie płynnych znaczeń i permanentnych zmian, co to dzisiaj znaczy wprowadzać człowieka w kulturę, czym jest dzisiaj wychowanie? I pytanie kolejne: jakie nowe zadania stawia przed wychowaniem „świat otwarty na oścież”?

Pierwszym z zadań, potrzebą wynikającą ze zmiennej rzeczywistości jest oczekiwanie na nowy rodzaj kompetencji. Są to:

– kompetencja do dokonywania wyborów w warunkach ich zwielokrotnienia (rynek towarów i usług, rynek mediów i kultury, rynek przekonań i idei);

– kompetencje krytyczne. Potrzeba i zdolność do demaskacji różnych aspektów rzeczywistości;

– kompetencje komunikacyjne.

Drugie zadanie związane jest z przełomem lingwistycznym, jaki dokonał się w naukach społecznych, oraz z jego konsekwencjami dla refleksji o wychowaniu. Przełom lingwistyczny uświadomił nam, badaczom, iż:

– znaczenia są nadawane, przypisywane, a nie dane „raz na zawsze”;

– świat społeczny jest subiektywnie przeżywany, nie można go traktować jako zbioru obiektywnych faktów;

– na żadne z pytań dotyczących ludzkiej egzystencji nie ma dzisiaj jednej dobrej odpowiedzi;

– nie ma sędziów kompetentnych ani ekspertów-wychowawców, którzy znają tylko dobre odpowiedzi;

– ważne jest nie tylko mówienie, ale także „dopuszczenie do głosu” (akcje: czy nas słyszą, kobiety mają głos).

Umiejętność słuchania i słyszenia własnych dzieci wydawać się dziś może jedną z ważniejszych umiejętności wychowawczych. P.L. Berger twierdzi, iż „dopuszczenie do głosu” powinno być ważnym elementem wychowania (Berger 1995). Z uzyskanych przeze mnie wypowiedzi wynika, iż młodzi ludzie rzadziej od swych rodziców inicjują relacje komunikacyjne. Zjawisko to może być następstwem różnych przyczyn. Jedną z nich mogą być negatywne doświadczenia komunikacyjne dziecka – jeśli w przeszłości inicjowało ono rozmowę, chciało coś opowiedzieć rodzicom, podzielić się ważnym dla siebie problemem i spotkało się z niechęcią, odrzuceniem, brakiem czasu lub niedostateczną uwagą, może w przyszłości unikać takich relacji. Drugą z przyczyn takiego stanu rzeczy mogą być utrudnienia wynikające z samej istoty, z natury procesów komunikacji.

Komunikując się z innymi za pośrednictwem mowy, znajdujemy się często w paradoksalnej sytuacji. Z jednej strony ulegamy iluzji, że wiemy, co oznaczają słowa, które kierują do nas inni. Wyrastamy w przekonaniu, że za pomocą słów możemy jasno i jednoznacznie przedstawiać myśli i fakty. Tworzą one podstawowe formy odniesienia, dzięki którym możemy wymieniać myśli bez potrzeby wyjaśniania znaczenia każdego słowa. Z drugiej jednak strony nie uwzględniamy faktu, iż nadajemy słowom specyficzne, osobiste znaczenia. W celu zrozumienia tego, o czym mówi rodzic, dziecko musi dotrzeć do znaczenia użytych przez niego słów. To samo dotyczy rodzica, który pragnie zrozumieć wypowiedź własnego dziecka. Słowa zaś są niczym innym, jak arbitralnie przypisanymi nalepkami do pewnych elementów własnego życia. Są wyzwalaczami tak działającymi, że wywołują w naszej świadomości określone fragmenty naszego życiowego doświadczenia. Język jest skomasowaną wiedzą ludzi, którzy się nimi posługują (Bandler, Grinder 1979). Z potencjalnie niezliczonej ilości doświadczeń sensorycznych język „wybiera” z doświadczeń ludzi go tworzących te, które się powtarzają i te, których uświadomienie okazało się dla nas najbardziej uży-

teczne. Jeśli ludzie w procesie wzajemnej komunikacji używają słów, które nie mają bezpośrednich nośników sensorycznych, to jedynym sposobem ich zrozumienia jest znalezienie przez nich odpowiedników tych słów we własnych, poprzednich doświadczeniach. Doświadczenia rozmówców pokrywać się mogą w stopniu wyznaczonym przez wspólnotę kultur, które oni reprezentują. Słowa, których używają w rozmowie rodzice i dzieci, muszą się odnosić do posiadanych przez nich modeli świata. Twierdzenie, iż rozumieją się oni tylko dlatego, że używają tych samych słów, jest złudzeniem, iluzją, w którą tak często popadają uczestnicy procesów komunikacji. W procesach tych zawsze pojawić się mogą różnice w znaczeniu tych samych słów, ponieważ docierają one do różnych rozmówców i odnoszą się one do ich różnych doświadczeń.

Doświadczenia rodziców i dzieci różnią się od siebie, różnią się także modele świata, które pełnią funkcję układów poszukiwania znaczeń. Istnieje również, utrudniająca przebieg procesów komunikacji, rozbieżność między słowem a doświadczeniem, a także między doświadczeniem jednego rozmówcy odnoszącym się do danego słowa a doświadczeniem innej osoby związanej z tym słowem.

Opisane wyżej problemy we wzajemnej komunikacji są istotą tego procesu, stanowią jego charakterystykę, można starać się je redukować, jednakże niemożliwa jest jak sądzę, jakaś idealna, niezakłócona komunikacja. Nierealne marzenie o „idealnej” komunikacji można zastąpić w relacjach komunikacyjnych rodziców i dzieci dążeniem do wzajemnego poznawania subiektywnie nadawanych sensów znaczeń, wynikających z odmiennych doświadczeń jednych i drugich i mających w nich swe źródło.

Wychowanie jest potrzebą i faktem. Dorosłym potrzebna jest gwarancja trwania i ciągłości kultury przynajmniej w takim zakresie, żeby się mogli na elementarnym choćby poziomie porozumiewać z młodymi, żeby nie pochłonęła ich bez reszty, nie wchłonęła oferta masowej kultury z jej orientacją na konsumeryzm. Konsument to najbardziej zniewolony typ człowieka, gdyż formy zniewolenia, jakie niesie konsumeryzm, dają przyjemność, iluzję zadowolenia, chwilowe zaspokojenie. Wiążą się z przyjemnością, zaspokojeniem potrzeb i pragnień, dają iluzję wolności. Przymus konsumpcji, pragnienia, które wyznaczają bieg naszego życia, to najbardziej ukryte formy zniewolenia czy też panowania nad człowiekiem. Iluzja wolności, jaką niosą ze sobą, nie pozwala odkryć wpisanej w zachowania konsumpcyjne opresji. Wychowanie może dzisiaj jak nigdy dotąd stać się sposobem na uwalnianie się od tych zagrożeń i opresji. Wychowanie ucłowiecza, pozwala na próby uwalniania się i rozumienia różnych, zwielokrotnionych dzisiaj i jednocześnie ukrytych form zniewolenia. Dzięki kompetencjom krytycznym pozwala na rozumienie nowych form zniewolenia, ich demaskację i niezgodę na.

Czy i jak możliwe jest dzisiaj wychowanie? Tylko jako interpretacja własnych (prywatnych, osobistych) sposobów rozumienia świata. Kiedy mogę je interpretować? Kiedy samodzielnie myślę, kiedy mojego myślenia nie ogranicza przekonanie, że istnieją gdzieś, są w czyimś posiadaniu (np. wychowawców) jedyne, dobre odpowiedzi. Kiedy naprawdę jestem dopuszczony do głosu. Kiedy nie boję się konsekwencji moich sposobów rozumienia świata. Wychowanie dzisiaj musi być otwarte na różne spo-

soby rozumienia świata, różne orientacje życiowe, różne, ale własne narracje. Musi być to wychowanie otwarte na różne interpretacje, szanujące się nawzajem. Żyjemy dzisiaj w świecie, w którym jednocześnie, obok siebie funkcjonuje kultura konfiguracywna, prefiguratywna i postfiguratywna. Raz jesteśmy wychowankami, kiedy indziej wychowawcami, jednocześnie uczymy się nawzajem, uczymy się od siebie i uczymy siebie nawzajem. Wprowadzamy w kulturę i jesteśmy w nią wprowadzani. Stale zamieniamy się rolami. Wychowujemy i jesteśmy wychowywani. Dlatego nie bójmy się usłyszeć, co nasze dzieci mają nam do powiedzenia. Nie tylko bezpośrednio i wprost, ale także poprzez własne historie, narracje i biografie, które musimy nauczyć się słyszeć, interpretować, rozumieć.

Bibliografia

- BAGAROZZI D., 1993, *Clinical uses of social exchange principles*, [in:] P. Boss, W. Doherty, R. LaRossa, W. Schumm, S. Steinmetz (Eds.), *Sourcebook of family theories and methods: A contextual approach*, Plenum, New York.
- BANDLER R., GRINDER J., 1979, *Frogs into princes: Neuro linguistic programming*, Real People Press, Moab, Utah.
- BAUMAN Z., 1996, *Socjologia*, Zysk i S-ka, Poznań.
- BELL D., 1998, *Kulturowe sprzeczności kapitalizmu*, PWN, Warszawa.
- BERGER P., Luckmann T., 1983, *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*, PIW, Warszawa.
- BERGER P.L., 1995, *Zaproszenie do socjologii*, Warszawa.
- BLUMER H., 1984, *Spoleczeństwo jako symboliczna interakcja*, [w:] E. Mokrzycki (red.), *Kryzys i schizma. Antyscjentystyczne tendencje w socjologii współczesnej*, PIW, Warszawa.
- BOKSZAŃSKI Z., 1995, *Tożsamość a zmiana społeczna*, Studia Socjologiczne, nr 4.
- BRAMMER L., 1984, *Kontakty służące pomaganiu*, Wydawnictwo PTP, Warszawa.
- CICHOWICZ S., 1996, *Moje ucho a księżyc. Dywagacje, diagnozy*, Wydawnictwo Słowo/obraz terytoria, Gdańsk.
- HOLÓWKA J., 2001, *Etyka w działaniu*, Wydawnictwo Prószyński i S-ka, Warszawa.
- JAWŁOWSKA A., 2001, *Tożsamość na sprzedaż*, [w:] A. Jawłowska (red.), *Wokół problemów tożsamości*, Wydawnictwo LTW, Warszawa.
- KOHLBERG L., MAYER R., 1993, *Rozwój jako cel wychowania*, [w:] Z. Kwieciński, L. Witkowski, *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, IBE, Warszawa.
- KRASNODEBSKI Z. (red), 1993, *Świat przeżywany. Fenomenologia i nauki społeczne*, PWN, Warszawa.
- KWAŚNICA R., 1994, *Wprowadzenie do myślenia o pomaganiu nauczycielowi w rozwoju*, Wrocławska Oficyna Nauczycielska, Wrocław.
- KWIECIŃSKI Z., 2000, *Tropy, ślady, próby. Studia z pedagogiki pogranicza*, Wydawnictwo Edytor, Toruń–Olsztyn.
- ROKUSZEWSKA-PAWELEK A., 1996, *Miejsce biografii w socjologii interpretatywnej. Program socjologii biografistycznej Fritza Schützego*, [w:] ASK. Społeczeństwo. Badania. Metody, nr 1.
- SKARGA B., 1997, *Tożsamość i różnica. Eseje metafizyczne*, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- STĘPNIEWSKA-GĘBIK H., 1998, *Estetyka i logika komunikatu w wychowaniu (trop Lacanowski)*, [w:] K. Paławska (red.), *Tradycja i wyzwania. Edukacja. Niepodległość. Rozwój*, Universitas, Kraków.

- STRAŚ-ROMANOWSKA M., 1992, *Los człowieka jako problem psychologiczny*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- STRAŚ-ROMANOWSKA M. (red.), 1995, *Na tropach psychologii jako nauki humanistycznej*, PWN, Warszawa–Wrocław.
- STRAŚ-ROMANOWSKA M., 1997, *Hermeneutyka w psychologicznych badaniach jakościowych*, [w:] A. Gałdowa (red.), *Hermeneutyka a psychologia*, Wyd. UJ, Kraków.
- STRAŚ-ROMANOWSKA M., 2000, *Metody jakościowe w psychologii współczesnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- SZCZEPAŃSKI J.J., 1982, *Przed nieznanym trybunałem*, Autograf, Warszawa.
- ŚLIWERSKI B., 1998, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, IMPULS, Kraków.
- TAYLOR C., 1995, *Źródła współczesnej tożsamości*, [w:] K. Michalski (red.), *Tożsamość w czasach zmiany. Rozmowy w Castel Gandolfo*, Znak, Warszawa–Kraków.
- TISCHNER J., 2000, *Myśli wyszukane*, Znak, Kraków.
- URBANIAK-ZAJĄC D., 1999, *Dzieci i młodzież w społeczeństwie ryzyka*, [w:] M. Dudzikowa, T. Borowska (red.), *Dzieci i młodzież wobec zagrożeń dzisiejszego świata*, Eruditus, Poznań.
- ZACHER Z., 1998, *Problemy przyszłego świata jako wyzwanie edukacyjne przyszłości*, [w:] A. Siemieniak-Tylińska H. Kwiatkowska, S. Kwiatkowski (red.), *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*, Wydawnictwo ŻAK, Warszawa.
- ZACHER Z., *Intelektualizacja nauczania jako wyzwanie XXI wieku*, [w:] Materiały z Konferencji Rektorów i Założycieli Uczelni Niepaństwowych, Rzeszów 17–18 września 1999 r.

Narration – Identity – Education. A perspective of transition and change

The departure point for formulating the problem of the presented text were three questions. The first one regards the essence of the social reality – of what it is. The second question is connected with the ways of learning about this reality, which are accessible to a human being. The third one is a reflection on the ways of looking into the subject experience; it is a question of a question of how a subject (a human being) is present in narrations available to a contemporary researcher – a representative of social sciences or maybe of humanities? Does the subject exist in a form that is available to a researcher and what is it like? Where can it be seen, met and comprehended?