

Fabian, Rainer

Spoleczne uwarunkowania kształtowania tożsamości młodzieży współczesnej

Acta Universitatis Nicolai Copernici. Socjologia Wychowania 11 (269), 79-93

1994

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.

Rainer Fabian

SPOŁECZNE UWARUNKOWANIA KSZTAŁTOWANIA TOŻSAMOŚCI MŁODZIEŻY WSPÓŁCZESNEJ

Tym artykułem chciałem wywołać dyskusję wokół pytania, **czy i o ile szkoła jest w stanie kompensować utratę sensu przez społeczeństwo**, tzn. czy i na ile szkoła sama z siebie może działać sensotwórczo albo o ile może ona formułować sens wskazujący poza siebie i tym samym podtrzymywać proces samookreślania się i znajdowania sensu przez młodych ludzi.

Ta problematyka, ważna dla praktyki szkolnej, jest częścią ogólnej społeczno-teoretycznej problematyki, czy współczesne społeczeństwa tworzą warunki socjalizacyjne dla rozwoju struktur podmiotowych, które to warunki są wymagane, aby te podmioty potrafiły reagować adekwatnie na kompleksowość i dynamikę rozwoju właśnie tych społeczeństw.

Nie chciałem przedstawiać tu żadnego przyczynku do krytyki kulturalnej w sensie współczesnej teorii rozpadu, tzn. przede wszystkim **żadnej moralnej oceny** rozwoju kulturalnego i społecznego, tylko spróbować wyjaśnić problem, w jakim stosunku wzajemnej niezgodności znajdują się struktury systemu i podmiotu, czy i w jakim stopniu stosunki społeczne i społeczne formy zachowania odnoszą się sensownie do siebie¹. Faza młodości posiada pod względem związku między strukturami systemowymi i podmiotowymi dlatego tak szczególną wagę, ponieważ definitywnie oczekuje się od jej zakończenia funkcjonalnego związku obu momentów, a szczególnie u młodych ludzi

¹ Chciałbym na krótkim przykładzie wyjaśnić, jak dalece struktury systemu i podmiotu mogą stać w pewnym napiętym stosunku wobec siebie. Jeśli współczesne kapitalistyczne społeczeństwa są politycznie zorganizowane jako demokracje, to produkują one przez masową konsumpcję, środki masowego przekazu, przez skomercjalizowane zachowania w czasie wolnym od pracy oraz przez socjalnopaństwowe mechanizmy zabezpieczenia pewną bierną postawę zasadniczą, zainteresowaną li tylko konsumpcją, która zaprzecza wymaganiom czynnego politycznego zaangażowania. Nie przemawia to za oczywistością tej demokracji, jeśli analogicznie do konsumpcji masowej wytworzona masowa lojalność jest uważana za pozytywną, tzn. jako funkcjonalną dla całości systemowej.

oczekuje się powstania potencjału motywacyjnego i zachowań, które byłyby adekwatne do systemu, niezależnie od tego, co „adekwatność wobec systemu” może dla współczesnych społeczeństw oznaczać.

Przedmiotem tych przemyśleń nie są **młodzi ludzie** czy **młodzież**, tylko **społeczne uwarunkowania wytwarzania się tożsamości młodych ludzi**. W RFN istnieje od lat pięćdziesiątych wiele projektów badawczych i literatury, dotyczącej zachodnioniemieckiej młodzieży, dla których punktem szczytowym są próby typizacji młodego pokolenia, jak np.: „generacji wątpiącej”, „generacji bez uprzedzeń” albo „generacji krytycznej” (razem przynajmniej siedem „generacji”) ². Te typizacje, tak jak dyskusje nad „nowym typem socjalizacji” czy nad zmianą wartości u młodzieży, przedstawiają pewne próby definicji samej młodzieży. Nie można przy tym czasami rozstrzygnąć, czy pierwotna przyczyna coraz szybszego starzenia się studiów nad młodzieżą leży w dynamice rozwoju społecznego, czy też polega ona na przymusie oryginalności badań nad młodzieżą.

Przy dużej różnorodności przedmiotu nie uważam dziś za możliwe — i również za uczciwe — aby udowodnić istnienie we współczesności jednego całkiem określonego typu młodych ludzi. W literaturze naukowej sceptycyzm wobec takich typologii wyraża się obecnie sformułowaniami, które mówią o „pluralizacji i różnicowaniu związków życiowych młodych ludzi”, a nie mówią wcale o teźże młodzieży ³. Wydaje mi się naturalnie bardzo sensowne i wykonywalne, aby przedstawić ramowe uwarunkowania społeczne, w których współcześni młodzi ludzie muszą wypełniać trudne zadanie samo-określenia się jako dorośli członkowie tego społeczeństwa.

Jeśli z reguły era Adenauera zostaje wybrana jako porównawczy okres dla współczesnych uwarunkowań tożsamości, tzn. lata 50-te i wczesne lata 60-te, to dlatego, że od połowy lat 60-tych zadziałała w RFN pewna siła, która nie tylko zmieniła gruntownie normy i wyobrażenia wartości, ale również role i społeczne struktury odniesienia. W literaturze socjologicznej został ten proces wyczerpująco przedstawiony pod hasłami indywidualizowania, forsowania współczesnego państwa dobrobytu i państwa socjalnego, wytopienia się socjalnomoralnych środowisk, ekspansji kształcenia i zmian w samoprezentacji się kobiet — krótko, jako nowy skok modernizacyjny ⁴.

Ważną cechą tego procesu rozwoju jest przeforsowanie mieszczańsko-kapitalistycznej racjonalności również w tych dziedzinach, które do tej pory — jako pozostałości przedkapitalistycznej interpretacji sensu i obyczajowości, jak również jako klasowo zorganizowane przeciwstawne środowiska w

² Por. W. Ferchhoff, *Zur Pluralisierung und Differenzierung von Lebenszusammenhängen bei Jugendlichen*, [w:] D. Baacke, W. Heitmeyer (red.), *Neue Widersprüche. Jugendliche in den achtziger Jahren*, Weinheim und München 1985, s. 61—63.

³ Patrz: przypis 2.

⁴ Por. U. Beck, *Risikogesellschaft — Auf dem Weg in eine andere Moderne*, Frankfurt am Main 1986.

zakresie prywatnej reprodukcji — przedstawiały konieczną przeciwwagę dla uspołeczniania rynku. Wraz z masowym procesem indywidualizacji tego najmłodszego skoku modernizacyjnego zanikają więc przed- i niekapitalistyczne wartości kulturowe⁵, które były dotychczas ważnym warunkiem kapitalistycznej modernizacji. Rozpracowanie skutków tej zmiany struktury dla młodych ludzi w czasach obecnych jest przedmiotem tych rozważań.

Warunki ramowe samookreślenia się młodych ludzi są też warunkami społecznymi naszego własnego — dorosłego — życia. Dotykają one dorosłych, jednak w innej fazie życia i dlatego w centralnych aspektach mają inne znaczenie niż dla dorastających. Jest to zupełnie inny problem, jeśli robotnik wykwalifikowany staje się bezrobotnym i musi się przeskolić, przy socjalnopaństwowej amortyzacji i względnej stabilizacji przez wieloletnie związki rodzinne i społeczne, niż jeśli młody człowiek musi obok wyboru roli płci i po opuszczeniu domu rodziców dopiero znaleźć zawodową identyfikację, i to w sytuacji, w której masowe bezrobocie utrudnia wejście w świat zawodowy i tym samym w działania próbne w zawodzie, przez które mogą się sprawdzać projekty identyfikacyjne. Ten pierwszy musi zrównoważyć **częściowy kryzys tożsamości**, temu drugiemu — młodemu człowiekowi — zostaje odmówione w tych samych warunkach społecznych **prymarne tworzenie tożsamości** jako dorosłemu. Mimo tej różnicy prawie nie możemy mówić o powstawaniu tożsamości młodych ludzi, bez rozpatrywania oddziaływań tychże warunków na nas samych.

W tradycyjnych kulturach plemiennych przejście od dziecka czy od młodzieńca do dorosłego stanowi problem, często bolesny, ale dla społeczeństwa „prosty”, tzn. instytucjonalnie jednoznacznie uregulowany. Młody człowiek przejmuje stałą rolę mężczyzny lub kobiety, jasno zdefiniowane społeczne zadanie, które byśmy dzisiaj określili jako zawód, a ponadto przejmuje pewien gotowy obraz świata, pewną sensowną interpretację świata naturalnego i społecznego, która pozwala mu na całożyciową orientację i porządkowanie groźnych doświadczeń jak choroba, śmierć czy katastrofy naturalne. Społeczne aranżacje, jak np. rytuały dotyczące okresu dojrzewania, nadają temu przejściu pewną strukturę, ograniczają je i dbają o to, żeby każdą generację spotkało to samo w pedantycznie dokładnie przestrzeganych działaniach, tak że dorośli członkowie plemienia mogą opierać się na w przybliżeniu jednakowych doświadczeniach i w ten sposób zostaje zabezpieczona społeczna stabilność i kontynuacja.

Podstawowe wymagania wobec dorosłych w zakresie kształcenia tożsamości we współczesnych społeczeństwach, jak np. w Republice Federalnej Niemiec, są strukturalnie porównywalne: wykształcenie **tożsamości z rolą**

⁵ Por. U. Beck, op. cit., s. 130 i n., również H. Dubiel, *Autonomie oder Anomie — Zum Streit über den nachliberalen Sozialcharakter*, [w:] J. Berger (red.), *Die Moderne — Kontinuitäten und Zäsuren*, Soziale Welt, Sonderband 4, Göttingen 1986, s. 263 i nast.

plci, znalezienie **tożsamości zawodowej, społecznej i politycznej orientacji** jak również **sensowna interpretacja subiektywnego i społecznego świata** jako całości, w którą mogą zostać włączone własne projekty życiowe. Jednakże udane wytworzenie się tożsamości w tych wymiarach nie oznacza współcześnie tylko przejęcia jednej roli czy jednego obrazu świata, ale oznacza ponadto „umiejętność zmiennego zachowywania się adekwatnie do sytuacji, jednakże przy kierowaniu się zasadami”⁶.

Chciałbym niniejszym wykazać w pięciu wybranych zakresach, z jakimi problemami boryka się dzisiaj młodzież, kiedy staje wobec wymagań samookreślenia się.

PRZEMIANY STATUSU DOROSŁOŚCI

Jednym z najciekawszych wyników ostatniego studium Shella z roku 1985 jest odkrycie, że dorośli, którzy byli młodymi ludźmi w latach 50-tych, pod wieloma względami są współczesnym młodym ludziom bliżsi, niż współczesna młodzież ówczesnej. Znaczy to, że młodzi ludzie dorastający w latach 60-tych, „**douczyli się**” **później**, i to zarówno w rozumieniu problemów społecznych i politycznych, jak też rozumieniu ról i własnych form stosunków społecznych i form życiowych. Jürgen Zinnecker streszcza ten aspekt sprawy w następujący sposób: „Status dorosłego jest otwarty na uczenie się. Oznacza to nie tylko urzeczywistnianie fascynującej idei (ustawicznego duchowego rozwoju dosłownie aż do łoża śmierci), ale również utratę społecznego statusu. Dorośli przestają być uprzywilejowanymi nosicielami i pośrednikami wartości kulturowych i kwalifikacji społecznych... Kryzys tradycyjnego statusu dorosłego wyraża się w naszym studium porównawczym jako wyraźny wzrost statusu ludzi młodych”⁷.

To, co tu jeszcze jest sformułowane pozytywnie — **status zostaje otwarty dla uczenia się** — ma także problematyczne aspekty dotyczące stosunku młodzieży do dorosłych i dla procesu samookreślenia się młodych ludzi: douczanie się dorosłych przebiegało nie bez niepewności, nie bez bolesnych zmian w sferze prywatności i nie bez głębokich kryzysów tożsamości. Potężna ekspansja psychorynku wskazuje na to, że właśnie u dorosłych między 35 a 55 rokiem życia istnieje rosnące **zapotrzebowanie na orientację**, że mnożą się przypadki, w których tożsamość zostaje zdobyta nie w jednorazowym kryzysie tożsamości w okresie dojrzewania, a musi być wywalczana aż do późnego wieku w formie **powtarzających się i trwałych kryzysów** (Nunner-Winkler). Naprzeciwko młodego człowieka stoi **podzielony na fragmenty** dorosły, tzn. ktoś, kto wytworzył stabilną tożsamość tylko w częściowych zakresach, w innych natomiast zachował infantylny lub młodzieńcze cechy,

⁶ R. Döbert, G. Nunner-Winkler, *Adoleszenkrise und Identitätsbildung*, Frankfurt am Main 1975, s. 28.

⁷ J. Zinnecker, *Jugend der Gegenwart — Begin oder Ende einer historischen Epoche?*, [w:] D. Baacke, W. Heitmeyer, *Neue Widersprüche*, s. 43/44.

kto wielokrotnie eksperymentuje ze sobą, albo jest po prostu niepewny⁸. Fenomen douczania się albo nadrabianego lub dożywotniego powstawania tożsamości nie jest nowy. Takie kierunki rozwoju istniały już w środowisku artysty należącego do cyganerii albo w pracy z analitykiem. Zawsze też przyznawano normalnej biografii pewien potencjał rozwoju poprzez praktykę życiową i doświadczanie kryzysów. Nowy jest jednak ten stan rzeczy, że owe fenomeny występują masowo i nasuwa się przypuszczenie, że będą one stanowić istotną cechę charakterystyczną przyszłego społecznienia i powstawania tożsamości w ogóle.

Problem młodych ludzi polega przede wszystkim na tym, że muszą oni przy próbach identyfikacji z dorosłymi sami obchodzić się eksperymentalnie ze swoją tożsamością, bez możliwości oparcia się na stabilnej bazie tożsamości. Dom musi zostać przebudowany, zanim jeszcze otrzymał prawidłowe fundamenty, albo w innej pojęciowości: wraz z zasadami własnego sposobu życia muszą zostać znalezione albo wynalezione takie kryteria, którymi można by umotywić te zasady, bez potrzeby podawania przez dorosłych niezawodnych pomocy orientacyjnych, tzn. więcej niż wskazówki, że oni (dorośli) sami niepewnie eksperymentują i poszukują własnej drogi. Podczas gdy konserwatywni krytycy kultury widzą w tych masowo ustanawianych ruchach poszukiwawczych dowód na „bezpowrotny zanik autorytatywnie akceptowanych tradycji”, ten sam stan rzeczy jest jednocześnie oceniany z perspektywy Dubiela i innych jako „historyczna szansa polityczno-kulturowego samostanowienia”⁹. Dwojakości tego rozwoju nie da się obecnie rozstrzygnąć ani na korzyść jednej, ani drugiej możliwości; wynikiem tego może być coraz bardziej „rozcząstkowany” dorosły, może nim być też i „współczesna socjalizacyjna struktura, w której *Ja* jako suwerenny aktor jedynej w swoim rodzaju historii życiowej staje się możliwe i realne”¹⁰. W przyszłości dadzą się być może określić na podstawie różnicy tych dwóch przebiegów socjalizacji specyficzne uprzywilejowania klasowe lub warstwowe.

UTRATA SENSU I UTOPIA

Sensowne interpretacje świata mają trzy istotne funkcje: zapewniają ciągłość systemów społecznych, powodują konsens i działają przez to integrująco oraz gwarantują tożsamość jednostek. Umożliwiają one indywidualne lub kolektywne projekty sensu, tzn. konstrukcje myśli, wyobrażeń i uczuć, które nie tylko wyjaśniają człowiekowi ten świat, ale stawiają mu jednocześnie cele życiowe i otwierają perspektywy działania.

⁸ Kategorie „fragmentarycznego dorosłego” i „kryzysów periodycznych i ciągłych” przejmuję z dwóch wykładów, które wymienieni autorzy wygłosili w Oldenburgu w semestrze zimowym 1986/1987.

⁹ H. Dubiel, op. cit., s. 280.

¹⁰ Ibid., s. 281.

Tradycyjne religijne czy filozoficzne systemy sensu były jednocześnie interpretacjami świata i kosmosu jako całości i miały zawsze też funkcję włączania podstawowych przypadków ludzkiej egzystencji jak choroba czy śmierć w szerokiej zależności (konteksty), aby tym samym udzielać człowiekowi pocieszenia. Jeszcze u E. Blocha zostaje zachowane żądanie sensu, ujmującego całość: „... bez pozytywnie-możliwego, możliwie-pozytywnego sensu w **otaczającej kosmologii**, w której ostatecznie zbiegają się wszelkie procesy historyczne, rozwój tych procesów byłby, przynajmniej przy surowym i totalnym spojrzeniu, prawie nieprawdziwy, nierzeczywisty”. Bez tej sensownej totalności byłibyśmy „niczym ryby w kadzi, gryzące się lub prowadzące grę miłosną, a oto w progu już staje kucharka z nożem, który jakkolwiek niewłaściwy, kładzie kres wszystkiemu”¹¹.

Wraz z rozwojem mieszczańsko-kapitalistycznego społeczeństwa tradycyjne interpretacje świata tracą swoje znaczenie. Totalność kurczy się do przestrzeni historyczno-społecznej, a sens w emfaticznym znaczeniu tego pojęcia odnosi się przede wszystkim w społecznoutopijnych wizjach przyszłości — do lepszego świata doczesnego, do społeczeństwa bez nędzy i biedy, wolnego od panowania, opartego na solidarności i miłości bliźniego, a nie na stosunkach wymiany i wyalienowanej pracy. Utopia nie jest już miejscem fikcyjnym, a zmierza do lepszego społeczeństwa na tej ziemi. Wraz z zasadniczym polepszeniem ogólnych warunków życia po drugiej wojnie światowej i wraz z rosnącym socjalnopaństwowym zabezpieczeniem każdej jednostki tracą na znaczeniu również takie kolektywne perspektywy. Sens jako społeczny potencjał staje się wg Habermasa „szczerym i ciągle malejącym zasobem”¹² i zastępuje się go w coraz większym stopniu przez rosnące wymagania konsumpcyjne oraz przez dążenie do posiadania i do osiągnięcia statusu społecznego. Globalne perspektywy sensu zostają zastąpione przez podlegającą inflacji ofertę sensu „w drobnej monecie”, której brak jest integrującej perspektywy, jednoczącego utopijnego wyobrażenia. Można powiedzieć, że wraz z końcem ruchu studenckiego kolektywne utopijne wyobrażenia popadły w głęboki, uwarunkowany strukturalnie kryzys. Obecna sytuacja charakteryzuje się tym, że ruch lat 60-tych orientujący się według marksowskich perspektyw rozwoju, rozdrobniony w reformatorskiej polityce koalicji socjalno-liberalnej i w marszu przez instytucje, znalazł ujście w licznych ruchach społecznych, których znaczące cele nie są już formułowane **pozytywnie** — jako postęp, jako przyrost wolności czy szczęścia — tylko **negatywnie jako powstrzymanie rosnącego zła**. Dotyczy to zarówno ruchu pokojowego i ekologicznego, jak i obrony państwa prawa albo odparcia wzrastającej biurokratycznej i policyjnej kontroli przez państwowe i prywatne systemy ewidencyjne.

¹¹ E. Bloch: *Tübinger Einleitung in die Philosophie I*, Frankfurt an Main 1963, s. 198.

¹² J. Habermas; *Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus*, Frankfurt am Main 1975, s. 104.

Podczas gdy średnioterminowa perspektywa przyszłości refermatorów i „rewolucjonistów” lat 60-tych i 70-tych całkowicie odpowiadała subiektywnym planom życiowym, aby **jeszcze w swojej generacji** przeżyć zasadnicze społeczne zmiany na więcej wolności, społecznej sprawiedliwości i demokracji, to fantazja w dyskusjach nad pilnymi problemami współczesności jak bezrobocie, zniszczenie środowiska, nędza i zadłużenie Trzeciego Świata oraz polityka zbrojeniowa sięga co najwyżej lat dziewięćdziesiątych tego stulecia. Horyzont samoistnie wynikłych problemów blokuje fantazję społeczną, która dźwigała właśnie te ze społecznej nędzy zrodzone utopie.

Przyszłość ukazuje się zagrożona i jednocześnie zagraża. Tym samym zatracą się istotna podstawa tworzenia tożsamości, mianowicie świadomość, że wraz z własnym projektem życiowym jest się włączonym w racjonalny społeczny globalny kontekst i w nie pozbawioną sensu perspektywę dotyczącą przyszłości.

Trzy aspekty nowych studiów nad młodzieżą wskazują na to, jak ten problem jest przetwarzany subiektywnie: jako uczucie zagrożenia przez katastrofę, która z pewnością nastąpi, chociaż może jeszcze nie we własnej generacji; jako produkowanie horyzontu przyszłości na krótkie perspektywy czasowe 3—4 lat; i w końcu jako uczucie ogólnej bezsensowności, którą Ziche stwierdza jakoby u wielu młodocianych¹³.

Sens nie daje się jednak ani wytworzyć państwowo, ani zarządzić administracyjnie. Wprawdzie istniały i nadal istnieją próby ponownego ożywienia minionych koncepcji sensu; oznaczają one jednak z reguły wsteczne sięganie do stanów sensu czasów prewspółczesnych albo — jak oferty tożsamości narodowej — z epoki wczesnego kapitalizmu, w której państwowonarodowe próby jednoczenia i prawdy nacjonalistyczne przeżyły swój punkt szczytowy. Wprawdzie istnieją też współcześnie próby kolektywnych ofert sensu podług wzorów narodowej tożsamości, popierane przez państwo (debata historyków, muzea historii Niemiec, lekcje historii zamiast lekcji polityki w szkołach), jednak skuteczniejsi od nich okazują się tymczasem szybko zmieniający się bohaterowie sportu, którzy pośrednio przekazują narodowi, wspólnie trwożącemu się przed ekranem telewizyjnym, uczucie narodowej przynależności, chociaż chwilowe i nietrwałe¹⁴. Na płaszczyźnie lokalnej odnajdujemy to poszukiwanie tożsamości w identyfikowaniu się z grupą sukcesu w każdym związku sportowym, strzeleckim czy innym.

Przez stronę konserwatywną nierzadko jest prezentowana teza, że współczesne społeczeństwo potrzebuje **ze względów funkcjonalnych** jakiejś religii, aby zaspokoić potrzebę sensu i potrzebę pocieszenia swoich członków,

¹³ Por. Th. Ziche, H. Stubenrauch, *Plädoyer für ein ungewöhnliches Lernen*, Reinbek bei Hamburg 1982, s. 15 i n.

¹⁴ W odniesieniu do krytyki nowych ofert tożsamości narodowej por. wypowiedzi J. Habermasa w debacie historyków, przede wszystkim w: tegoż autora: *Eine Art Schadensabwicklung*, Frankfurt am Main 1987.

niezależnie od tego, jakie treści charakteryzowałyby tę religię w szczegółach. Według Hermana Lübbe, współczesna religia musi być przynajmniej w stanie przekazywać wyobrażenie sensownego ogólnego kontekstu i pozbawiać jednostki lęku przed skończonością i przed własną śmiercią.

Wychodzę z założenia, że ta forma włączania indywidualnych projektów życiowych w kolektywne konteksty sensu we współczesnych społeczeństwach zasadniczo nie jest już możliwa — chyba że kosztem kolektywnej regresji jak w faszyzmie albo jak obecnie w Iranie — i że młodociani będą musieli w procesie powstawania ich tożsamości zrezygnować z owej pomocy tożsamości kolektywnej. Oznacza to, że tym częściej będą sięgali po oferty zastępcze, które nigdy nie mogą kompensować utraty tradycyjnej kolektywnej tożsamości w sposób ciągły

SKUTKI PROCESU INDYWIDUALIZACJI

Jak już wspomniano, utrata kolektywnej sensowności jest kompensowana najpierw przez wyobrażenia o własnym wygodnym życiu, przekazywane przez rynek i sferę prywatną. Po tej stronie społecznych wyobrażeń utopii i poniżej emfatycznego pragnienia sensu, które odnosi się do całości, powstają sfery subiektywnego poszukiwania sensu — rynek towarowy, sieć relacji społecznych, jak pokrewieństwo, stowarzyszenie, partie i związki lub inne wyspy aktywności w czasie wolnym od pracy. Podmiotem i przedmiotem tego poszukiwania sensu staje się poszczególna jednostka, która awansuje teraz sama — już nie włączona w tradycyjne struktury powiązań i społeczne sieci relacji z kolektywnymi interpretacjami świata — do własnego centrum sensotwórczego i sensu planowania życiowego. Mówiąc słowami Becka: **Każdy staje się własnym zakładem usługowym z podwójnym zadaniem zapewnienia bytu i planowania życia.** Centralne znaczenie dla tworzenia się tożsamości, i to w dwojaki sposób, ma przede wszystkim rozwiązanie środowisk, będących społeczno-moralnym autorytetem, co jest też zawsze uwolnieniem od ciasnoty tradycyjnie przekazywanych wzorów zachowań: wraz z homogenicznością sieci kontaktowych jednostka traci również społecznie sprawdzone **kolektywne wzory tożsamości w najbliższym otoczeniu** (dosł. w obszarze bliskości), wg których może się ona orientować; co oznacza również, że rynkowe tendencje odosobniające nie są już łagodzone kolektywnymi strukturami społecznymi. Podmioty muszą same budować swoje systemy relacji społecznych z nadzieją, że wejdą w użytkowanie tych dowolnie wybranych relacji, ale jednocześnie z ryzykiem niepowodzenia i radykalnego odosobnienia się ¹⁵.

Jeśli poszukiwanie sensu nie jest już zabezpieczone społecznie i staje się tym samym zadaniem jednostki, istnieje permanentne niebezpieczeństwo, że

¹⁵ Por. Beck, op. cit., s. 121 i n.

stanie się ono dla podmiotu świadome i przez to **refleksyjne**. Analogicznie do paradoksalnego żądania spontaniczności zadanie nadania własnemu życiu sensu zmienia się tam, gdzie staje się ono świadomym, pełnym sprzeczności postulatem. Jeżeli stajemy przed zadaniem „stworzenia siebie”, jak mówi Sartre, stworzenia samemu sensownego życia, wtedy świadoma staje się **podstawowa przypadkowość** życia i własnej egzystencji i dla każdego wyboru, dla każdej perspektywy charakterystyczny jest jakiś moment tej kontyngencji. Jak to pokazał Sartre w „La Nausée”, ta świadomość przypadkowości może napaść jednostkę w każdej chwili zniemacka, może wtargnąć w jej codzienność i prześladować ją jako towarzysząca świadomość, i to tym bardziej, że brak przechwytyjącej (ratującej) pozycji kolektywnych struktur sensu.

Proces socjalizacji, instytucje społeczne i środki przekazu podpierają z pewnością w dalszym ciągu proces indywidualnego sensu. Ulrich Beck widzi w procesie indywidualizacji nawet masową standardyzację pozycji jednostek przez instytucje społeczne. „Uwolnione jednostki stają się zależne od rynku pracy i **dlatego** zależne od kształcenia, od spożycia, zależne od socjalnoprawnych regulacji i zabezpieczeń, od planów komunikacji, ofert konsumpcyjnych, od możliwości i módl w poradnictwie i opiece medycznej, psychologicznej pedagogicznej. Wszystko to wskazuje **na instytucjonalnie zależną strukturę kontrolną** pozycji jednostek. Indywidualizacja staje się **najbardziej postępową** formą uspołecznienia, zależnego od rynku, prawa, kształcenia itd.”¹⁶ To uspołecznienie czyni jednak jednostkę również jakby losowo zależną od zmiennych koniunktur sensu: kto w poszukiwaniu sensu orientuje się według instytucji społecznych, trendów, módl albo według czołowych drużyn i renomowanych firm, naraża się w każdej chwili na niebezpieczeństwo niespodziewanej utraty sensu.

Tam, gdzie jednostka staje się własnym biurem planowania i musi przejąć sama ryzyko konstytuowania sensu, przy bezpośredniej zależności od procesów społecznych, na które ona prawie nie ma wpływu, rośnie prawdopodobieństwo niepowodzenia odnośnie do problemu sensu. Również psychoterapeuci stwierdzają, że u klientów występuje mniej klasyczo-neurotycznych problemów niż cierpienie związanych z bezsenssem życia: „Wg psychoterapeuty V. E. Frankla 'cierpienie na bezsens życia' stało się duchowym problemem terażniejszości, mającym pierwszeństwo: dzisiaj nie jesteśmy już konfrontowani jak w czasach Freuda z frustracją seksualną, tylko z egzystencjalną. A typowy dzisiejszy pacjent nie cierpi już tak bardzo jak w czasach Adlera na poczucie niższości, tylko na bezdenne poczucie bezsensu, które jest uspołecznione wraz z poczuciem pustki, ...z taką egzystencjalną próżnią”¹⁷.

Thomas Ziehe traktuje **kulturowy przyrost refleksyjności** jak również **uwolnienie potencjału przypadkowości, który dotychczas był związany z**

¹⁶ Ibid, s. 210.

¹⁷ E. Beck-Gernsheim, *Von der Liebe zur Beziehung?*, [w:] J. Berger (red.), *Die Moderne — Kontinuitäten...*, s. 212.

przekazywanymi formami życiowymi, właśnie jako cechę szczególną współczesności i rozważa jej oddziaływania na procesy tworzenia się tożsamości młodych ludzi. Aktualizacja owego potencjału przypadkowości odwartościowuje gotowe odpowiedzi na pytanie o sens i przesuwą stosunek między działaniem a refleksją na korzyść tej ostatniej. Tam, gdzie sens i nadawanie sensu stają się refleksyjne, zostaje podwojone każde działanie na metapłaszczyźnie refleksji. Powstaje świadomość towarzysząca, która obserwuje i ocenia własne działanie. Często rejestrowana wysoka wrażliwość w poczuciu własnej wartości młodzieży ma zapewne uzasadnienie również w tym podwojeniu, a ono *peer group* nie na ostatnim miejscu ma funkcję wzajemnego stabilizowania obrazów własnej osoby i planów życiowych. Refleksyjna wiedza i świadomość nie dają się po prostu „odstawić”, i tak rośnie dysproporcja między wewnętrzną przestrzenią i wiedzą z jednej strony a między zewnętrznymi możliwościami realizacji i umiejętnością z drugiej strony. Jako wynik tego rozwoju widzi Ziehe właśnie u młodzieży potrzebę mocnego gruntu pod stopami, tęsknotę za stałością, która wprawdzie zasadniczo niezupełnie może uniknąć świadomości przypadkowości. Młodzi ludzie popadają w dylemat: z jednej strony muszą odpowiadać sami za swój wybór i przez to są stawiani wobec stałego przymusu uzasadniania i usprawiedliwiania się; z drugiej jednak strony choćby nie wiem jak uzasadnioną decyzją na pewną określoną formę życia mocno związana jest świadomość, że jest to tylko jedna z wielu możliwych decyzji, że mogliby oni — równie dobrze zasadnie — zdecydować inaczej¹⁸.

W POSZUKIWANIU STAŁOŚCI

Jeśli potraktujemy poszukiwanie sensu jako próbę osiągnięcia solidnych punktów orientacyjnych dla tworzenia tożsamości, to zarówno bezpośrednie doświadczenie społeczne w zakresie bliskości, jak też doświadczenie świata, przesyłane przez środki przekazu, okazują się problematyczne.

Z jednej strony mamy już wyżej wspomnianego „pokawałkowanego” dorosłego, wysoką niestabilność nawet zinstytucjonalizowanych relacji (ilość rozwodów, konflikty relacji), chętnie do eksperymentowania, ale też niepewnie czujące się osoby odniesienia; do tego wysoka refleksyjność współczesnych stosunków społecznych, przez co ma zostać określony przede wszystkim następujący stan rzeczy: jakiej formy życiowej byśmy dzisiaj nie wybrali — czy wspólnoty mieszkaniowe, domowe, małżeństwo, rodzinę, życie w pojedynkę lub inne — zawsze te możliwości już są skomentowane. Żyjemy w świecie już przed nami zinterpretowanym, w którym żadne zachowanie nie może uniknąć ustawicznej refleksji. Jak to wyjaśnia Ziehe na przykładzie

¹⁸ Widocznie w czasach obecnych grupa równieśnicza (*peer group*) pełni w pierwszym rzędzie funkcję zabezpieczenia takich procesów decyzyjnych.

porównania wcześniejszych i obecnych seriali rozrywkowych, stosunek działania z jednej i komentarza i refleksji o działaniu z drugiej strony przesunął się w olbrzymim rozmiarze na korzyść komentarza i refleksji¹⁹. Z przedstawionym powyżej przyrostem statusu młodych ludzi koresponduje wprawdzie wzrastający potencjał wiedzy i refleksji, jednak nie adekwatny przyrost możliwości działania. Przeciwnie: wcześniej wyrażane dążenia młodych ludzi do autonomii we wszystkich ważnych dziedzinach życia kontrastują dzisiaj wyraźnie — w przeciwieństwie do młodzieży lat 50-tych — z dłuższym przywiązaniem do domu rodzicielskiego i z żywieniem przez ten dom, co uwarunkowane jest wydłużeniem drogi kształcenia oraz z zależnością od instytucji oświatowych i szkoleniowych.

Zarówno Baethge, jak i Allerbeck/Hoag widzą właśnie w tej długiej zależności od instytucji oświatowych powód specyficznych trudności młodych ludzi w sensownej orientacji podług dorosłych i wymagań ich świata. „...przez system oświaty wytwarza się okazje do relacji i kontakty, przy czym wspomagane są przede wszystkim relacje między osobami w tym samym wieku, ściślej jeszcze: tego samego rocznika. Jednocześnie bardziej utrudnia się niż ułatwia kontakty i związki między młodymi ludźmi różnych grup wiekowych. To ma pewne następstwa: nie ułatwia się tym stopniowego przejmowania odpowiedzialności w wieku młodzieńczym. Rozszerzenie oświaty oznacza również, że okres życia, w którym wielu młodych rówieśników zależnych jest od mniej licznych, znacznie od nich oddalonych wiekiem dorosłych i ich sądu o młodych, staje się coraz dłuższy i częstszy”²⁰.

Podział na różne grupy wiekowe zmniejsza szansę młodszych na orientowanie się na wzór starszych i tym samym plastyczność własnych wyobrażeń przyszłości: podział ten nie przygotowuje do sytuacji zawodowych, w których ustawicznie dochodzi do konfrontacji ze współpracownikami, których nie można sobie wybrać — jak przyjaciół w grupie rówieśniczej²¹.

Podobnie jak stosunki społeczne w najbliższym środowisku również doświadczenia odnoszące się do świata, przesyłane przez środki przekazu, okazują się wątpliwą podstawą dla konstituowania sensu i planów życiowych. Obok doświadczenia podstawowego przekazuje się dzisiaj jednostce rzeczywistość społeczną zasadniczo — i to od najwcześniejszego dzieciństwa — przez środki masowego przekazu i zinstytucjonalizowane środowiska nauczania (szkoła przygotowawcza, szkoła podstawowa, kształcenie zawodowe, szkoła wyższa, pętle oczekiwań w zakresie oświaty i kształcenia). Obok rodziny i grupy rówieśniczej są to dominujące sposoby zdobywania doświadczenia przez młodych ludzi, przy czym rzeczywistość przekazywana przez środki masowe jest wg Allerbeck/Hoag w najwyższym stopniu wątpliwa. Ich

¹⁹ Por. Th. Ziche, *Vorwärts in die 50er Jahre?*, [w:] W. Baacke, W. Heitmeyer (red.), *Neue Widersprüche*, s. 199 i n.

²⁰ K. Allerbeck, W. Hoag, *Jugend ohne Zukunft? Einstellungen, Umwelt, Lebensperspektiven*, München 1985, s. 34.

²¹ Por. *ibid.*, s. 51 i n.

teżą jest to, że np. telewizja jako medium utrudnia wytworzenie stałych struktur poznawczych i emocjonalnych, głównie dlatego, że stwarza ustawiczne rozbieżności między obrazem a informacją. „Taka niezgodność może bardzo nieznacznie lub wcale nie oddziaływać na odbiorcę, którego struktura poznawcza i emocjonalna jest już w pełni wykształcona. Dla widza telewizyjnego w wieku dziecięcym i młodzieńczym oznacza ten aspekt działania telewizji jako medium, że — w połączeniu z kilku innymi aspektami jak np. formowanie informacji — nie mogą wystąpić **rozumiałość i niezawodność 'świata'** który jest przekazywany przez video”²². Z rosnącą ilością informacji zmniejsza się ich rozumiałość, rośnie rozbieżność między wiedzą a pewnym odbiorem, i tym samym rośnie tendencja wśród młodych ludzi, aby wycofywać się na przejrzysty i obliczalny obszar najbliższego otoczenia w rodzinie i przede wszystkim w grupie rówieśniczej.

Ustawiczne ogólne i przekazywane przez media doświadczenie świata powoduje wprawdzie znaczny wzrost zdolności do abstrakcyjnego myślenia poszczególnych podmiotów, i tym samym wzrost subiektywnego potencjału poznawczego i refleksyjnego, nie jest jednak owo doświadczanie świata żadną rekompensatą wobec potrzeby posiadania mocnego gruntu pod nogami w fazie tworzenia się tożsamości²³.

SOCJALIZACJA TWÓRCZA A KONSUMPCYJNA

Martin Baethge wychodzi z założenia, że dla grupy młodzieży poniżej 20 lat zinstytucjonalizowane środowiska uczenia się stały się obok rodziny dominującą sferą życia. Związana jest z tym przebudowa strukturalna młodzieżowego pola doświadczeń od form życiowych, które są mocno **zintegrowane przez pracę lub się do niej przynajmniej odnoszą**, do form **określonych przede wszystkim przez szkołę**. Przeważnie **twórczej socjalizacji** jeszcze w latach 50-tych odpowiada dzisiaj typ **socjalizacji konsumpcyjnej** z całkiem innymi doświadczeniami społecznymi. „Konsumpcyjną socjalizację rozumie się jako procesy doświadczalne, w których dominują akty **repcji i refleksji**, przede wszystkim jako akty uczenia się. **Socjalizację twórczą** rozumie się natomiast jako procesy doświadczalne, w których dominują **akty działania**, skierowane na zewnątrz i **wyrażające się** widocznymi **rezultatami**, których powodzenie lub niepowodzenie oddziałuje na innych, nie tylko na siebie”²⁴. Baethge uważa, że konsumpcyjna forma społeczniana — i to właśnie w instytucjach oświatowych — nie może nawet

²² Ibid., str. 169 i 170.

²³ W. Ferchhoff wskazuje na dalsze wyniki, które utrudniają niezawodne przyswojenie naturalnego i społecznego świata w czasach współczesnych. Por. W. Ferchhoff, op. cit., 73—79.

²⁴ M. Baethge, *Individualisierung als Hoffnung und Verhängnis*, Soziale Welt '85, z. 3, s. 306.

w przybliżeniu przekazywać **uczucia społecznej użyteczności** jak ta przez pracę, a nawet uważa on, że w ogóle zaplanowane aktywności i inscenizacje wspólnego uczenia się i wspólnego organizowania wolnego czasu są niejako aktami kompensacyjnymi za utratę społecznego charakteru, przekazywanego przez świat pracy i życia dorosłych. Indywidualizację traktuje również Baethge, bez istotnej różnicy w porównaniu z Beckiem, jako proces wzrastającego osamotnienia i jako utratę kolektywnej tożsamości. Dochodzi on do skrajnie pesymistycznej oceny, że na końcu tego rozwoju nie może pojawić się niezależna mieszczańska jednostka ani pewna siebie jednostka proletariacka jako przedstawiciele klasy, tylko „coraz bardziej bezradne i wyizolowane pojedyncze stworzenie, które tak naprawdę nie wie, gdzie jego miejsce, i które musi ze strachem patrzeć w przeszłość”²⁵.

Przez gwałtowną ekspansję oświatową ostatnich dwudziestu lat zmienił się nie tylko czasowy stosunek procesu oświaty i kształcenia i procesu pracy, ale także ich wewnętrzny stosunek do siebie, i to przede wszystkim w związku ze strukturalnymi zmianami na rynku pracy. Ogólnemu upowszechnieniu oświaty towarzyszy błyskawiczna dewaluacja wartości ukończonej nauki, co wyraża się tym, iż ktoś podejmuje studia, ponieważ nie znalazł po maturze pracy w wyuczonym zawodzie. Ogólnie daje się stwierdzić „postępujące rozprzężenie między procesami kształcenia a perspektywami zatrudnienia”²⁶, z tym paradoksalnym stanem rzeczy, że ukończenie nauki staje się coraz ważniejszym warunkiem wejściowym w karierze zawodowej, ale w praktyce dyplom ukończenia nauki stanowi coraz mniejszą gwarancję dostępu do systemu zatrudnienia. Każdy, kto po ukończeniu szkoły, szkoły wyższej lub kształcenia zawodowego jest bezrobotny lub musi podjąć niezgodną z wykształceniem działalność zawodową, oddziałuje również na instytucje kształcenia: podczas gdy tracą one odniesienie do „czasu potem”, u wszystkich uczestników rosną — nie tylko u młodzieży, ale u niej w szczególnym stopniu — wątpliwości co do zawartości sensu procesów nauczania, przekazywanych w tych instytucjach. „Czy ktoś może później zastosować w działalności zawodowej to, czego uczy się w szkole czy w szkole wyższej (a nawet w kształceniu zawodowym), co staje się mniej więcej grą loteryjną”²⁷. Tym samym zostaje poddana w wątpliwość jedna z najważniejszych podpór tworzenia się tożsamości w przejściu od młodego człowieka do dorosłego: ponieważ status dorosłości związany jest w dalszym ciągu z osiągnięciem stałej roli zawodowej czy pracowniczej, „która gwarantuje zarówno niezależność materialną jako warunek samodzielnego przejęcia wszystkich pozostałych ról dorosłych, jak również umożliwia **wewnętrzną więź ze społeczeństwem** (przez działalność zawodową)”²⁸, staje się wąpli-

²⁵ Ibid., s. 303.

²⁶ Ibid., s. 311.

²⁷ Ibid.

²⁸ Ibid., s. 309.

we, aby można było wraz z tożsamością zawodową wykształcić tożsamość z dorosłymi. Baethge jest też zdania, że wielu młodych ludzi w wysoko uprzemysłowionych krajach traci wiarę w te społeczeństwa, ale również wiarę w siebie i we własne umiejętności konstruktywnego kształtowania świata na podstawie swoich negatywnych doświadczeń z próbami rozwinięcia stabilnej perspektywy zatrudnienia i perspektywy zawodowej.

Podczas przemysłów w pierwszych czterech rozdziałach było mi jeszcze względnie łatwo pozostawić otwarty bilans przy rozważaniu korzyści i szkodliwych skutków, możliwości i potencjału problemowego obecnych warunków oraz tworzenia się tożsamości. Nie jest to już tak łatwe w tym ostatnim punkcie. Przeciw możliwości wieloletniego działania próbnego w celu rozwinięcia fantazji i wysokiej przystosowalności, jak też i rozwinięcia „wrażliwości na struktury komunikatywne i tendencje niszczące, tkwiące w społeczeństwie”²⁹ przemawia fakt, że brakująca perspektywa zawodowa prowadzi masowo nie tylko do wydłużenia w czasie i do zachwiania się przejścia do statusu dorosłości, ale do tego, że w ogóle nie może rozwinąć się stały proces powstania tożsamości, i młodzi ludzie są bardziej izolowani od systemu społecznego niż zintegrowani z nim jako dorośli.

UWAGA KOŃCOWA

Z moich dotychczasowych rozważań chciałbym wyciągnąć trzy wnioski.

1. Masowy proces indywidualizacji, który przez utratę społeczno-moralnych środowisk, przez legitymizowanie relacji społecznych (socjalnopaństwowe systemy zabezpieczeń) i przez rozpad tradycyjnych osłon sensu czyni z wyizolowanego podmiotu ośrodek swoich planów życiowych, a jednocześnie wystawia ten podmiot na działania agentów rynku, środków przekazu czy też agentów państwowych, wymaga pewnego typu powstawania tożsamości, co do którego można wątpić, czy jest on możliwy w fazie młodzieńczej przy obecnych warunkach socjalizacji i rynku pracy, jeśli przy tym miałyby zostać dotrzymane podstawowe obietnice współczesnych społeczeństw o samostanowieniu i demokratycznym uczestnicwie. Przedstawione wyżej warunki uspołecznienia młodzieży w czasach obecnych pozwalają tylko w ograniczonym stopniu na wykształcenie stałej tożsamości dorosłego. Przypuszczam, że w przyszłości wytyczenie granicy między młodzieżą a dorosłymi będzie jeszcze bardziej niejasne, i że typ „rozcząstkowanego” dorosłego stanie się normalnym przypadkiem. Analogicznie do socjalizacji, specyficznej dla klas i warstw w latach wcześniejszych, przywileje społeczne będą się zapewne wyrażały w większej możliwości samostanowienia i wykształcenia tożsamości oraz życia w nich.

2. W kryzysach tożsamości jednostek odzwierciedlają się też społeczne kryzysy sensu, które nie mogą być ustawicznie kompensowane nawet przez

²⁹ Ibid., s. 301.

najlepsze planowanie społeczne czy przez strategie rynkowe. Zgodność tożsamości indywidualnej i kolektywnej jest możliwa we współczesności jedynie w warunkach regresyjnych lub represyjnych, chyba że byłaby ona wynikiem bardzo kompleksowych procesów komunikacji między podmiotami, które dysponują już wykształconą umiejętnością do kompetencji komunikatywnej, a to znaczy, że dysponują stałą tożsamością.

Musimy nastawić się na możliwość rozwoju społecznego, w którym jednostka musi planować subiektywnie sensowne życie bez oparcia na kolektywnej perspektywie sensu, a to znaczy **bez utopii**.

3. Szkoła nie będzie mogła wyczarować tego, czego nie oferuje społeczeństwo: pewien punkt widzenia sensu przez jednostkę, a tym samym istotny warunek dla tworzenia się tożsamości młodzieży. Przedstawiciele rodziców i nauczyciele będą musieli wymyśleć sobie nowe mowy na pożegnalne uroczystości szkolne. Podczas gdy jeszcze w latach 50-tych i wczesnych latach 60-tych tym rytuałem pożegnalnym dopiero co uczniowie, a obecnie dorośli, wypuszczani byli z pomieszczenia ochronnego szkoły w twardą rzeczywistość, w życie, dla którego uczyli się w szkole według starych mądrości, to obecnie rośnie przymus uzasadniania i wyjaśniania, do czego też właściwie szkoła człowieka przygotowała.

Ziche und Stubenrauch apelują w tej sytuacji o „nadwyzwyczajne nauczanie”, i chciałbym tu krótko wspomnieć o ich wyobrażeniach, aby pokazać, jaka bezradność kryje się w tych sformułowaniach na końcu ich zróżnicowanej i mądrej analizy: „Dlatego nasza obrona nadwyzwyczajnych procesów nauczania zmierza do tego, aby bez lęku wplątać się w nowe stosunki i formy pracy, aby wmieszać się w społeczny chaos, aby robić własne niesprawdzone doświadczenia, aby własną historię uczenia się pozbawiać cech szkolnych i aby rozwiązać wór zrobionych doświadczeń, odważnie węszyć i śledzić”³⁰.

Niezależnie od tego, co by to mogło oznaczać dla szkoły, nie będzie ona mogła obejść się bez tego, aby wzmocnić refleksję w odniesieniu do siebie i tym samym własną świadomość przypadkowości. Od struktur komunikatywnych i kompetencji akcyjnej wszystkich grup, przede wszystkim też dorosłych, w niej działających, będzie zależało, czy będzie ona w stanie oddziaływać w ograniczonym zakresie na powstawanie sensu. Ważne jest jednak, kiedy dorośli wiedzą, że ich własne starania w warunkach społecznych mają pewną granicę. Jeśli w przyszłości tworzenie się tożsamości stanie się procesem, trwającym całe życie, to szkoła będzie musiała nastawić się na to, że jej udział w nim będzie skromniejszy niż to dotychczas być może zakładano.

Tłumaczyła: *Elżbieta Olson-Szwejkowska*

³⁰ T. Ziche, H. Stubenrauch, *Plädoyer für ein ungewöhnliches Lernen*, s. 267.