



Pytania wokół roli tożsamości w wychowaniu

Katarzyna Olbrycht

Sformułowanie tytułu artykułu sugeruje, że będzie on raczej wskazywał niejasności niż proponował rozstrzygnięcia. Taka propozycja myślenia o wywołanym problemie wynika z jego złożoności, ale także z faktu, iż właśnie problematyka tożsamości w szczególny sposób uwarunkowana jest kontekstem ogólniejszym, przede wszystkim antropologiczno-filozoficznym. Trudno więc o stanowiska uniwersalizujące czy pretendujące do statusu ujęć „właściwych”.

Z drugiej strony w środowiskach pedagogicznych tak badania, jak i codzienna praktyka pokazują niski przeciętnie poziom refleksyjności, świadomości zawodowej i samoświadomości, unikanie sytuacji problemowych, wymagających niezależnego, krytycznego myślenia, dojrzałości osobowościowej, odwagi dialogu z różnymi postawami. Środowiska te w znacznej swej części wydają się chętniej szukać gotowych, powszechnie przyjętych rozwiązań, niż stawiać sobie pytania i rzetelnie szukać na nie odpowiedzi, które byłyby podstawą podejmowanych działań. Być może jest to jedna z przyczyn spadającego autorytetu tych środowisk i wzrastającej ich bezradności wobec stwierdzanych powszechnie trudności wychowawczych.

Niech inspiracją do namysłu nad miejscem problematyki tożsamości w teorii i praktyce wychowawczej będą pytania, jakie – moim zdaniem – powinien sobie postawić pedagog chcący określić rolę tożsamości w wychowaniu. Pierwszym zasadniczym pytaniem musiałoby być pytanie o sens rozpatrywania takiego zagadnienia, o potrzebę zastanawiania się nad tożsamością w kontekście wychowania.

Autorzy tekstów pedagogicznych podejmują dziś temat tożsamości głównie w odniesieniu do działań realizowanych na

pograniczach geograficzno-politycznych w ramach edukacji między- i wielokulturowej. Wtedy tożsamość wychowanków, przez którą rozumie się tożsamość społeczno-kulturową, traktowana jest jako ważny czynnik ułatwiający lub utrudniający procesy edukacyjne, czynnik, który musi być brany pod uwagę w ich programowaniu i realizacji. Bywa również ujmowana jako cel i jest wtedy widziana jako postulowana tożsamość pograniczna, warunkująca funkcjonowanie w tych trudnych kulturowo miejscach (por. prace oparte na pedagogicznych badaniach pogranicza wydawane w środowiskach białostockim, cieszyńskim, opolskim). Tożsamość pojawia się również w kontekście programów edukacji regionalnej i tzw. dziedzictwa kulturowego (określenie z obowiązujących szkolnych podstaw programowych). Tu z kolei chodzi głównie, a w praktyce wyłącznie o tożsamość regionalną. Wydawałoby się, że zajęcia z zakresu historii powinny dążyć m.in. do budowania tożsamości narodowej, państwowej, kontynentalnej, podobnie zajęcia z zakresu języka ojczystego. Religia jako przedmiot szkolny powinna u ochrzczonych kształtować tożsamość chrześcijańską. Czy tak się dzieje? Praktyka oświatowa każe mieć tu poważne wątpliwości. Oprócz pytania, czy rzeczywiście takie powinny być funkcje wspomnianych przedmiotów szkolnych, pojawia się pytanie, czy są to jedyne obszary wychowania wymagające świadomego uwzględniania roli tożsamości. Czy może jest tak, iż problem tożsamości wiąże się z każdym działaniem wychowawczym jako takim?

Należałoby w tym miejscu wrócić do pytań o rozumienie pojęcia tożsamości. Czy pojęcie tożsamości jest na tyle oczywiste, jednoznaczne, że można bez wskazania przyjętego rozumienia wprowadzać je w kontekst działań wychowawczych?

Nie dokonując szczegółowego przeglądu funkcjonujących w literaturze przedmiotu znaczeń tego pojęcia zaznaczmy, że niezależnie od zakresu sprowadzają się do odpowiedzi na pytanie: „Kim jestem?” Co jest dla mnie punktem odniesienia dla określania siebie? Najczęściej odnoszą się do podmiotowości i jej poczucia, obrazu siebie, widzianych w perspektywie jednostkowej i społecznej. W psychologii mówi się np. o tożsamości jako spostrzeganiu identyczności i ciągłości w czasie wraz z poczuciem uznawania tej jedności i ciągłości przez innych (Erikson),

całokształcie przypisywanych sobie cech, właściwości, motywów, celów, postaw, wartości i ról (Whitbourne, Weinstock). M. Przetacznik-Gierowska¹ wyodrębnia dwa wymiary tożsamości: biograficzno-wertykalny (poczucie ciągłości w czasie) oraz społeczno-horyzontalny (ujmowanie siebie w określonych rolach i sytuacjach społecznych). Nauki społeczne mówią o tożsamości jednostkowej, społecznej (grupowej, regionalnej, narodowej) i ludzkiej; nauki o kulturze – o tożsamości kulturowej.

Ciekawymi i ważnymi dla współczesnej humanistyki są propozycje szukania istoty współczesnej tożsamości na gruncie filozofii, formułowane przez Charlesa Taylora. Wyróżnił on trzy poziomy tożsamości²:

- tożsamość jako horyzont moralny;
- tożsamość jako „coś osobistego, potencjalnie ekscentrycznego lub oryginalnego, a w związku z tym do pewnego stopnia wymyślonego lub wybranego”, coś wybranego do pewnego stopnia, ponieważ wymagającego uznania, rodzącego się więc drogą negocjacji i dyskursu z innymi, szczególnie znaczącymi innymi;
- tożsamość grupową, powstającą jeśli udział w grupie dostarcza jednostce ważnych „dokumentów tożsamości”, a równocześnie wystarczająco wiele osób mocno identyfikuje się z tą grupą, czerpie z niej historyczne uzasadnienie wspólnych przedsięwzięć. Listę możliwych ujęć można by kontynuować długo. Ograniczmy się do spostrzeżenia, że nie da się pominąć odpowiedzi na pytanie o przyjmowane znaczenie tożsamości, jeśli chce się o niej mówić w każdym kontekście, także w kontekście wychowania. Powraca jednak pytanie: Czy tożsamość jest tak ważną strukturą, kategorią, że należy w wychowaniu brać ją pod uwagę? A jeśli już uznać jej wagę, to czy widzieć ją przede wszystkim jako ważny czynnik warunkujący przebieg procesów wychowawczych, czy też jako taka wymaga celowego kształtowania i wobec tego powinna pojawić się wśród celów wychowawczych?

¹ M. Przetacznik-Gierowska, *Zasady i prawidłowości psychicznego rozwoju człowieka*, w: M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*, t.1, Warszawa 1996.

² Ch. Taylor, *Źródła współczesnej tożsamości*, w: *Tożsamość w czasach zmiany*. Rozmowy w Castel Gandolfo, opr. K. Michalski, Kraków 1995, s. 9-15.

Dzisiejszy człowiek żyje w napięciu stałych konfliktów tożsamości. Tożsamość lokalna i regionalna ścierają się z tożsamością narodową (np. Ślązacy), ta – z ponadnarodową (w Polsce – tożsamość Polaka przeciwstawiana jest nierzadko tożsamości Europejczyka), te wszystkie poddaje w wątpliwość wizja społeczeństwa globalnego, wymagającego poczucia tożsamości mieszkańca Ziemi. Na to nakładają się tożsamości wynikające z sytuacji i ról życiowych: członka określonej rodziny, grupy zawodowej (dziś często również grupy bezrobotnych), różnych innych grup społecznych. Szczególną tożsamością jest tożsamość człowieka religijnego, członka określonej wspólnoty wyznaniowej, która to tożsamość, jeśli wynika z autentycznego przeżywania wiary, łączy tożsamość jednostkową, grupową i ludzką.

Media starają się ze względów komercyjnych kształcić tożsamość typowego reprezentanta określonych grup konsumentów, który dla wzmocnienia własnego wizerunku i poczucia człowieka sukcesu danej grupy będzie podejmował pożądane zachowania konsumenckie. Najnowsze technologie są zapowiedzią nadchodzących problemów tożsamościowych związanych z możliwością protezowania coraz liczniejszych części organizmu, przeszczepów, klonowania, a z drugiej strony – wirtualnego otoczenia i jego bohaterów. W efekcie powstaje chaos wzorców, sytuacja presji różnych środowisk prowadzące do zagubienia i rosnących dylematów lub ucieczki w uzyskiwane różnymi sposobami niemyślenie. Reakcja ta cechuje coraz częściej także młodych ludzi w okresie dorastania, których rozwój, zgodnie z teoriami rozwoju i doświadczeniami codziennego życia, przewiduje w tym okresie szukanie tożsamości, często dramatyczne.

Co w tej sytuacji ma robić wychowawca, jeśli zakładamy, że celowo i świadomie chce coś robić wychowawczo? Czy również dołączyć do „uciekających” od tego problemu, nie podnosić go, koncentrować się na metodach przystosowywania wychowanków do konkretnej sytuacji społecznej i cywilizacyjnej? Ten pragmatyczny kierunek wydaje się najprostszy. Nie można jednak zapominać, że jeden z podstawowych czynników w wychowaniu (obok dziedziczności, wpływu środowiska i wychowania) – aktywność własna wychowywanego, wymaga z natury rzeczy odpowiedzi na pytanie: „Kim jestem?”, „Kim chcę być?” Psychologowie nie mówią w kontekście tego czynnika o aktywizmie jako aktyw-

ności bez określonego celu i programu, a raczej o włączeniu w sieć wpływów własnego wysiłku, motywacji, planów, nadawaniu im stopniowo decydującego znaczenia.

Stanowisko pragmatyczno-utilitytarne zakłada odpowiedź opartą na doraźnej sytuacji. Taką odpowiedź narzuca wychowankowi myślący i działający pragmatycznie wychowawca. To on wie najlepiej, kim jest, kim może być dany wychowanek, kim warto być w danym momencie i miejscu. Decyzja głębszego wejścia na grunt problemów z tożsamością każe szukać innych przesłanek podejmowanych działań i właściwych sposobów ich realizacji.

We współczesnej kulturze, gdy mowa o tożsamości, dominuje potrzeba „bycia sobą”. Tylko pozornie jednak jej treść jest oczywista. Próbę historycznego spojrzenia na taki program szukania tożsamości i jego odzwierciedlenie w tradycji pedagogicznej przedstawia m.in. M. Malicka w pracach *Ja – to znaczy kto?* oraz *Bycie sobą jako ideał*, podkreślając złożone uwarunkowania uzyskiwanych odpowiedzi. Z kolei we współczesnej humanistyce, szczególnie w poglądach zakorzenionych w koncepcjach postmodernistycznych, eksponuje się zmianę sposobu myślenia o podmiocie i podmiotowości, a tym samym o tożsamości. Mówi się o podmiocie zdecentrowanym, polifonicznym, słabym, migotliwym, o atrakcyjności struktur synkretycznych, o walorach braku mocnej tożsamości wobec malejącej przewidywalności miejsca i sposobu życia, przy wzrastającym tempie zmian cywilizacyjnych i kulturowych. W duchu takich poglądów mocna tożsamość raczej utrudnia życie, trzeba by ją więc osłabiać i zacierać jej potrzebę. Równocześnie jednak badacze problematyki tożsamości podkreślają jej zasadnicze znaczenie dla rozwoju człowieka, dla zdrowia psychicznego i poczucia jakości życia, a w skali społecznej – dla rozwoju społecznego. W konsekwencji postulują dążenie do warunkującej ją dojrzałej podmiotowości.

Rozróżnienie podmiotowości, a tym samym tożsamości niejako niższej i wyższej znajdujemy np. w psychologii K. Obuchowskiego, który pełną podmiotowość nazwał podmiotowością intencjonalną³. Ta powinna być kierunkiem dążeń człowieka, a tym samym celem działań wychowawczych. Wykazująca ją jednostka

³ K. Obuchowski, *Przez galaktykę potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich*, Poznań 1995.

potrafi zdystansować się do własnych cech i właściwości, nie utożsamiać się z nimi, ale świadomie, jako ich podmiot, traktować je przedmiotowo po to, by je kontrolować, kształtować, zmieniać zgodnie z przyjętym sensem życia.

Bardzo często przywoływany dziś w pracach pedagogicznych E.H. Erikson podkreśla, że szczególnie ważna w rozwoju człowieka jest tożsamość jakości istnienia, która jest czymś więcej niż tylko tożsamością osobniczą, porządkuje bowiem i organizuje istnienie. Poszczególne etapy rozwoju psychospołecznego wiążą się z przeżywaniem kryzysów o charakterze normatywnym, w tym – kryzysu tożsamości. Zdrowy rozwój pozwala kryzysy te przeżywać konstruktywnie, w czym wychowanie może mieć bardzo poważny udział. Analiza tej koncepcji pozwala wnioskować, że zadaniem wychowania wspomagającego tak rozumiany rozwój powinno być wspieranie rozwoju tożsamości każdego z etapów, szczególnie okresu adolescencji, który decyduje o stabilizacji bądź rozproszeniu tożsamości. Potrzebne byłoby jednak także wspieranie adekwatnych do danego etapu rozwoju „cnót” (wg Eriksona – szczególny rodzaj siły ego), tzn. nadziei, woli, zdecydowania, kompetencji, wierności, miłości, opiekuńczości, mądrości⁴. Pozostaje jednak pytanie o rolę i miejsce wychowania w tak rozumianym procesie rozwoju.

Czy więc przyjąć, że wystarczy wspieranie, które zawsze jakoś następuje w toku socjalizacji i które można w różnym stopniu wzmacniać (co odpowiadałoby duchowi koncepcji Eriksona), czy też niezbędne jest wyraźne stymulowanie, zakładające potrzebę określonych działań wychowawczych, które warunkowałyby pożądany, zgodny z charakterem poszczególnych faz, przebieg rozwoju.

Ważną przesłanką dla odpowiedzi na pytania o rolę tożsamości w wychowaniu może być również koncepcja wspomnianego już Taylora, który pisze: „Koncepcja «podmiotowości», która wiąże się z naszą potrzebą posiadania tożsamości, skupia się na owej podstawowej właściwości ludzkiego podmiotu polegającej na tym, że nie potrafimy poradzić sobie bez jakiegś

⁴ M. Sękowska, *Neopsychoanalityczna koncepcja rozwoju psychospołecznego Erika H. Eriksona*, w: *Duchowy rozwój człowieka*, pod red. Pawła Sochy, Kraków 2000.

orientacji wobec dobra; że to, kim jesteśmy, jest zasadniczo określone przez stanowisko, jakie zajmujemy w tej kwestii (to znaczy definiujemy samych siebie odwołując się między innymi do niego)". I dalej: „To, czym jestem jako podmiot, moja tożsamość, jest określone zasadniczo przez sposób, w jaki rzeczy mają dla mnie znaczenie”⁵. Tak rozumiana tożsamość jest w równym stopniu warunkiem rozumienia drugiego, doboru do pracy z nim właściwych środków, jak celem działań, które miałyby stymulować rozwój człowieka ku możliwie pełnej podmiotowości; podmiotowości zaangażowanej, nadającej znaczenia.

Podmiotowość o różnym stopniu dojrzałości znajdujemy również w antropologii filozoficznej K. Wojtyły. Wyróżnia się w niej wśród cech osoby świadomość refleksyjną i refleksywną. Pierwsza obejmuje odzwierciedlanie siebie jako podmiotu, ogląd siebie; druga – świadomość refleksywna – zakłada, iż człowiek przeżywa siebie jako podmiot sprawczy, podmiot czynów, za które zawsze jest odpowiedzialny w świetle prawdy o dobru⁶. Tożsamość człowieka jest w tej koncepcji uznawaniem siebie jako osoby, rozumieniem siebie jako dynamicznej jedności podmiotu odzwierciedlającego siebie i przeżywającego swoją sprawczość. Tożsamość ta wymaga dokładnego poznania i zaakceptowania własnej struktury i funkcjonujących w jej ramach mechanizmów. Uzasadnieniem uznania w sobie osoby jest tożsamość chrześcijańska. Zgodnie z nią każdy człowiek jest osobą i przysługuje mu bezwarunkowa wartość – godność ludzka – ponieważ jest stworzony na obraz i podobieństwo Boga, jako dziecko Boże, zbawione przez Chrystusa. Ojciec Święty Jan Paweł II w ostatniej Adhortacji *Ecclesia in Europa* podkreśla potrzebę odbudowania tożsamości chrześcijan w Europie. Wyjaśnia i uzasadnia szczególną odpowiedzialność Kościoła w Europie, sprowadzając tym samym silnie zideologizowaną dyskusję polityczno-kulturową nad „korzeniami” Europy na płaszczyznę wykładu o faktach, historii i głębokim rozumieniu tożsamości.

Te ostatnie propozycje myślenia o tożsamości człowieka poszerzają obszar problemów wymagających podjęcia wtedy,

⁵ Ch. Taylor, *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*, Warszawa 2001, s. 64-66.

⁶ Por. K. Wojtyła, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Lublin 1994.

gdy mowa jest o wychowawczym kształtowaniu tożsamości czy przynajmniej jej uwzględnianiu, o problemy podstawowe – dobra, prawdy, odpowiedzialności człowieka wobec nich, ogólnej orientacji na wartości, światopoglądu. Już nie chodziłoby tylko o to, kim czuje się wychowanek, ale czy ma świadomość co stanowi o tym, kim się czuje. Co buduje jego tożsamość? Czy zagadnienia te mogą wypłynąć w procesie wychowania samoistnie i należy to założyć, czy też należy je wywoływać, prowokować, burząc być może spokój będący efektem małej refleksyjności, ale zapewniający poczucie bezpieczeństwa?

Najczęstszym kierunkiem myślenia o praktyce pedagogicznej jest myślenie o sposobach. Pytania, jak działać, jak dobierać metody, formy, środki, by zapewnić sobie skuteczność działania, wydają się dziś najważniejsze. W kontekście tych rozważań pojawia się więc pytanie: Jak kształtować tożsamość? Czy są na to konkretne sposoby?

Najogólniej trzeba by stwierdzić, że działanie to wymaga wyraźnego podkreślenia różnicy między mną a innymi, z drugiej – podobieństwa, które pozwala tożsamość uznać za coś ważnego, cennego, wartościowego. O niezbędności wrażliwości na różnice, a równocześnie potrzebie wskazywania wspólnego „horyzontu”, punktu odniesienia dla respektowania czyjejś niepowtarzalności, wyjątkowości pisze m.in. Z. Chlewiński analizując rolę tożsamości w kształceniu tolerancji. Zdaniem tego autora stabilna tożsamość warunkuje tolerancję. Musi to być jednak tożsamość oparta na świadomości różnic jednostkowych przy równoczesnej świadomości tożsamości ludzkiej, człowieczej. To dlatego, że każdy człowiek jako człowiek posiada wartość bezwarunkową, jego wyjątkowość i „różność” powinna zostać dostrzeżona i respektowana⁷. Dociekanie różnic i płaszczyzn wspólnych, ich charakteru, tak by każda różnica nie była traktowana jako przeciwieństwo, wymaga rzetelnej wiedzy. Podstawowym zadaniem budowania tożsamości byłoby więc dostarczanie i pomoc w zdobywaniu możliwie szerokiej wiedzy o cechach składających się na daną tożsamość, o genezie tych cech, ich historii, uwarunkowaniach, przejawach. Tylko taką drogą można uniknąć myśle-

⁷ Por. Z. Chlewiński, *Dylematy tolerancji*, w: *Polacy na progę...*, pod red. J. Brzezińskiego i Z. Kwiecińskiego, „Forum oświatowe” 1997, nr 1-2.

nia o tożsamości w kategoriach budowanych na stereotypach, emocjach, powierzchownych skojarzeniach. Dotyczy to nie tylko stereotypów społeczno-kulturowych (jestem mieszkańcem biednego, zacofanego pod każdym względem kraju), ale osobowościowych (nie mogę nic na to poradzić, że mam taką osobowość), wreszcie – wyznaniowych (jestem katolikiem, ale jest mi bliska reinkarnacja).

Drugim zadaniem jest kształcenie więzi międzyludzkich. Taylor w swojej *Etyce autentyczności* pisze: „Porozumienie w sprawie wzajemnego uznania odmienności, tzn. równej wartości różnych tożsamości, wymaga, by łączyło nas coś więcej, niż tylko wiara w tę zasadę; musimy również dzielić pewne wzorce wartości, w relacji do których owe tożsamości okazują się równe”⁸. Taylor podkreśla również, że niezbędne dla rozwoju tożsamości są bliskie, intensywne więzi z innymi, ponieważ to oni, ich uznanie, wspólne nadawanie znaczeń w ogromnym stopniu wpływają na kształtowanie się tożsamości. Rozwój pogłębionej tożsamości blokuje egocentryzm i więzi z innymi – jedynie instrumentalne.

Są to jednak przesłanki raczej dla konstruowania zadań wychowawczych (kształcenie dostrzegania oraz respektowania różnic i podobieństw, szukania wspólnych wartości) niż metod i form. Te nie wydają mi się specyficzne dla tego akurat obszaru. Przeciwnie należałoby wykorzystywać wszystkie znane, merytorycznie uzasadnione i etycznie dopuszczalne sposoby działania.

We wszystkich przywoływanych wyżej ujęciach człowiek jest traktowany jako istota szczególna w świecie istot żyjących, istota zorientowana w swym rozwoju nie tylko na potrzeby, ale również na wartości. Jest to określone stanowisko dotyczące koncepcji człowieka. Uzasadniając je, mogłabym odwoływać się nie tylko do prezentowanej filozofii człowieka (personalizm chrześcijański), własnych przekonań, ale i do formalnych dokumentów (Deklaracja praw człowieka czy obowiązujące założenia reformy systemu szkolnego). Oczywiście, nie oznacza to, że eliminuję pytania o uzasadnienie takiego wyboru. Nie można ich unikać, bowiem w wychowaniu nie da się utrzymać stanowiska neutralnego aksjologicznie (podobne przekonanie znajdujemy u znanego

⁸ Ch. Taylor, *Etyka autentyczności*, Kraków 1966, s. 46.

amerykańskiego teoretyka rozwoju i wychowania moralnego – L. Kohlberga, twórcy pojęcia ideologii wychowawczej). Zatańczyła się granica między wychowaniem a psycho- i socjotechniką. Znaczący to jednak, że formułowane w tych rozważaniach pytania muszą uwzględniać w punkcie wyjścia pytania o racje wychowania i przyjmowaną w nim koncepcję człowieka.

Na koniec chciałabym zwrócić uwagę na niezwykle istotne zagadnienie roli, jaką w wychowaniu pełni tożsamość wychowawcy. Niezależnie od tego, czy jest to rodzic, czy wychowawca instytucjonalny, wychowuje on sobą. Bardziej i mniej świadomie stale jest nadawcą informacji kształtujących wychowanka: jest wzorem, źródłem nagród i kar o różnym charakterze, osobą nadającą znaczenia, oddziałującą słownie i przez stwarzane sytuacje. Nie da się więc przecenić roli jego dojrzałości i postaw – zawodowych, ale przede wszystkim życiowych. Dotyczy to również tożsamości. Wychowawca nie hamujący, ale wyzwalający możliwości wychowanka (określenie M. Grzegorzewskiej) powinien przede wszystkim akceptować siebie jako człowieka rozwijającego się i pracującego całe życie nad własnym rozwojem, zgodnie ze świadomie wybraną wizją siebie, zaś na drugim planie – akceptować swoją rolę zawodową i wynikające z niej zobowiązania. Rola ta powinna być elementem pracy nad sobą, harmonijnie wplecionym w inne wymiary funkcjonowania. Nie może być sferą działań instrumentalnych, w których wychowanek siłą rzeczy jest traktowany przedmiotowo. Te warunki wiążą się z wyraźną tożsamością wychowawcy. To on powinien najpierw odpowiedzieć sobie na pytania o własną tożsamość: Kim jest jako człowiek? Kim chce być? Czy decyzja podjęcia się roli wychowawcy jest zgodna z tymi podstawowymi odpowiedziami? Czy i jak godzi tożsamości wynikające z różnych ról społecznych, miejsc, historii swojej wspólnoty narodowej i państwowej, swojej kultury? Nie da się tego zrobić bez stałej pracy nad własną hierarchią wartości i konsekwentnym jej realizowaniem. Budujący swoją tożsamość wychowanek, nie będzie przekonany o sensie pracy nad sobą, w naszym przypadku nie będzie czuł się Polakiem i Europejczykiem, nie będzie dumny z cennych tradycji swojego regionu i nie będzie umiał krytycznie odnosić się do historii swojej wspólnoty, jeśli nie będzie miał wokół siebie ludzi dorosłych o czytelnych tożsamościach, gotowych do dialogu

z innymi. Wreszcie, często ważnym elementem tożsamości staje się – jak potwierdzają liczne biografie – bycie uczniem, wychowankiem właśnie tej a nie innej osoby. Problem tożsamości w wychowaniu jest więc przede wszystkim problemem wychowawców.

→ **SŁOWA KLUCZOWE** – TOŻSAMOŚĆ

SUMMARY

KATARZYNA OLBRYCHT, *The questions concerning the role of identity in education*

The text is an attempt to consider the questions connected with the role of identity in education. The author suggests a few questions – problems, presenting them in the light of the selected theoretical standpoints. Finally, she justifies the need for recognizing identity in both theory and practice of education, emphasising the inevitability of an extended pedagogical reflection in this field, as well as making specific anthropological-philosophical assumptions. She also formulates several tasks connected with the educational activity aiming for the formation of identity. In conclusion, the author pays attention to the need for the educators to deepen their own identity.

Katarzyna Olbrycht, ur. 1949; prof. dr hab. pedagogiki; Kierownik Katedry Edukacji Kulturalnej Uniwersyteu Śląskiego Filia w Cieszynie; pracownik naukowo-dydaktyczny Wyższej Szkoły Filozoficzno-Pedagogicznej „Ignatianum” w Krakowie. Studia magisterskie w zakresie pedagogiki, doktorat, habilitacja i profesura tytułarna w Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie. Obszary zainteresowań: wartości w wychowaniu, edukacja aksjologiczna, edukacja kulturalna, wychowanie estetyczne.

Ważniejsze publikacje:

Sztuka a działania pedagogów, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1987; Redakcja Serii: Edukacja Aksjologiczna, t. 1: *Wymiary, kierunki, uwarunkowania*, Katowice 1994; t. 2: *Odpowiedzialność pedagoga*, Katowice 1995; t. 3: *O tolerancji*, 1995;

Horizonty Wychowania

Wybrane problemy przekazu wartości, Katowice 1999;
Zarys systemu wychowawczego Bł. Urszuli Ledóchowskiej, Aposto-
licum 1991;
Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby, Wyd.
Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2000.