

# MŁODZIEŻ W DOBIE PRZEMIAN SPOŁECZNO ← → KULTUROWYCH

Redakcja naukowa  
Katarzyna Segiet



WYDAWNICTWO NAUKOWE UAM

# MŁODZIEŻ

W DOBIE PRZEMIAN

SPOŁECZNO-KULTUROWYCH



UNIWERSYTET IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU

SERIA PSYCHOLOGIA I PEDAGOGIKA NR 232

# MŁODZIEŻ

W DOBIE PRZEMIAN  
SPOŁECZNO-KULTUROWYCH

Redakcja naukowa

KATARZYNA SEGIET



POZNAŃ 2015

ABSTRACT. Segiet Katarzyna (ed.), *Młdzież w dobie przemian społeczno-kulturowych* [Youth in this age of socio-cultural transformation]. Poznań 2015. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza [Adam Mickiewicz University Press]. Seria Psychologia i Pedagogika No. 232. Pp. 284. ISBN 978-83-232-2996-4. ISSN 0083-4254. Texts in Polish and German.

Collective work *Youth in this age of socio-cultural transformation* edited by K. Segiet is a proposal for a publication, in which the collected articles are a reflection of the discussion about the present and the future of the younger generation. Studies are illustrating the living conditions and problems existential-pedagogical faced by modern youth. Argue, what a role should be played by social pedagogy in the rational practice of upbringing, care and social work. Pedagogical activities, support and prevention, are still essential for minimizing social inequalities, the creation of favourable conditions and development opportunities, especially for young people.

Katarzyna Segiet, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych, ul. Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznań, Poland

Recenzent: dr hab. Teresa Wilk

© Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu,  
Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2015

Publikacja dofinansowana przez  
Wydział Studiów Edukacyjnych UAM

Projekt okładki: Ewa Wąsowska

Fotografie na okładce: Katarzyna Segiet

Opracowanie redakcyjne i edytorskie: Anna Rąbalska

ISBN 978-83-232-2996-4  
ISSN 0083-4254

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIWERSYTETU IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU  
61-701 POZNAŃ, UL. ALEKSANDRA FREDRY 10

[www.press.amu.edu.pl](http://www.press.amu.edu.pl)

Sekretariat: tel. 61 829 46 46, faks 61 829 46 47, e-mail: [wydnauk@amu.edu.pl](mailto:wydnauk@amu.edu.pl)

Dział sprzedaży: tel. 61 829 46 40, e-mail: [press@amu.edu.pl](mailto:press@amu.edu.pl)

Wydanie I. Ark. wyd. 17,25. Ark. druk. 17,75

DRUK I OPRAWA: EXPOL, WŁOCLAWEK, UL. BRZESKA 4

## Spis treści

---

Słowo wstępne (Katarzyna Segiet) .....	7
--	---

### Część I

#### WOKÓŁ BUDOWY TOŻSAMOŚCI

Młodzież poszukuje sposobów ekspresji własnej tożsamości,  
dostrzega wielorakość możliwości

ZBYSZKO MELOSİK, <i>Pedagogika i tożsamość młodzieży w kulturze kontroli i rozproszenia</i> ..	13
KATARZYNA SEGIET, <i>Rodzina jako przestrzeń życia (dla) współczesnej młodzieży</i> .....	35
ULRICH PAETZOLD, <i>Jugend als Problem</i> .....	47
JERZY MODRZEWSKI, <i>Młodzież w przestrzeni życia społecznego (kilka refleksji przy okazji kolejnej konferencji poświęconej młodzieży)</i> .....	53
WIOLETA DANILEWICZ, TADEUSZ PILCH, <i>Młodość między przymusem a wolnością. Refleksje nad emigracją</i> .....	61
EWA JAROSZ, „ <i>Nic o was bez was</i> ”. Obywatelstwo dzieci i młodzieży – rekomendacje globalne i rzeczywistość .....	73
KINGA KUSZAK, <i>Vlog (młodzieżowy) jako teatr jednego aktora – aspekt komunikacji werbalnej</i> .....	87

### Część II

#### O PERSPEKTYWACH I UWARUNKOWANIACH ROZWOJU

Młodzież określa własne wybory, dążenia, własne drogi,  
a w konsekwencji perspektywę życia

AGNIESZKA CYBAL-MICHALSKA, <i>Młodzież a kariera zawodowa traktowana jako „własność jednostki” – w świecie wielości możliwości</i> .....	103
AGNIESZKA GROMKOWSKA-MELOSİK, <i>Dystrybucja sukcesu edukacyjnego wśród kobiet i mężczyzn. Studium z pedagogiki porównawczej</i> .....	113
BARBARA SMOLIŃSKA-THEISS, <i>Dzieci z dobrych rodzin – nieprzerwana pepowina</i> .....	125
WALDEMAR SEGIET, <i>Edukacyjne drogi młodych dorosłych. Kontekst uwarunkowań rodzinnych</i> .....	137
HANNA KRAUZE-SIKORSKA, <i>Niepowodzenia szkolne młodzieży ze środowisk defaworyzowanych społecznie</i> .....	149
EWA SYREK, <i>Zdrowie psychospołeczne młodzieży czasu współczesnych przemian – konteksty kształtowania umiejętności życiowych</i> .....	165

## Część III

**W ŚWIECIE SPOŁECZNYCH WYMAGAŃ**

*Młodzież próbuje się do niego przystosować, odpowiada na stawiane jej wyzwania*

KAMILA SŁUPSKA, <i>Uczestnictwo w kulturze współczesnej młodzieży. Młody człowiek jako odbiorca i twórca treści (widz i kreator)</i> .....	179
SYLWIA JASKULSKA, <i>Liminalność dorastania jako rys współczesności. „Stająca się dorosłość” w świetle antropologicznej teorii rytuałów przejścia</i> .....	191
BOŻENA KANCLERZ, <i>Poczucie sprawstwa młodzieży w świecie permanentnej zmiany</i> .....	203
PAULINA PERET-DRAŻEWSKA, <i>Styl życia współczesnej młodzieży jako kategoria teoretyczna</i> .	215
TOMASZ HERMAN, <i>Zachowania zdrowotne młodzieży w kontekście kultury współczesnej</i> ...	225
AGATA MATYSIAK-BŁASZCZYK, MIROŚLAWA ŚCIUPIDER-MŁODKOWSKA, <i>Młodzież w sytuacji prekariatu</i> .....	233
BEATA A. ORŁOWSKA, <i>Motywy wyjazdów studentów polskich i niemieckich na studia za granicę</i> .....	245
ANDRE BERNDT, <i>Jugendsozialarbeit im Milieu von Fußballfans</i> .....	265
ASTRID TOKAJ, <i>W opozycji czy koalicji? Młodzież wobec starości</i> .....	271
Noty o autorach .....	283

## Słowo wstępne

---

Pod koniec XX wieku ukazało się wiele naukowych analitycznych i syntetycznych opracowań na temat sytuacji i perspektyw życiowych młodego pokolenia w społeczeństwie transformacji. Współczesna młodzież żyje w czasach dużego nasilenia przemian i napięć społecznych. W rozważaniach naukowych dotyczących „dnia jutrzejszego” dla młodzieży w nadchodzącym świecie kreśli się najczęściej dwie wizje. Korzystną, ponieważ niesie ze sobą założenie pozytywnych zmian w jej skutkach w układach o różnym zasięgu globalnym, regionalnym, lokalnym, a przede wszystkim w indywidualnym życiu młodzieży. Wiąże się z nią nadzieja na udane życie dzięki postępowi nauki, techniki, cywilizacji. Wszystko to stwarza duże pole eksploracji, możliwość eksperymentowania, realizacji pragnień i marzeń, umożliwia wiele okazji do zdobywania wiedzy, uczy dokonywania wyborów, nabywania elastyczności w działaniu, ułatwia nabycie umiejętności życia w kontekście wieloznacznym. Jednak wstępne diagnozy socjopedagogiczne donoszą o pojawiających się wielu niekorzystnych zjawiskach życia społecznego i zmianach w relacjach międzyludzkich, które obejmują zwłaszcza młodzież wstępującą w życie dorosłe<sup>1</sup>. Transformacja systemowa przyniosła młodzieży nowe, liberalne formy życia społecznego, oparte na rywalizacji i konkurencji, bogactwo i zróżnicowanie ofert, dostępność, dużą dynamikę zmian, nieprzewidywalność i konfliktogenność. Osłabiło to zaufanie do autorytetów, szczególnie w odniesieniu do osób znaczących. W systemie wartości uznawanych przez młodzież wartości dotyczące spraw indywidualnych dominują nad społecznymi. Zjawiska te stają się czynnikiem destrukcji życia i rozwoju osobowości młodego człowieka. Ogrom i tempo tych procesów, wzajemne ich nakładanie się, są przyczyną niejednokrotnie konfliktu wartości, osłabiania bądź wręcz podważania oddziaływań wychowawczych (edukacyjnych). Coraz większe oddziaływanie socjalizacyjne mają obecnie tzw. relacje

---

<sup>1</sup> Zob. S. Kawula, *Człowiek w relacjach socjopedagogicznych. Szkice o współczesnym wychowaniu*, wyd. 2, Toruń 2004, s. 165.



„z boku”, tj. rówieśnicze z udziałem mass mediów, na dalszy plan schodzi rodzina, szkoła, Kościół. Ujawniają się nierówności społeczne, kulturalne i ekonomiczne. „Nowy wiek wszelkich segregacji powoduje utratę swoistości społeczeństwa, pracy, rodziny, szkoły i ojczyzny”<sup>2</sup>. Przemiany polityczne, ekonomiczne oraz społeczne wymuszają nowe warunki adaptacji społecznej, nowe zachowania i style życia. Niepokojącym zjawiskiem jest brutalizacja życia społecznego, dotyczy to głównie zachowań młodzieży<sup>3</sup>. Wszystko to rodzi niepokój i pytania, jaką rolę w tym względzie mogą odegrać nauki o człowieku, w tym pedagogika społeczna? Jakże pojawiają się oczekiwania względem tej dyscypliny naukowej?

Geneza pedagogiki społecznej kreśli wiele dowodów na to, że jej priorytetowym wymiarem jest jej praktyczna i głęboko humanitarna aktywność, która jest jakże często eksponowana w wielu tekstach pedagogów społecznych. Wyzwała to nowe oczekiwania wobec pedagogiki społecznej, pełnionych przez nią funkcji i zadań.

Wyraźnie złożona tematyka teoretyczna i praktyczna – w opracowaniu zaledwie zasygnalizowana – stała się głównym tematem międzynarodowej konferencji naukowej „Młodzież czasów przemian społeczno-kulturowych. Od kontekstów teoretyczno-empirycznych do praktyki socjalno-wychowawczej w perspektywie międzynarodowej”, zorganizowanej przez Zakład Pedagogiki Społecznej Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Jej efektem jest książka składająca się z wnikliwie dobranych pod względem treści artykułów, których wspólnym mianownikiem było zainteresowanie problematyką młodzieży. Autorzy tekstów prezentowanych w niniejszej pracy reprezentują przede wszystkim naukowe ośrodki pedagogiczne z całego kraju. Należy także podkreślić, że w opracowaniu znajdują się teksty badaczy z Niemiec, reprezentujących Uniwersytet Cottbus.

Zgromadzone w tym tomie artykuły są odzwierciedleniem dyskusji o teraźniejszości i przyszłości młodego pokolenia. Opracowania ilustrują warunki życia i problemy egzystencjalno-pedagogiczne, z jakimi boryka się współczesna młodzież. Przekonują, jaką rolę winna odegrać pedagogika społeczna, w tym – racjonalna praktyka wychowania, opieka i praca socjalna. Pedagogiczna działalność, wsparcie i profilaktyka są nadal niezbędne dla minimalizowania społecznych nierówności, tworzenia sprzyjających warunków i szans rozwojowych – zwłaszcza dla młodzieży.

Książkę otwiera część pierwsza – „Wokół budowy tożsamości”, której towarzyszy myśl: *Młodzież poszukuje sposobów ekspresji własnej tożsamości, do-*

---

<sup>2</sup> F. Mayor, *Przyszłość świata*, Warszawa 2001, s. 13.

<sup>3</sup> Omawiany problem społeczny przedstawiają m.in.: Z. Bauman, *Globalizacja i co z tego dla ludzi wynika*, Warszawa 2000; *Wygrani i przegrani polskiej transformacji*, red. M. Jarosz, Warszawa 2005; M. Walancik, *Aktualne przejawy patologii i dewiacji społecznej. Wybrane konteksty*, Toruń 2009; S. Kawula, *Pedagogika społeczna dzisiaj i jutro*, Toruń 2012.

strzega wielorakość możliwości. Teksty w niej zawarte skupione są wokół opisu poszukiwań odkrywania własnej tożsamości w kulturze nazwanej przez Zbyszko Melosika „kulturą kontroli i rozproszenia” i innych przestrzeni życia społecznego oraz systemu wartości młodzieży.

Autorzy tekstów zawartych w drugiej części, zatytułowanej „O perspektywach i uwarunkowaniach rozwoju”, zaopatrzonej myślą: *Młdzież określa własne wybory, dążenia, własne drogi, a w konsekwencji perspektywę życia*, wskazują na kondycję młodzieży i uwarunkowania, w jakich sytuuje ona własne perspektywy zawodowe i życiowe.

W obrębie tematu części trzeciej – „W świecie społecznych wymagań”, którą dopełnia hasło przewodnie: *Młdzież próbuje się do niego przystosować, odpowiada na stawiane jej wyzwania*, autorzy zebranych opracowań dostrzegają zjawiska, które pojawiły się w ostatnim czasie w globalizującym się społeczeństwie. Szeroki wachlarz podjętej problematyki dobrze odzwierciedla obszary zainteresowań pedagogów społecznych. Na wybranych przykładach prezentują zagadnienia ukazujące aktywności podejmowane przez polską i niemiecką młodzież, ich uwarunkowania, postawy moralne oraz zagrożenia, na jakie jest obecnie narażona.

Na koniec chciałabym podkreślić, że niniejsze opracowanie zostało przygotowane nie tylko z myślą o pedagogach społecznych zainteresowanych problematyką młodzieży i wynikami badań na ten temat, ale także o wszystkich, którzy interesują się sytuacją młodego pokolenia, ich stosunkiem do dokonujących się współcześnie zmian społecznych. Wyrażam nadzieję, że będzie interesująca także dla młodych ludzi studiujących pedagogikę.

\* \* \*

Kończąc to „Słowo wstępne”, chciałabym podziękować za włożony trud wszystkim Autorom tekstów, za sprawą których książka mogła powstać. Jednocześnie serdecznie dziękuję prof. zw. dr. hab. Zbyszko Melosikowi – Dziekanowi Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, za wsparcie i życzliwość oraz Recenzentowi – Pani dr hab. Teresie Wilk z Uniwersytetu Śląskiego.

Katarzyna Segiet

Poznań, październik 2015



Część I

# **WOKÓŁ BUDOWY TOŻSAMOŚCI**

---

*Młodzież poszukuje sposobów ekspresji  
własnej tożsamości,  
dostrzega wielorakość możliwości*



## Pedagogika i tożsamość młodzieży w kulturze kontroli i rozproszenia

---

Podstawowa teza mojego tekstu jest następująca: współczesny człowiek – oczywiście także i młody – żyje jednocześnie w dwóch rzeczywistościach. Logika działania pierwszej z nich opiera się na potężnych regulatorach tożsamości i życia społecznego. Istotą drugiej jest zasada wolności jednostki w kreowaniu własnej biografii, tożsamości oraz niekończących się (pozornie?) swobodnych wyborów dokonywanych na płaszczyźnie kultury popularnej i konsumpcji<sup>1</sup>.

W tożsamość współczesnego człowieka wpisana jest więc podstawowa sprzeczność. Oto z jednej strony, w swoich relacjach z biurokracjami i instytucjami, jak również sferą prawną czy medyczną, powinien być on – pod groźbą różnorodnych formalnych lub społecznych sankcji – maksymalnie racjonalny, zdyscyplinowany i „wyregulowany”. Znajduje się on w bezwzględnej niewoli instytucji i biurokracji, prawa czy medycyny. Jest to surowa rzeczywistość nakazów i zakazów, diagnozowania i monitorowania człowieka. Jednostka zmuszona jest w tej rzeczywistości funkcjonować jak „za dawnych czasów”, w ramach dyscyplinujących form myślenia i działania (choć represywność tej rzeczywistości jest bardziej „miękką” niż kiedyś, co nie znaczy, że mniej skuteczna). W rzeczywistości tej tożsamość jednostki jest konformistyczna wobec narzuconych reguł, a miejsca na własne interpretacje czy choćby „mikrowolności” jest bardzo niewiele.

Z kolei druga rzeczywistość tworzona jest przez sferę popkultury i konsumpcji, a jej istotą jej wolność „dryfowania”, przyjemność i swoboda w zakresie wyborów. Tutaj jednostka może wybierać kolejne i kolejne formy kulturowej tożsamości i przebierać się w nie jak w stroje karnawałowe. Może być kulturowo mozaikowa i sfragmentaryzowana „jak tylko chce”. Nie grożą jej za to żadne sankcje. Wręcz przeciwnie, przemysł popkultury i konsumpcji oczekuje

---

<sup>1</sup> Tekst ten oparty jest na treściach zawartych w mojej książce *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności* (Kraków 2013).

od niej wyobraźni i nieroztropności w zakresie wyborów (i kolorów). Mamy wrażenie, że w rzeczywistości tej „może zdarzyć się wszystko” i „każdy może stać się każdym”. Występuje w niej nieuchronne rozproszenie i niejednoznaczność tożsamości. Jest to więc rzeczywistość, w której „wszystko zdaje się być dozwolone”, panuje w niej możliwość swobodnego nadawania znaczeń oraz daleko idącej indywidualizacji życia i codzienności.

Wydaje się przy tym, że taka sytuacja nie powoduje u współczesnego człowieka „poczucia schizofrenii”. Nauczył się bowiem „przerzucać zwrotnicę” z jednej do drugiej sfery swojej tożsamości – w konsekwencji modernistyczna tendencja uniwersalnej biurokratycznej i instytucjonalnej uniformizacji spleta się w jego tożsamości i w jego życiu z postmodernistycznym rozproszeniem popkulturowym.

Więcej nawet, wydaje się, że w jego tożsamości powstał pewien „układ komplementarności”. Pełne radości i przyjemności dryfowanie w drugiej, popularnej, rzeczywistości stanowi dla człowieka antidotum na zniewolenie czy ubezwłasnowolnienie, któremu podlega on w pierwszej. Z kolei owa pierwsza rzeczywistość dostarcza mu poczucia „zaczepienia” i stabilności, jakich zaznać można tylko w świecie jednoznacznych znaczeń. Stanowi więc antidotum na niepewność, rozproszenie, zamieszanie czy nawet „nadmiar wolności”, które są typowe dla rzeczywistości drugiej. Dla zagubionych często w oszałamiającym zamieszaniu kulturowym ludzi świat opierający się na zasadach prawa i medycyny, zasadach działania instytucji i biurokracji, na wskaźnikach i procedurach, daje poczucie powrotu do „dawnego świata pewności”.

Spróbuję opisać krótko te dwie rzeczywistości, a następnie omówić związane z nimi konteksty pedagogiczne. W odniesieniu do pierwszej z nich omówię tylko trzy przykłady. Pierwszy z nich dotyczy biurokratyzacji, której gorset tylko pozornie poluźnił się w ostatnich dekadach. Oto współcześnie biurokratyzacja opuściła biura i urzędy – nabrała w dużej mierze charakteru mikroelektronicznego.

Władza nad obywatelem sprawowana jest w sposób dyskretny – za pomocą kwestionariuszy, formularzy i sprawozdań czy ankiet. Elektroniczna biurokracja nie jest jednak mniej efektywna czy uciążliwa niż to miało miejsce w przeszłości, gdy walczyliśmy z surowym urzędnikiem za biurkiem. Dokumentów do prawidłowego wypełnienia jest bowiem coraz więcej; są coraz bardziej szczegółowe i drobiazgowo. Przenikają kolejne sfery życia i tożsamości. Trudno też tu wyliczyć wszystkie sankcje prawne lub finansowe za niedostosowanie się do wymogów stawianych w zakresie dokumentowania adekwatności naszego postępowania (stąd wszechogarniający nas niekiedy niepokój przed niepoprawnym wypełnieniem dokumentów).

Wiemy przy tym z pewnością, że za kwestionariuszem, który wypełniamy, kryje się konsekwentny i arbitralny reprezentant władzy. Zakładamy przy tym,

że za wszelką cenę pragnie „przyłapać” nas na nieadekwatności. O ile przy tym możemy jeszcze mieć nadzieję na dyskusję z urzędnikiem w urzędzie za biurkiem, aby „przymknął oko” na cokolwiek, to w przypadku formularza on-line nie ma na to żadnych szans.

Formularz zdaje się w tym kontekście reprezentować ideę „formalnego punktu widzenia”, zdaje się nie działać w niczyim interesie. W praktyce jednak stanowi on uosobienie władzy zasad biurokratycznych, panujących w społeczeństwie czy raczej nad społeczeństwem.

We współczesnych krajach Zachodu wojsko i policja rzadko są wykorzystywane jako instrument sprawowania władzy. Współczesna władza działa „po cichu”, za pomocą formularzy, które regulują naszą tożsamość, kwantyfikują ją i podporządkowują biurokracji, zniewalającej ludzi – aby odwołać się do George’a Ritzera – „bardzo konkretnie”<sup>5</sup>. Biurokracja ta nie ma charakteru totalnego, lecz raczej punktowy. Człowiek przemieszcza się z jednego do drugiego jej punktu. Lawrence B. Thomas wprowadza w tym kontekście kategorię „władzy epizodycznej”, która – jak twierdzi – jest fundamentalna dla posiadania wpływów społecznych. Píše o „epizodach przymusu” – bardzo istotnych z perspektywy sprawowania władzy<sup>6</sup>. I rzeczywiście, niekiedy mamy wrażenie, że biurokracja „przyczaja się”, wręcz znika z horyzontu. Po czym nagle – na przykład za pomocą represywnego listu poleconego „ze zwrotką” – w sposób gwałtowny przypomina obywatelowi o swoim istnieniu (a pismo z urzędu skarbowego stanowi w tym kontekście znakomitą egzemplifikację).

Nic się więc nie zmieniło od czasów Maxa Webera, który uznawał (i jest to, moim zdaniem, pogląd w oczywisty sposób aktualny), że – aby ująć to tak, jak formułuje to John Keane – „biurokracja może być analizowana jako zespół spójnych, metodycznie przygotowanych i precyzyjnie wprowadzanych w życie poleceń i różnych form posłuszeństwa”<sup>7</sup>. Trudno też zaprzeczyć, że w społeczeństwie współczesnym funkcjonuje „biurokratyczna racjonalność”, która „redukuje swoje pole działania do przedmiotu [swojego] administrowania” oraz „definiuje i rozwiązuje wszystkie sytuacje jako problemy, które kolejno mogą być rozwiązywane poprzez [procedury] obliczania i rachunkowości”<sup>8</sup>. Czyż współczesna biurokracja nie tworzy także – identycznie jak to miało miejsce w poglądach Maxa Webera – „obiektywnej matrycy władzy”, która „strukturyzuje działania ludzi”, w sposób zdepolityzowany i anonimowy, a celem jest „uzyskanie porządku”? Czyż nie jest prawdą, że i współczesne „biurokra-

<sup>5</sup> G. Ritzer, *Magiczny świat konsumpcji*, przeł. L. Stawowy, Warszawa 2001, s. 119.

<sup>6</sup> Th.B. Lawrence, *Power, institutions and organizations* [w:] *Sage handbook of organizational institutionalism*, ed. by R. Greenwood, C. Oliver, K. Sahlin, R. Suddaby, London 2008, s. 174, 188.

<sup>7</sup> J. Keane, rozdział: „The Legacy of Max Weber”, w książce tegoż autora *Public life and late capitalism*, Cambridge 1984, s. 31–32.

<sup>8</sup> Tamże, s. 31.



tyczne systemy władzy stanowią systemy formalnej, zdepersonalizowanej racjonalności” i „są one kierowane przez abstrakcyjne ogólne regulacje, które są stosowane wyczerpująco i konsekwentnie do każdego przypadku”? Czyż nie działają one „poprzez pisemnie zredagowane dokumenty”?<sup>9</sup> Czyż nie pozostają one w dyspozycji „każdej kolejnej władzy” i nie urzeczywistniają się poprzez „obiektywne zasady”, eliminując jakiegokolwiek emocje (a także kategorię wzajemnego zaufania czy towarzyskości), stając się w ten sposób bardziej efektywne w sprawowaniu władzy niż „antyczne despotyzmy”?<sup>10</sup> Wreszcie, czy ich dominacja nie wynika z zasady „technicznej nadrzędności” i „technicznej eksperytyzy”, bez żadnej dwuznaczności, opartych na „wyspecjalizowanej wiedzy i konkretnych informacjach”<sup>11</sup>, obywatających się „bez uświęconych wartości i odsłaniania prawdziwego znaczenia świata”?<sup>12</sup>

W tym miejscu pragnę przywołać – za Brunem Latour – koncepcję *oligopticum*. Przypomnę, że eksponowana przez Michela Foucault idea *panopticum* zakładała, iż jednostki są obserwowane detalicznie z jednego miejsca i nic nie uchodzi z pola widzenia. Mamy tu wyraźne odwołanie się do Wielkiego Brata, który jest wszędzie i wszystko widzi<sup>13</sup>: niewielu monitoruje wielu, którzy są absolutnie widzialni. Przykładem może być tu koncepcja takiego idealnego więzienia, w którym strażnica znajduje się w środku kręgu, na obrzeżach którego znajdują się otwarte cele. Strażnik może w dowolnym momencie obserwować wszystko i wszystkich, każdy ruch.

W przypadku *oligopticum* mamy do czynienia z inną logiką. Oto jednostka obserwowana jest z wielu miejsc, w różnych układach odniesienia<sup>14</sup>; jest monitorowana przez szereg „małych braci” – poszczególne, mówiąc metaforycznie, kamery przekazują sobie ją jedna po drugiej. Takie monitorowanie nie ma charakteru monolitycznego, jednakże w swojej całości tworzy wyraźną strukturę kontroli. Jednostka jest przekazywana kolejno przez poszczególne instytucje w całym układzie monitoringu i kontrolowania – można tu wspomnieć choćby o przywoływanym już systemie biurokratycznym, ale także prawnym czy medycznym. Urzędnicy, prawnicy czy lekarze „przekazują nas sobie wzajemnie”, diagnozując monitorując naszą tożsamość, nasze ciało czy nasze postępowanie, oferując remedia lub stosując sankcję. Sankcją za przestępstwo jest kara więzienia, za szkodliwy dla zdrowia tryb życia – pobyt w szpitalu, za ukrycie dochodów – „domiar podatkowy”.

<sup>9</sup> Tamże, s. 32.

<sup>10</sup> Tamże, s. 33.

<sup>11</sup> Tamże, s. 33–34.

<sup>12</sup> Tamże, s. 51.

<sup>13</sup> Por. M. Foucault, *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, przeł. T. Komendant, Warszawa 1993, s. 235–272.

<sup>14</sup> B. Latour, *Splatając na nowo to, co społeczne. Wprowadzenie do teorii aktora-sieci*, przeł. A. Derra, K. Abriszewski, Kraków 2010, s. 265–268.

Żadna z tych form kontroli nie uosabia bezpośredniego sprawowania władzy nad tożsamością, jednak wdraża ludzi w praktyki autokontroli i „poprawiania się”, co prowadzi do wytworzenia oczekiwanego systemu zachowań<sup>15</sup>. Taka kontrola nie opiera się na aktach siły, lecz funkcjonuje na poziomie „niskiej widzialności”, jednak przy długotrwałym oddziaływaniu wchodzi – jak to ujmuje Nikolas Rose – w „strukturę egzystencji samą w sobie”, organizując czas, przestrzeń i formy komunikacji człowieka z rzeczywistością<sup>16</sup>.

Kolejnego kontekstu dla zrozumienia „formalnego” podporządkowania człowieka dostarcza dziedzina prawa. Oto współcześnie kolejne i kolejne obszary życia społecznego – a w konsekwencji tożsamość człowieka – podlegają coraz bardziej szczegółowej normalizacji prawnej. Do tego stopnia, iż możemy mówić nawet o „prawnicyzacji” czy jurydyzacji życia społecznego.

Prawo inwazyjnie pokrywa, czy nawet „pożera”, coraz większe połacie życia społeczeństwa, również i takie, które dotychczas wolne były od ingerencji prawnej. Oczywiście, zjawisko to ma w dużej mierze charakter „naturalny”; wynika bowiem z coraz większego różnicowania się istniejących form praktyk społecznych. Niezależnie jednak od tego, prowadzi ono do coraz większego „skodyfikowania” rzeczywistości oraz w konsekwencji – do bardzo szczegółowego regulowania tożsamości człowieka („na najbardziej banalnym poziomie prawo dostarcza z góry gotowe uzasadnienie na rzecz konformizmu”<sup>17</sup>).

Jack M. Balkin uważa w tym kontekście, iż „nieustannie wytwarzając pewną formę wiedzy – wiedzę prawną [...], prawo stanowi coś więcej niż zestaw sankcji”. Stanowi „formę kulturowego oprogramowania, które kształtuje sposoby naszego myślenia o świecie i jego pojmowania [...] [prawo] kolonizuje ludzki umysł”<sup>18</sup>. Proces ten zdaje się nie mieć końca: „prawo tworzy nowe pojęcia, rozróżnienia, jednostki i instytucje, które w relacji zwrotnej tworzą możliwość wytworzenia nowych prawd [...]”. W konsekwencji powoduje to „reorganizację, a nawet zastąpienie istniejących form postrzegania społecznego, praktyki społecznej i rzeczywistości społecznej”<sup>19</sup>. W konkluzji J.M. Balkin pisze jednoznacznie: „Władza prawa rośnie organicznie i nieubłaganie wraz ze wzrostem kolonizacji przez prawo ludzkiej wyobraźni”<sup>20</sup>.

Podsumowując, można stwierdzić, że według J.M. Balkina prawo wytwarza strukturę, która jest jednocześnie na zewnątrz człowieka w swojej formie ma-

<sup>15</sup> N. Rose, *Government and Control*, „British Journal of Criminology” 2000, vol. 40, no. 2, s. 325.

<sup>16</sup> Tamże, s. 326–327.

<sup>17</sup> M.C. Suchman, L.B. Edelman, *Legal Rational Myths: The New Institutionalism and the Law and Society Tradition*, „Law and Social Inquiry” 1996, vol. 21, no. 4, s. 936.

<sup>18</sup> J.M. Balkin, *The Proliferation of Legal Truth*, „Harvard Journal of Law and Public Policy” 2003, vol. 26, no. 1, s. 8.

<sup>19</sup> Tamże, s. 11.

<sup>20</sup> Tamże, s. 15–16.

krospołecznej, a która jednocześnie staje się integralną częścią jego tożsamości (na poziomie mikrospołecznym). Wydaje się więc, że mamy tutaj do czynienia z „podwójną pajęczyną”, która wyznacza zarówno możliwe działania społeczne człowieka, jak i trajektorie rozwoju jego tożsamości. Przy czym regulacje prawne są w tych zakresach coraz bardziej szczegółowe oraz – jak to było zawsze – „nieubłagane” (od prawa uciec nie można – jeśli coś jest prawnie zdefiniowane, to jest to definicja ostateczna i uniwersalna). Można w tym miejscu przywołać tekst Duncana Kennedy’ego dotyczący poglądów Maxa Webera, w którym pisze on, iż normy prawne mogą być usankcjonowane przez tradycję, charyzmę lub po prostu poprzez wprowadzenie ich w życie<sup>21</sup>. Ta trzecia forma, współcześnie moim zdaniem dominująca, nie potrzebuje uprawomocnienia, ponieważ akt wprowadzenia jakiejś normy w życie stanowi sam w sobie jej uprawomocnienie. W dalszym ciągu wydarzeń norma uprawomocnia się poprzez swoje istnienie i działanie. Norma prawna nie potrzebuje więc akceptacji, wystarczy, że istnieje.

Można tutaj przytoczyć przykłady wydania aktu prawnego, który uprawomocnił się przez sam akt swojego powstania, choćby ze sfery szkolnictwa. Można wspomnieć choćby o likwidacji ośmioletniej szkoły podstawowej i czteroletniego liceum przy utworzeniu w zamian systemu sześcioletniej szkoły podstawowej, trzyletniego gimnazjum i trzyletniego liceum. Poprzez taką restrukturyzację zmienił się cały przebieg biografii milionów ludzi, którzy zostali skanalizowani w nowe formalne i przymusowe ścieżki edukacyjne. Może nawet większe konsekwencje dla całego pokolenia młodzieży miało rozbitcie pięcioletnich studiów magisterskich (dla zdecydowanej większości kierunków) poprzez wprowadzenie trzyletnich studiów licencjackich i dwuletnich magisterskich. W rezultacie tego aktu prawnego nastąpił dosłowny przewrót w strukturze instytucjonalnej szkolnictwa wyższego, a także w strukturze akademickich wyborów młodzieży oraz ich biografii. Zastrzegam, iż nie oceniam tych zjawisk negatywnie, pokazuję jedynie, iż zmiana prawna tworzy nowe formy praktyki społecznej, nowe formy tożsamości i biografii; słowem – nową rzeczywistość. Zauważmy, że w każdym z tych przypadków, mimo kontrowersji, akt prawny został wprowadzony w sposób strukturalny, inwazyjnie, a jedyną możliwą reakcją społeczną było dostosowanie się (z czasem nowe rozwiązania uległy naturalizacji – stały się częścią zdrowego rozsądku ludzi i ich akceptacja ma miejsce na poziomie potocznym, zgodnie z zasadą „tak po prostu jest”).

Z kolei zdaniem Pierre’a Bourdieu, prawo oraz inne strukturalne formy życia społecznego – działając jak magnes – tworzą „pola społeczne stosujące przymus wobec tych, którzy znajdują się w polu ich działania”, choć osoby te za-

---

<sup>21</sup> D. Kennedy, *The Disenchantment of Logical Formal Legal Rationality or Max Weber's Sociology in the Genealogy of the Contemporary Mode of Western Legal Thought*, „Hastings Law Journal” 2004 (May), vol. 55, s. 1043.

zwyczaj nie są świadome źródła przyciągania. Tak więc, każdy, kto dostanie się w obszar działania magnesu prawnego musi podporządkować się zasadom i regulacjom, które tam panują, żyjąc własnym życiem<sup>22</sup>. Tworzenie kolejnych, coraz bardziej szczegółowych norm prawnych, obejmujących swoim strukturalnym działaniem kolejne sfery życia, prowadzi do swoistej „kodyfikacji” tożsamości człowieka, jego działania i myślenia.

Kolejna forma społecznego uwięzienia człowieka związana jest z medykaliczacją jego ciała i tożsamości. Wynika ona z „fatalnego zauroczenia medycyną”, wyrażającego się w redukcjonistycznym postrzeganiu człowieka w kategoriach biomedycznych i kontrolowania go za pomocą medycznych technologii i przy pomocy ekspertów. Medycyna przekształciła się, jak utrzymuje Irving K. Zola, w formę kontroli społecznej, przy czym nieustannie „rozszerza ona swoją jurysdykcję na coraz to nowe problemy, ma coraz większy wpływ na społeczeństwo”<sup>23</sup>. W ostatnich dekadach mamy więc do czynienia z kolejną falą medykalizacji, której istota bardzo przypomina zresztą opisane przez Agnieszkę Gromkowską-Melosik praktyki medyczne stosowane wobec kobiet w epoce wiktoriańskiej<sup>24</sup>. Współczesna, niekiedy bezwarunkowa akceptacja medycyny i medykalizacji wynika przy tym z wiary w naukę, ideologię racjonalności oraz wiedzę i kompetencje ekspertów<sup>25</sup>.

Medykalizacja życia i tożsamości dotyczy więc, powtórzę raz jeszcze, redukcowania coraz większej liczby problemów związanych z osobistym i społecznym funkcjonowaniem człowieka do kategorii biomedycznych lub nawet *stricte* klinicznych. Rośnie przy tym przekonanie, że mogą być one zdiagnozowane i rozwiązane wyłącznie przez medycynę i lekarzy. Wywołuje to bez wątpienia narastające poczucie bezradności i uzależnienia ludzi. Załęknieni – w obawie przed groźną diagnozą, a niekiedy „wyrokiem” – czują się w relacjach z sektorem medycznym nic nie znaczącymi marionetkami. Inwazja medycyny i farmakologii powoduje przy tym, że ich życie nabiera charakteru „klinicznego”; powstają coraz to nowe precyzyjnie definiowane przez lekarzy „symptomy” i „syndromy”, które można wychwycić czy ujawnić jedynie za pomocą bardzo skomplikowanych badań (i aparatury).

W konsekwencji medykalizacji wielu ludzi nieustannie wsłuchuje się w swoje ciało, myśli o potencjalnych chorobach i sposobach ich uniknięcia. Ich

---

<sup>22</sup> R. Terdiman, wprowadzenie do: P. Bourdieu, *The Force of Law: Toward a Sociology of Juridical Field*, „The Hastings Law Journal” 1987 (July), vol. 38, s. 806–807.

<sup>23</sup> Teza ta zawarta jest w jednym z pierwszych tekstów poświęconych medykalizacji społeczeństw Zachodu: I.K. Zola, *Medicine as an Institution of Social Control*, „The Sociological Review” 1972, vol. 20, por. s. 487, 496.

<sup>24</sup> Por. A. Gromkowska-Melosik, *Kobieta epoki wiktoriańskiej. Tożsamość, ciało i medykalizacja*, Kraków 2013.

<sup>25</sup> P. Conrad, V. Leiter, *Medicalization, Markets and Consumers*, „Journal of Health and Social Behavior” 2004, vol. 45 (extra issue), s. 159.

życie przebiega od badania do badania, od wyników do wyników, a liczba potencjalnych diagnoz potencjalnych chorób rośnie – wraz z postępem medycyny – z roku na rok. Taka sytuacja wzmacnia, stwierdzą raz jeszcze, poczucie życiowej i tożsamościowej niepewności. Życie staje się oczekiwaniem na chorobę, życie niemalże staje się chorobą.

Warto w tym miejscu zrekonstruować choć częściowo słynną krytykę medycyny, dokonaną przez Ivana Illicha – jednego z najbardziej znanych krytyków kultury współczesnej. Skoncentrował się on w swoich rozważaniach na społecznych przejawach i konsekwencjach panującej współcześnie biomedycznej koncepcji ciała i zdrowia.

Pierwszy aspekt jego krytyki dotyczy, wspomnianej już, zasadniczej „medykalizacji życia” w społeczeństwie współczesnym. I. Illich utrzymuje w tym kontekście, iż „zagrożenie, jakie współczesna medycyna reprezentuje [...], jest analogiczne do zagrożenia, jakie wzrost rozmiaru i intensywności ruchu ulicznego reprezentuje dla przekraczających jezdnię”. Píše on też, iż w krajach bogatych kolonizacja medyczna osiągnęła „chorobliwe rozmiary”, a biedne kraje „w szybkim tempie idą w tym samym kierunku”<sup>26</sup> (warto dodać, że niemal trzydzieści lat później inny prominentny krytyk ekspansji medycyny, Peter Conrad, potwierdzał, że globalne korporacje eksportują na cały świat zachodnią medykalizację<sup>27</sup>).

Drugi aspekt krytyki odnosi się do „profesjonalizacji” podejścia do ciała i zdrowia. Jak pisze I. Illich: „społeczeństwo przekazało lekarzom wyłączne prawo do określania, co konstytuuje chorobę, kto jest lub mógłby być chory i jak należy postępować wobec takich ludzi”<sup>28</sup>. Można do tego dodać, że biolodzy i lekarze często wchodzą w rolę wszechwiedzących – posiadających dostęp do absolutnej Prawdy i Wiedzy – ekspertów. Traktują przy tym ciało, o czym pisano już wcześniej, coraz częściej wyłącznie w kategoriach „parametrów” i „wskaźników”; arbitralnie określają kryteria i normy zdrowia, wyznaczają jego „skale” i „poziomy” (I. Illich mówi w tym kontekście o „diagnostycznym imperializmie”). Takie podejście prowadzi do „uprzedmiotowienia” pacjenta, traci on prawo do decydowania o własnej „cielesności”, która często staje się jedynie dodatkiem do diagnoz i wyników badań. Wreszcie trzeci aspekt Illichowskiej krytyki dotyczy zjawisk zbiurokratyzowania medycyny współczesnej. Badacz uważa, że jest ona „praktykowana przez [...] specjalistów, którzy kontrolują ogromne populacje za pomocą biurokratycznych instytucji”. Znajdujemy się w sytuacji, w której „opieka zdrowotna jest przekształcona w zestandaryzowa-

---

<sup>26</sup> I. Illich, *Limits to Medicine. Medical Nemesis: The Expropriation of Health*, London 1976, s. 7–8.

<sup>27</sup> P. Conrad, *The Shifting Engines of Medicalization*, „Journal of Health and Social Behavior” 2005 (March), no. 1, s. 11.

<sup>28</sup> I. Illich, dz. cyt., s. 6.

ne punkty”, a „język, poprzez który ludzie mogliby doświadczać swoich ciał, zmienia się w biurokratyczny żargon”. W rezultacie „medyczna biurokracja konstruuje chorobę-zdrowie przez wzmaganie stresu, przez zwielokrotnianie obzewładniającej zależności, przez generowanie nowych przykrych potrzeb, przez zmniejszanie poziomu tolerancji na brak komfortu i ból, przez redukcję swobody działania jednostek, które cierpią”<sup>29</sup>.

Na zakończenie tej partii moich rozważań stwierdzę, że trudno nie zgodzić się – w kontekście „ideologicznym” i „tożsamościowym” – z wyeksponowanymi wyżej zarzutami stawianymi współczesnej medycynie i związanej z nią biomedycznej koncepcji ciała i zdrowia. Trudno też nie stwierdzić, że jej urzeczywistnienie prowadzi do pogłębienia ubezwłasnowolnienia człowieka w relacjach ze społeczeństwem, a przede wszystkim – jego instytucjami. Moim celem nie jest tutaj jednak zakwestionowanie ani medycyny diagnostycznej, ani tym bardziej klinicznej, które dostarczają ogromnych możliwości walki z chorobami i cierpieniami, a jedynie pokazanie uwikłania człowieka w coraz to nowe niepokoje i poczucie bezradności oraz podporządkowanie go medycznym instytucjom i specjalistom. Celem jest także pokazanie, iż świat „formalnej” medycyny i medykalizacji stanowi jasno określoną alternatywę dla innego świata – rozproszonego i zorientowanego na ekspresję indywidualności i wolności jednostki; poprzez konsumpcję, kulturę popularną i styl życia.

Wymienione wyżej sfery biurokratyzacji, prawnicyzacji i medykalizacji tworzą swoistą matrycę ubezwłasnowolnienia dla współczesnego człowieka, całą represywną w swojej istocie rzeczywistość społeczną.

Współczesny człowiek żyje jednak również i w drugiej rzeczywistości – zdefiniowanej przez konsumpcję i kulturę popularną. Tutaj z kolei odczuwa ogromną wolność swobodnego rekonstruowania własnej tożsamości z dostępnych fragmentów kulturowych. Jest przy tym przekonany, iż popkultura i konsumpcja nie represjonują tożsamości. A nieograniczone możliwości w sferze rekonstruowania wizualizacji własnego Ja, jakie daje moda, mogą stanowić znakomitą, potwierdzającą powyższe tezy (choć tylko jedną z wielu), egzemplifikację.

Logika owego poczucia wolności przynosi jednak pewne konsekwencje. Pierwsza z nich wiąże się ze zjawiskiem, które nazwać można „końcem ideałów i triumfem codzienności”. Oto przez wieki sądzono, iż jednym z celów egzystencji jest „życie dla wielkiej idei” (oddanie życia dla „wielkiej sprawy” – to właśnie zdawało się być wręcz niekiedy przeznaczeniem człowieka). Analiza „warunków kulturowych” końca XX stulecia zdaje się przekonywać, że czas Idei minął (można tu raz jeszcze przywołać tezę o upadku Wielkich Meta-narracji, które przez wieki dawały jasne i ostateczne odpowiedzi na wszystkie pytania).

---

<sup>29</sup> Tamże, s. 41, 46.

Idee zdają się od czasu do czasu porywać młodych ludzi, lecz zazwyczaj wkrótce rozumieją oni, że są to tylko społecznie skonstruowane ideologie. Wiedzą już, że są im narzucane – jako „ich własne” – po to tylko, aby myśleli i działali „w cudzym interesie” (politycznym lub ekonomicznym). Jednocześnie współczesna oferta w zakresie „wielkich idei” (a raczej – idei, które aspirują do uzyskania tego statusu) jest tak wielka i są one tak pełne sprzeczności, że trudno się w nich odnaleźć, ponieważ w procesach własnych multiplikacji relatywizują się one wzajemnie (podlegając pogłębiającej się inflacji). Mówiąc ironicznie, tyle jest już spraw, za które można oddać życie, że... nie ma już żadnej sprawy. Młodzi ludzie są więc coraz bardziej sceptyczni: coraz trudniej bowiem jest ich przekonać, że „powinni dać się porwać” idei, że powinni dla niej „poświęcić się”. Kolejne idee i ideologie upadają przy tym bardzo szybko; zdają się już być tylko wyrazami obsesji żądnych władzy polityków i różnorodnych misjonarzy (którzy z sal parlamentarnych czy kościelnych ambon starają się demaskować intencje swoich adwersarzy). W konsekwencji niemal wszystkie dawne mity i ideologie straciły swój blask: łatwo poznać ich źródła, potrafić określić przyczyny ich atrakcyjności oraz konsekwencje ich społecznych sukcesów. Coraz częściej wydają się być wręcz groteskowe.

W konsekwencji tożsamość młodych ludzi w coraz mniejszym stopniu skupiona jest wokół typowych dla przeszłości – dramatycznych w swojej istocie – wyborów tożsamościowych, na przykład między wiarą a ateizmem czy między lewicą a prawicą. W ramach społeczeństwa konsumpcji zostały one przekonstruowane w wybory, które według tradycyjnych kryteriów mogą być określane jako trywialne. Zorientowane są one na sferę konsumpcji, mass mediów i popkultury. Banalizując tę kwestię (ale tylko nieco), można stwierdzić, że dawne dylematy egzystencjalne, odnoszące się do wyborów między Wielkimi Ideami, zastąpione zostały przez serię mikrowyborów: na przykład między preferowaniem piłkarskiej drużyny Legii Warszawa lub Lecha Poznań, „zapisaniem” się do sieci komórkowej Orange lub Plus, między oglądaniem teledysków Rihanny lub One Direction czy – w wersji najbardziej chyba banalnej – między coca-colą a pepsicolą lub Kentucky Fried Chicken a McDonald’s. Jednocześnie przy tym niewielu ludzi dba o „ideologiczną koherencję” swojej tożsamości: skrajny politycznie konserwatysta może uwielbiać najbardziej trywialne formy hip-hopu, a zdeklarowany katolik fascynować się banalnymi produkcjami telewizyjnymi typu „Mam Talent” czy spędzać dziennie wiele godzin na Facebooku. Nikogo to nie zdziwi i nikogo nie oburzy.

Odwrotowi od wielkich idei towarzyszy więc zdecydowana orientacja na życie codzienne. Rytm życia większości młodych ludzi wyznaczony jest przez drobne codzienne wydarzenia, „momenty”, czynności (niektórzy autorzy utrzymują, że nasze życie zdominowała „orientacja na sytuacje” bądź wręcz na

„epizodyczność”<sup>30</sup>). To one pochłaniają większość psychicznej energii młodych ludzi, stanowiąc cel ich fascynacji i zabiegów. Młodzi ludzie potrafią delektować się drobiazgami, sytuacjami, chwilami, małymi „zatrzymaniami” w życiu. Tworzą własne mikroświaty, do których dorosłym jest wstęp wzbroniony (któż z nas ma dostęp do zawartości twardego dysku w komputerze swojego dziecka? a przecież jeśli nie znasz zawartości twardego dysku, to nie znasz serca i umysłu jego właściciela). Uwielbiają też opowiadać niekończące się „małe historie” o wydarzeniach dnia codziennego, uwielbiają niekończące się rozmowy (telefoniczne) o „wszystkim i niczym” („co się zdarzyło i jak przebiegało?”). Owe historie stanowią formę ekspresji ich tożsamości. Unikają natomiast rozmów na poważne tematy, na temat „przyczyn i konsekwencji”.

Taka typowa dla młodzieży współczesnej orientacja na to, co „drobne” i „codzienne” (i częste unikanie „trudnych tematów”), wywołuje często u – przyzwyczajonych do „wielkich spraw” – dorosłych wrażenie, że tożsamość młodych ludzi pozbawiona jest „głębi” i „istoty”. Trudno jest im zrozumieć, na czym polega „sens” tożsamości ich dzieci. Dorosłym wydaje się, że młode pokolenie postrzega świat powierzchownie, że jest dla nich ważne to, co „tak naprawdę” jest banalne, trywialne. Dorośli mają wrażenie, że młodzi ludzie żyją niejako „obok rzeczywistości”, że ich życie jest miłą oraz pozbawione treści czy „esencji” (i że z niczym poważnym nie można przebić się do ich tożsamości – ponad panującą w niej zasadę natychmiastowości i zasadę tymczasowości). Jednakże z perspektywy młodzieży to właśnie takie życie jest właśnie ich życiem – realnym i ważnym, jedynym, jakie istnieje.

Warto zwrócić uwagę na inny kontekst tego problemu. Oto w przeszłości jedną z istotnych („duchowych” i intelektualnych) powinności człowieka było poszukiwanie sensu życia, odpowiedź na takie (pozornie tylko banalne) pytania: „po co jestem?”, „o co w tym wszystkim chodzi?”, „co będzie, jak mnie już tutaj nie będzie?”. Odpowiedzi na te pytania poszukiwano w filozofii, religii, sztuce, poezji i literaturze, w niekończących się rozmyślaniach. W społeczeństwie współczesnym zanika (i to nie tylko wśród młodych ludzi) styl życia oparty na refleksji nad życiem, a poszukiwanie sensu życia coraz częściej wydaje się być bez sensu. Coraz rzadziej przystajemy, aby w milczeniu zastanowić się „nad istotą tego wszystkiego”. Ideologia konsumpcji, ideologia przyjemności, przymus życia w natychmiastowości; wszystko to powoduje, iż pytania egzystencjalne tracą jakikolwiek układ odniesienia (galaktyki uciekają, piasek w klepsydrze przesypuje się coraz szybciej, a my radośnie wgryzamy się w kolejnego snickersa). Sama istota takich pytań (możliwe odpowiedzi nie są zwykle zbyt optymistyczne) pozostaje zresztą w sprzeczności z podstawowym przeką-

---

<sup>30</sup> A. Elliott, M. Katagiri, A. Sawai, *The New Individualism and Contemporary Japan: Theoretical Avenues and the Japanese New Individualist Path*, „Journal for the Theory of Social Behaviour” 2012, vol. 42, no. 4, s. 429.



zem społeczeństwa konsumpcji: ciesz się życiem, kolekcjonuj przyjemności, nie bądź nudziarzem (zamiast rozważać, „po co jesteś, sprawdź na wadze, czy nie przytyłaś”). W konsekwencji, trudne poszukiwanie sensu życia zastąpione zostało, zakończonym natychmiastowym sukcesem, poszukiwaniem (kolejnego) kremu przeciw zmarszczkom, przeglądaniem kolejnych atrakcyjnych wideo-klipów na YouTube, fascynacją kolejną atrakcyjną tapetą w aparacie komórkowym lub na ekranie laptopa. Wielkie ideały ustąpiły miejsca małym zakupom, poszukiwaniu fascynujących sytuacji, momentów i drobiazgów (i rację ma Zygmunt Bauman, gdy pisze: „Żaden z proponowanych sensów nie liczy na to, że stanie się sensem ostatecznym, i żaden się takim nie staje”<sup>31</sup>).

Wydaje się przy tym, że młodzi ludzie nadają życiu sens przez sam fakt uczestnictwa w każdej sekundzie istnienia, w każdym wydarzeniu, każdej interakcji, każdym możliwym do urzeczywistnienia fragmencie. Kategoria kontemplacji zastąpiona została przez kategorię „od-razowości”. Każda sekunda uzyskuje swoje uprawnomocnienie jedynie poprzez sam akt tyknięcia zegara, sam fakt swojego zaistnienia. Kultura współczesna uwolniła nas więc od potrzeby poszukiwania sensu życia. Kategoria sensu życia sama w sobie zmienia zresztą swoją strukturę. Nie ma już charakteru całościowego czy całożyciowego. Sens życia nabiera – jak już pisano wyżej – charakteru chwilowego, fragmentarycznego, mozaikowego.

Inna perspektywa współczesnej tożsamości wiąże się ze wzrastającą szybkością życia w społeczeństwie współczesnym. Świat, w którym żyły uprzednie pokolenia, zmieniał się relatywnie wolno; dziś kultura wiruje coraz szybciej. Mam wrażenie, że pędzimy niczym odrzutowiec – szybciej niż dźwięk; może dlatego właśnie nie przeszkadza nam zgiełk i jazgot wokół (zresztą potwierdza on zasadę: byleby coś się działo – jeśli nie w naszym życiu, to choćby na kolorowym ekranie telewizora czy komputera). Niektórzy badacze piszą wręcz o panującej powszechnie „ekstazie wywoływanej szybkością”, o „szybkości samej w sobie” czy „czystej szybkości”<sup>32</sup>.

Każdego miesiąca, tygodnia, dnia pojawiają się więc (i wkrótce znikają bez śladu) nowe dyskursy, nowe idee i ideologie, nowe mody, nowe gadzety kulturowe, nowe gwiazdy mediów, nowe wersje tożsamości i ciała (w tym ostatnim przypadku na przykład pytanie „jakie ciało nosi się w tym sezonie?” bynajmniej nie jest retoryczne). Dwie dekady temu – dla określenia zjawiska „tyranii nowości” – Alvin Toffler użył pojęcia „szok przyszłości” (odnoszącego się do poczucia zagubienia jednostki w obliczu permanentnej zmiany). Nie jest ono adekwatne w odniesieniu do młodzieży współczesnej, która opanowała umiejętność i nawyk adaptacji do nieustannej zmiany, zdolność do „przeskakiwania”

---

<sup>31</sup> Z. Bauman, *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Warszawa 2000, s. 170.

<sup>32</sup> A. Elliott, M. Katagiri, A. Sawai, dz. cyt., s. 428.

niemal w sposób dowolny z jednego do drugiego dyskursu kulturowego, z jednego do drugiego stylu życia, a nawet z jednej do drugiej formy tożsamości. Młody człowiek ma unikatową zdolność do resetowania fragmentów swojej tożsamości i wymiany ich na inne... i znowu kolejne inne (niekiedy całkowicie odmienne). Tożsamość zaczyna przypominać kostkę Rubika, przy czym w odróżnieniu od źródłowej kostki nigdy nie układa się ostatecznie fragmentów i kolorów (i nie dąży się do tego). Cały czas następuje rotacja fragmentów w nieustannym procesie rekonstrukcji bez celu. Można w tym miejscu przytoczyć bardziej ogólną, a jednak związaną z moją narracją, tezę Z. Baumana:

Na miejsce technologii zmuśnionego budownictwa przyszła dziś technika „absolutnych początków”, zaczynania wciąż na nowo, eksperymentowania z szybko montowanymi i łatwymi do rozbiórki formami, malowania nowych obrazów na wczoraj sporządzonych wizerunkach [...]<sup>33</sup>.

Permanentna ruchliwość młodzieży (zarówno w świecie wirtualnej komunikacji, jak i w świecie „realnym”) powoduje też dramatyczny wzrost liczby ludzi, którzy pojawiają się w ich życiu. Kontakty z nimi mają jednak zwykle charakter „szybki” – tymczasowy, powierzchowny i coraz częściej anonimowy. Trudno jest zapamiętać ich imiona i odróżnić od siebie ich twarze. Pojawiają się i znikają niczym w kalejdoskopie. Ważnym symptomem tych przemian jest rozwijająca się wśród młodych ludzi kompetencja, którą nazwać by można „gotowością do natychmiastowych interakcji”. Adaptacja do zmiany i konieczność kontaktów z coraz to nowymi ludźmi wymaga umiejętności szybkiego nawiązywania bezpośrednich kontaktów, a nawet relacji – bez zbędnych rytuałów i wielomiesięcznego poznawania się. Zaobserwować więc można w ostatnich dekadach gwałtowne „przyspieszenie” w sferze stosunków międzyludzkich – ilość wzajemnych kontaktów ludzi wzrasta w sposób geometryczny, jednak są one zwykle chwilowe, bez głębszych zobowiązań i konsekwencji, zgodnie z zasadą typową dla restauracji typu *fast food* – „wchodzę-wychodzę-nigdy mnie tu nie było”. Coraz częściej w relacjach międzyludzkich wchodzimy w kontakt nie tyle z „całą osobą”, ile z rolą, którą ona odgrywa dla nas (a my dla niej): nauczyciela/ucznia, pracodawcy/pracownika, obiektu seksualnego itp. Dobrym przykładem jest w tym kontekście – przywoływana w jednym z rozdziałów mojej książki – stewardessa, miła i przyjazna, jednak bezosobowa i obojętna. Coraz więcej (nie tylko młodych) ludzi ma też zdolność łatwej „wymiany” ludzi, którzy ich otaczają. Nie potrzebują już całościowych układów międzyludzkich, miłości, przyjaźni czy nawet stabilnych znajomości. Osoby o tożsamości typu supermarket potrafią swobodnie przechodzić od związku do związku, od relacji do relacji, nie czując większej frustracji z po-

<sup>33</sup> Z. Bauman, dz. cyt., s. 49.

wodu zastępowania w swojej tożsamości i w swojej codzienności jednych ludzi przez innych.

W sytuacji inwazyjnego „potoku zmiany” bodźce, wrażenia, myśli i emocje następują po sobie (i następują równocześnie) tak szybko i są ze sobą wzajemnie (i wewnętrznie same w sobie) tak bardzo sprzeczne, iż jest niesłychanie trudno wytworzyć sobie dystans do samego siebie i własnego wnętrza. Zresztą szybkość przepływu rzeczywistości przez jaźń-tożsamość jest tak ogromna, iż „niewiele się w człowieku zatrzymuje”, nie ma czasu na internalizację treści. W coraz większym stopniu tożsamość jest jak pusty worek, dziesiątki tysięcy wrażeń i informacji „wlatuje i wylatuje”, nie pozostawiając po sobie śladu. Wydaje się przy tym, iż w przypadku wielu ludzi granice między tożsamością a rzeczywistością są coraz bardziej kruche, że zaczynają „rozpływać się w świecie”. Tracą oni swoją odrębność; stają się integralną (nieodróżnialną) częścią lawiny wydarzeń i znaczeń, które porywają ich ze sobą w maksymalnym pędzie; są tym, co jest wokół (inaczej nie umieją). Jak pisze Z. Bauman, „jak i wszystkie inne obrazy, obraz własny rozpada się na serię migawek, z których każda musi własnymi siłami wyczarować, wyrazić i uzasadnić swój sens [...]”<sup>34</sup>. Czy jednak naprawdę współcześnie trzeba czarować i uzasadniać sens? Czy migawka nie ma sensu przez sam fakt zamigotania? – bo przecież nikogo już nie interesuje, jak już pisano, „sens całożyciowy”.

Powyżej ukazane konteksty tożsamości kultury nie są postrzegane, powtórzę raz jeszcze, przez współczesną młodzież jako alienujące. Nie odczuwa ona bowiem ani potrzeby integralności, ani linearności, ani stabilności – są one przez nią wręcz postrzegane ze sceptycyzmem i podejrzliwością. Młodzi ludzie są zorientowani na „krótkotrwałość” – nie boją się zmiany, z zaciekawieniem czekają na nią (i szybko nudzą się każdą nowością). Pytanie „cóż nam się jutro wydarzy?” nie jest przesyczone troską, lecz optymizmem.

W konsekwencji u wielu młodych ludzi pojawia się nawyk „klikania” w rzeczywistość niczym w stronę z Internetu i swobodnego przemieszczania się przez różnorodne doświadczenia kulturowe, a także praktyki i sytuacje. Coraz więcej z nich traktuje rzeczywistość jako jeden wielki dom towarowy i – zgodnie z logiką supermarketu – swobodnie wrzuca rozmaite produkty do koszyka swojej tożsamości. Akceptująca fascynacja tym, co się pojawi (nawet bardzo przypadkowo), „natychmiastowym przejawianiem się”, zastępuje przy tym – panującą jeszcze do niedawna – „ideologię racjonalnego wyboru” doświadczeń życiowych. Jednocześnie upadek linearnego „scenariusza wydarzeń” powoduje, że współczesna młodzież nie poszukuje uzasadnień dla tego, co się zdarza; akceptuje przygodność ludzi i życia. Powtórzę raz jeszcze – nigdy nie jest zdziwiona.

---

<sup>34</sup> Tamże, s. 49.

Z perspektywy dorosłych młody człowiek jest skazany na zagubienie i bezradność w opisywanym tutaj świecie – świecie pozbawionym jednoznacznych wartości i drogowskazów. Jednak w praktyce (paradoksalnie) jest odwrotnie. Młodzi ludzie nie boją się żyć; mają poczucie sprawstwa, mocy, kontroli nad rzeczywistością i swoim życiem. Od wczesnego dzieciństwa uczą się bowiem istnieć w świecie, w którym nie ma ostatecznych prawd i odpowiedzi. Biorą więc „sprawy w swoje ręce”. Wychodzą (zapewne nieświadomie) z założenia, że jeśli nie ma absolutnych prawd i „ostatecznych odpowiedzi”, to należy stworzyć sobie „małe prawdy” i „tymczasowe odpowiedzi”, niekiedy nawet sytuacyjne. W konsekwencji konstruują różnorodne mikronarracje i sprawdzają, które z nich działają w praktyce. Wyznają pragmatyczną koncepcję prawdy; prawdą jest to, co się sprawdza, co pozwala „iść do przodu” (w konsekwencji preferują także informacje ponad wartości). Można w tym miejscu odwołać się także do wyników badań przeprowadzonych wśród młodzieży polskiej przez Agnieszkę Cybal-Michalską, które wykazały, że młodzież ma „wysoki poziom poczucia sprawstwa” i jest przekonana, że człowiek może w swoim życiu „przejść od «losu» do «wyboru»”<sup>35</sup>.

Tak więc, współczesna młodzież absolutnie nie czuje się bezradna (czy zniewolona) w sytuacji owego „nadmiaru wolności”; wręcz przeciwnie – swobodnie porusza się po wyzwolonej od dawnych więzów rzeczywistości. I nie przeszkadza jej, że często dryfuje przez życie, nie wiedząc, którą drogą pójść, uznaje bowiem, że każda droga zawiera w sobie obietnicę przyjemności czy choćby nowych doświadczeń. W podobny sposób można podejść do tezy Z. Baumana:

Ponowoczesne układy społeczne w niczym skały nie przypominają – i indywidualne projekty życiowe daremnie szukają tu twardego gruntu dla zarzucenia kotwicy. Podejmowane przez jednostkę wysiłki ustabilizowania jestestwa nie rekompensują następstw pierwotnego „odkotwiczenia”; nie wystarczą, by utrzymać w miejscu rzucaną przez fale, dryfującą tożsamość<sup>36</sup>.

Wydaje mi się, że młodzi ludzie znakomicie czują się w warunkach odkotwiczenia, wręcz boją się zakotwiczenia. Są zadowoleni „na dryfie”, nie uważają, że są rzucani przez fale, lecz że są świetnymi pływakami (a stabilna tożsamość jest przez nich uważana za klatkę czy więzienie).

Paradoksalnie, przy tym „poczucie mocy” w swoim kontakcie ze światem uzyskują młodzi ludzie poprzez kontakt ze współczesnymi mediami. Pedagodzy i moralіści twierdzą, iż współczesna młodzież (niczym bezwolna masa) jest przez media manipulowana. Takie stanowisko jest logiczne z perspektywy do-

<sup>35</sup> A. Cybal-Michalska, *Orientacje proeuropejskie młodzieży. Stan i potrzeby edukacyjne*, Poznań 2001, s. 154; por. także też, *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, Kraków 2013.

<sup>36</sup> Z. Bauman, dz. cyt., s. 43.

rosłych. Nie ma ono jednak sensu w konfrontacji z subiektywnymi odczuciami młodzieży, która jest przekonana, że to ona manipuluje mediami. Bez wątpienia ogromne poczucie władzy konstruowane jest podczas uczestnictwa w interakcyjnych grach komputerowych, zarówno off-line, jak i on-line. Młodzi ludzie zdobywają w nich królestwa, podróżują po całym świecie, skutecznie rywalizują w walkach i pościgach (tworzą – jak to ma miejsce na przykład w grze SIMS-owie – życia i tożsamości). Podobne poczucie daje kontakt z Internetem: daje on nieograniczony kontakt „ze wszystkim”. Można w dowolny sposób przemierzać krainy i kultury, kontaktować się swobodnie z całym światem, cieszyć się wolnością niczym nie skrępowanych wyborów klikania. Możliwość wyboru (poprzez klikanie) z dziesiątków telewizyjnych kanałów dopełnia poczucie sprawstwa i kontroli.

Jednocześnie sposób podejścia do informacji i uczenia się jest u młodych ludzi zupełnie odmienny od tego, który typowy był dla przeszłości. Stanowi on racjonalną odpowiedź na specyfikę kultury współczesnej: sfragmentaryzowanej i niejednoznacznej. Wbrew oczekiwaniom dorosłych młodzi ludzie nie przyswajają sobie wiedzy w sposób linearny i uporządkowany, lecz „mozaikowy” i przypadkowy. Nie interesuje ich „zatrzymanie wiedzy” i gromadzenie jej w wewnętrznym skarbcu mądrości, lecz jej przetwarzanie i umieszczanie w kontekstach<sup>37</sup>. Poszukują informacji w wielu miejscach jednocześnie, lecz czynią to niesystematycznie. Potrafią jednocześnie koncentrować się na wielu rzeczach, nie mają natomiast zdolności koncentracji przez dłuższy czas na tym samym. Lecz czy takie podejście nie jest logiczną koniecznością w opartej na „klikaniu” kulturze Internetu i w obliczu nieustannej zmiany? Czy nie jest to logika kultury supermarketu: myśleć o wielu rzeczach jednocześnie, być jednocześnie i tu, i tam, i jeszcze tam, odbierać wszystkie wrażenia naraz?

Jednocześnie w kulturze, w której występuje nieustanne rozpowszechnianie nowych form bodźców – jak to ujmuje Zygmunt Bauman – „zdolność *zapominania* jest atutem nie mniejszym niż talent *zapamiętywania*”<sup>38</sup>. Młodzi ludzie potrafią więc resetować wrażenia, informacje, wiedzę i nadmiar osób w swoim życiu. Ich tożsamość nie jest w związku tym (mimo nawału nowości) „przeładowana” czy przebodźcowana.

Kolejny kontekst współczesnej tożsamości tworzy zjawisko inscenizowania różnicy i personalizacji. Oto współczesny człowiek czuje się „jedyne w swoim rodzaju”, gdy zakupuje jedyny w swoim rodzaju samochód (z setek dostępnych marek i ich wersji) czy ten a nie inny (lub jeszcze inny) telefon komórkowy. Mało tego, wielu ludzi poczucie odmienności uzyskuje przez nieustanne zabiegi mikropersonalizacji. Znakomitym przykładem jest tutaj personalizacja

---

<sup>37</sup> Na ten temat por. książkę M. Klichowskiego *Między linearnością a klikaniem. O społecznych konstrukcjach podejść do uczenia się* (Kraków 2012).

<sup>38</sup> Z. Bauman, dz. cyt., s. 50.

telefonu komórkowego, która polega na wyborze określonych zestawów tapet, ekranów, motywów, dzwonek, dźwięków (itd.) spośród znajdujących się wewnątrz tego gadżetu, zdefiniowanych przez producenta możliwości, a także różnego typu osobistych pinów. Inne dobre przykłady mikropersonalizacji odnoszą się do stroju (ubioru) czy kosmetyków (perfumy, tusze do rzęs, kolor paznokci) lub biżuterii.

Ogromne, subiektywne poczucie wolności daje możliwość spędzenia wakacji w Chorwacji, na Jamajce, w Tajlandii czy Egipcie – a wybór taki jest dostępny dla wielu milionów. Ludzie postrzegają swoje życie nie z perspektywy własnego rozwoju wewnętrznego, własnej „autentyczności” czy podmiotowości, a w kontekście oferty, którą otrzymują – niezwykle bogatej, lecz zawsze w ramach obowiązujących wzorów konsumpcji. Wydaje się im, że kreują własne życie, a oni tylko „wybierają z oferty”. Uważają, że mają tym więcej wolności, w im większym stopniu (i w im bardziej spersonalizowany sposób) mogą urzeczywistnić swój osobisty potencjał w zakresie konsumpcyjnych wyborów. Styl życia w społeczeństwie konsumpcji opiera się na zasadzie: „żadnych zasad, jedynie wybory; każdy może być każdym”. Konsumpcja nie represjonuje więc tożsamości, lecz dostarcza źródeł fascynacji możliwymi do przybrania tożsamościami<sup>39</sup>.

W tym kontekście Mike Featherstone zadaje pytanie, czy „kulturowy bałagan często określany jako postmodernizm” jest wynikiem „totalnej absencji kontroli”? Podobnie jak i inni krytycy korporacyjnego państwa, stwierdza, że „zasada bałaganu” w praktyce pozwala na „kontrolowane huśtanie” kultury i społeczeństwa<sup>40</sup>, działając w interesie władzy. We współczesnym społeczeństwie mamy więc do czynienia z uniwersalizacją kodu konsumpcji jako dominującego „programu” życia społecznego, przy ogromnym zróżnicowaniu sposobów jego przejawiania się.

W trzeciej części wystąpienia pragnę przedstawić kilka propozycji pedagogicznych – w kontekście rekonstrukcji tożsamości w kulturze kontroli i rozproszenia.

**1. Pedagogika rdzenia tożsamości.** Trudno mi zaakceptować, wyłaniającą się z podejmowanych przeze mnie w tej książce analiz współczesnej rzeczywistości kulturowej, tendencję do fragmentaryzacji i rozproszenia tożsamości, co w logiczny sposób może prowadzić do braku jej ciągłości (również i poprzez tworzenie możliwości „wymiany” przez jednostkę tożsamości na zasadzie: „w każdej chwili mogę stać się każdym”). Nie chodzi mi jednak tutaj o kształtowanie jakiegokolwiek „ostatecznej” czy „zamkniętej” tożsamości jednostki, lecz

<sup>39</sup> Por. M. Featherstone, *Consumer Culture and Postmodernism*, London 1991, s. 83–91.

<sup>40</sup> Tamże, s. 20.

o zachowanie jej rdzenia, części względnie stałej, która trwa przez życie (nie chcę tu definiować struktury czy treści tego rdzenia, zależy to od konkretnego człowieka i jego biografii). W takim podejściu człowiek może rekonstruować swoją tożsamość opierając się na dostępnych źródłach kulturowych, jednakże „dobierając” je do rdzenia tożsamości, a nie wymieniając swoją tożsamość na nową (niczym kolejny sezonowy strój). Celem pedagogiki rdzenia tożsamości byłoby więc dostarczanie młodym ludziom źródeł i podstaw do kształtowania trwałej i względnie stabilnej „istoty swojego ja”. Nie uważam za korzystne posiadania przez człowieka dyspozycji – psychicznej i społecznej – do nieustannego „zaczynania siebie od nowa”.

**2. Pedagogika maksymalnej akceptacji podmiotowości i kształtowania poczucia własnej wartości.** Istotą jest tu maksymalny szacunek dla tożsamości młodego człowieka, bezwarunkowa akceptacja jego osoby oraz wzmacnianie jego dyspozycji do dokonywania własnych makrożyciowych i mikro sytuacyjnych wyborów. Równie istotne jest wytwarzanie w nim przekonania, iż jest ważny, wartościowy i zdolny do kreowania własnego życia. Oczywiście odrzucam w tym miejscu wszelkie pedagogiki autorytarne, preferując pedagogikę, która we wczesnym dzieciństwie konstruuje sfery mikrowolności dziecka, aby wraz z jego dorastaniem przejść do konstruowania sfer makrowolności, odnoszących się do ważnych decyzji życiowych.

**3. Pedagogika krytycznego myślenia i dystansu.** Celem takiej pedagogiki byłoby konstruowanie kompetencji w zakresie krytycznego myślenia, a jednocześnie zachowania dystansu do rzeczywistości społecznej. Ważny byłby w niej dystans w stosunku zarówno do oferty popkulturowej, jak i dryfującej, nieograniczonej wolności (czy poczucia wolności). Byłaby to także zdolność do dostrzegania makro- i mikroform działania władzy instytucjonalnej, w tym – biurokratyzacji, prawnicyzacji i medykalizacji.

**4. Pedagogika trwałych relacji międzyludzkich.** Jej istotą jest kształtowanie dyspozycji do konstruowania całościowych (lub przynajmniej długotrwałych), stabilnych związków, a także troskliwość i dbałość o nie. Stanowić mogłaby ona antidotum na postępującą tendencję do łatwej „wymiany ludzi” w życiu oraz fragmentaryzację relacji międzyludzkich.

**5. Pedagogika szacunku dla kultury wysokiej i kultury popularnej.** Istotą pedagogiki szacunku dla kultury wysokiej i popularnej byłoby, opisywane już wyżej, uprawomocnianie obu tych form w tożsamości młodzieży – jako ważnych i komplementarnych, akceptowanych części rzeczywistości (i związanych z nimi praktyk kulturowych), bez wstępnego wartościowania wyższości którejś

z nich. Młody człowiek, wystawiony na „paletę barw”, mógłby dzięki temu sam stworzyć sobie projekt swojego uczestnictwa w kulturze wysokiej i popularnej i określić preferowane przez siebie w tym zakresie priorytety.

**6. Pedagogika nie-mediowanych i nie-edytowanych form ekspresji tożsamości oraz kontaktów „twarzą w twarz”.** Pedagogika taka stanowić ma antidotum na postępującą wirtualizację tożsamości (wyrażanie jej w redukcjonistyczny sposób przez różne formy uczestnictwa w cyberprzestrzeni) oraz przeniesienie ciężkości w relacjach międzyludzkich na takie ich formy, które są mediowane przez nowoczesne technologie (głównie Internet i telefonię komórkową). Istotą nie jest tutaj absolutnie rezygnacja z kontaktów poprzez e-mail czy telefon komórkowy, które dostarczają znakomitych możliwości w sferze komunikacji, a także podtrzymywania relacji międzyludzkich. Niemediowalne kontakty w relacjach ze światem oznaczają natomiast bezpośredni, wręcz fizyczny kontakt z przyrodą i kulturą (symbolicznie: las i muzea) oraz kultywowanie kontaktów bezpośrednich „twarzą w twarz” jako zapewniających bliskość intelektualną oraz emocjonalną, jak również stanowiących wstęp do nawiązywania głębokich i trwałych związków.

**7. Pedagogika szacunku dla (czytania i gromadzenia) książek oraz biblioteki.** Wirtualizacja sposobów zdobywania wiedzy i informacji spowodowała, iż książka (i szelest kartek) znajdują się w społecznej defensywie. Wypierana jest przez sfragmentaryzowane przekazy medialno-wirtualne. Książka w swojej formie materialnej stanowi, z mojej perspektywy, unikatową przestrzeń zdobywania doświadczenia, refleksji i kontemplacji; w sposób prywatny czy wręcz osobisty. Tradycyjna biblioteka z tysiącami książek na półkach stanowi dla mnie odświeżającą przestrzeń dla Internetu (z jego kulturą klikania, której wspaniałości i możliwości nie kwestionuję) i dla telewizji (z przeskaikiwaniem z kanału na kanał). Gromadzenie książek w ich postaci materialnej – co oczywiście nie wyklucza gromadzenia tekstów na twardym dysku – stanowi formę kultywowania tradycji kulturowej. Nie oznacza to dla mnie jednak w żaden sposób odrzucenia uczestnictwa w rzeczywistości medialno-wirtualnej, tworzonej przez Internet, telewizję i inne technologie. Oba te sposoby zaangażowania – jeden związany z kulturą druku (i szelestem kartek), a drugi z kulturą wizualną (i nowymi technologiami) – są ważne i warte kultywowania.

**8. Pedagogika koncentracji uwagi i kontemplacji oraz zdolności do porządkowania.** Maggie Jackson twierdzi, iż w epoce dominacji nowych technologii „tworzymy kulturę społecznego rozproszenia, intelektualnej fragmentacji, zmysłowego oddzielenia”. Gubimy w niej zdolność do zachowania uwagi i koncen-



tracji<sup>41</sup>. Mamy do czynienia z „erozją naszej zdolności do głębokiej, trwającej w czasie, percepcyjnej uwagi – stanowiącej podstawę prywatności, mądrości i postępu kulturowego”<sup>42</sup>. Jesteśmy – jej zdaniem – wręcz ukształtowani przez dekoncentrację<sup>43</sup>. W swojej książce na określenie nowego sposobu funkcjonowania umysłu pejoratywnego i odwołującego się do makdonaldyzacji używa ona terminu *McThinking* (‘mak-myślenie’).

Istnieje więc możliwość, iż wielu współczesnych ludzi jest (nawiazywałem zresztą do tego w różnych miejscach mojej książki) przestymulowanych przez – mające swoje źródło w nowych mediach i technologiach – bodźce (kakofonię dźwięków i zastępujących się niezwykle szybko obrazów). Bodźce te mają charakter chaotyczny, fragmentaryczny, rozproszony, nie dając przy tym żadnego całościowego obrazu. Pedagogika koncentracji uwagi, zatrzymania i kontemplacji oraz zdolności do porządkowania tworzyłaby warunki do „zatrzymania (się)” w czasie i przestrzeni. Owo zatrzymanie się (na które pozwala również czytanie książek) dałoby możliwość dystansu wobec „świata bodźców” oraz przejścia od klikania do linearności w procesie rekonstrukcji własnej tożsamości.

W tym miejscu przedstawię jeszcze jedną refleksję. I tak mogę przeciwstawić sobie dwie postacie. Pierwsza to nastolatek sprzed czterdziestu lat, który miał do dyspozycji czarno-biały obraz jednokanałowej telewizji i mógł czytać przygody Tomka Sawyera. Druga postać to nastolatek digitalny, który ma nieograniczone możliwości dostępu do obrazów i dźwięków w przestrzeni wirtualnej oraz niemalże „nieskończonej” liczby kanałów telewizyjnych. Przepaść w dostępie do informacji, bodźców i wrażeń, stymulacji, przestrzeni, czasów czy kolorów na korzyść tego drugiego jest oczywista. Świat nastolatków sprzed kilku dekad wydaje się być spokojny i linearny, wręcz nudny – w porównaniu z pełnym nieprawdopodobnych możliwości w sferze każdej formy mobilności i zdobywania doświadczeń, jakie mają nastolatki współczesne. Ale czy można powiedzieć jednoznacznie, że współczesne nastolatki są mądrzejsze, bardziej twórcze, inteligentne lub mają bogatszą tożsamość (i są szczęśliwsze) niż te sprzed czterdziestu lat? Jestem przekonany, że nie. Więcej, coraz częściej mam wrażenie, że życie w owej spokojnej i linearnej rzeczywistości mogło tworzyć większe możliwości rozwojowe niż współcześnie. Tworzyły bowiem warunki do urzeczywistniania władzy umysłu do wytwarzania własnych myśli i znaczeń, z własnej woli – poprzez twórczą rekonstrukcję uprzednich doświadczeń socjalizacyjnych. Ludzie z przeszłości, których doświadczenie w kontaktach

---

<sup>41</sup> M. Jackson, *Distracted. The Erosion of Attention and The Coming Dark Age*, Amherst 2009, s. 13.

<sup>42</sup> Tamże.

<sup>43</sup> Tamże, s. 14.

z rzeczywistością było bardzo ubogie w porównaniu z teraźniejszymi, potrafili więcej z niego „wydobyć” (kiedyś wracano nieustannie do tych samych poematów i etiud, obecnie obsesyjnie wraca się do tych samych gier interaktywnych). Fascynuje mnie władza umysłów wielkich samotnych myślicieli sprzed stuleci, którzy pozbawieni niemalże bodźców zewnętrznych tworzyli epokowe teorie, korzystając wyłącznie z owej władzy (samoistnego kreowania wspañałych myśli). Potencjał samotności i braku bodźców może być więc taki sam lub większy niż potencjał interakcji i stymulacji. Dodam, że obecnie rzeczywistość jest przez nas otrzymywana głównie poprzez pryzmat rozproszonych „pakietów” dźwiękowo-wizualnych. Zdajemy się być wszędzie i nigdzie, mieć wszystko i nic jednocześnie. Tracimy zdolność do refleksji. Stąd moja propozycja pedagogiczna stanowić ma niejako antidotum na postępujące rozproszenie doświadczeń socjalizacyjnych.

Zdaję sobie sprawę, że zarysowane wyżej fragmentaryczne propozycje „mojej pedagogiki” mogą zostać uznane, w zależności od przyjętej perspektywy, za wręcz konserwatywne, z drugiej – za niemalże relatywistyczne. A jednak dają one obraz moich obecnych poglądów na wychowanie.



# Rodzina jako przestrzeń życia (dla) współczesnej młodzieży

---

## Wprowadzenie

Ostatnimi czasy zauważamy charakterystyczne zainteresowanie dyscyplin naukowych „przestrzennością”. Wykazują je nie tylko takie dyscypliny naukowe, jak socjologia, socjologia wychowania, pedagogika społeczna czy praca socjalna, ale również wiele innych dziedzin społecznych i kulturowych<sup>1</sup>. Życie każdego człowieka przebiega na skrzyżowaniu wielu wymiarów przestrzeni. Zaliczyć do nich możemy przestrzeń fizyczną, społeczną, temporalną, symboliczną, psychologiczną, informatyczną czy też moralną. Przestrzeń to najczęściej ogół dynamicznych stosunków między siłami działającymi w jednostce i poza nią, w środowisku, do którego jest ona włączona w sposób aktywny<sup>2</sup>. To miejsce wypełnione obecnością człowieka i innych osób, z którymi nawiązuje kontakt.

Obecnie w ramach przestrzeni widoczne są intensywne zmiany społeczne związane z procesami globalizacji oraz transformacji ustrojowej. Obok postępu odślaniają często swoje niezamierzone skutki w różnych przestrzeniach życia społecznego człowieka<sup>3</sup>. Są to zmiany, które zaszły i są aktualne w świecie w skali globalnej, m.in. polityczno-ustrojowe, zjawiska społeczne charakterystyczne dla kapitalizmu czy też zjawiska związane z rozwojem nauki, technologii, co skutkuje powstawaniem nowych koncepcji oraz nowatorskich rozwiązań metodologicznych w badaniach nad rzeczywistością społeczną<sup>4</sup>. Ukazują one różne oblicza funkcjonowania człowieka w niezliczonych przestrzeniach życia,

---

<sup>1</sup> Zob. D. Bachmann-Medick, *Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*, Reinbek, Rowohlt 2006, s. 284–328.

<sup>2</sup> Zob. *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny*, red. H. Zgólkowa, t. 34, Poznań 2001, s. 46.

<sup>3</sup> Szerzej: P. Sztompka, *Socjologia*, Kraków 2002, s. 454–473; tenże, *Trauma wielkiej zmiany*, Warszawa 2000.

<sup>4</sup> Zob. A. Przeclawska, W. Theiss, *Pedagogika społeczna: nowe zadania i szanse [w:] Pedagogika społeczna – kręgi poszukiwań*, red. A. Przeclawska, Warszawa 1996, s. 16.

na wielu poziomach organizacji, wskazują na nieznanne dotąd zjawiska i procesy w nich zachodzące.

Współczesna przestrzeń życia młodzieży stwarza nowe możliwości rozwoju, nabywania wiedzy, uczestnictwa w kulturze, ale także zagrożenia związane z życiem społecznym, rodzinnym, szkolnym, rówieśniczym. Do szczególnie groźnych należy zaliczyć zagrożenia związane z niebezpieczną ekspansją mediów i multimediów. Treści wypełniające przestrzeń życia młodzieży przenikają się wzajemnie, tworząc różnorodne warunki rozwoju. Intensywne zmiany stają się dla młodego pokolenia przyczynkiem do stawiania wielu pytań związanych z ich egzystencją czy też ofertami, jakie stwarza im m.in. przestrzeń rodzinna, szkolna, lokalna. Młodzież jest aktywnym uczestnikiem nie tylko przestrzeni społecznej, ale i rodzinnej, jest kreatorem swojego życia i jego warunków. Oczywiście jest to, iż nie bez znaczenia jest miejsce i kontekst, w jakim przebiega rozwój młodego człowieka. Interesujące jest to, jak młodzież użytkuje przestrzeń rodzinną poprzez swoją percepcję i waloryzację, aż do reprezentowania jej.

Przedmiotem rozważań w niniejszym opracowaniu jest w pierwszej części przedstawienie znaczenia przestrzeni i pojęć z nią związanych, następnie ukazanie roli rodziny z uwzględnieniem zmian, jakim ona podlega współcześnie, oraz wpływu, jaki to ma na funkcjonującą współcześnie młodzież.

### **Przestrzeń, przestrzeń życia – sposoby pojmowania pojęcia w perspektywie nauk społecznych**

W naukach społecznych wskazuje się na różne teoretyczne ujęcia kategorii pojęciowej przestrzeni<sup>5</sup> oraz pojęć z nią związanych. Przestrzeń może być abstrakcyjną ideą (matematyczna), własnością materii (fizyczna), środowiskiem naturalnym, wykształconym w określony sposób w toku ewolucji (przyrodnicza, geograficzna), jest także i tworem ludzkim – antropogenicznym, kulturowym i społecznym, a więc wytworzonym przez jednostki, grupy i zbiorowości ludzkie (społeczna, kulturowa).

Przestrzeń jest społecznie wytworzona i charakteryzują ją działania ludzkie<sup>6</sup>. Biorąc pod uwagę aktywności ludzkie, przestrzeń możemy klasyfikować, wymieniając wówczas m.in. przestrzeń konsumpcji, przestrzeń codziennego życia rodziny, młodzieży, pracy, wypoczynku czy zabawy. Takie pojmowanie

---

<sup>5</sup> Przykładowo wymienia się m.in.: ujęcie przestrzeni metaforyczne, ekologiczne czy kulturowe. Szerzej zob. L. Gołtyga, *W sprawie pojęcia przestrzeni społecznej*, „Kultura i Społeczeństwo” 1976, nr 2.

<sup>6</sup> Zob. B. Jałowiecki, M.S. Szczepański, *Miasto i przestrzeń w perspektywie socjologicznej*, Warszawa 2002, s. 301.

kategorii przestrzeni jest bliskie pedagogice. Jest ono ściśle związane z pojęciem środowiska, zwłaszcza środowiska wychowawczego, i jego potrzebą redefinicji. W pedagogice społecznej dość mocno zwraca się uwagę na potrzebę poszerzenia rozumienia środowiska. Rozróżnienia dwóch pojęć – przestrzeni i środowiska – dokonała Anna Przećławska. Przestrzeń życia, zdaniem autorki, „[...] rozciąga się pomiędzy dwoma perspektywami: mikro i makro. Jej analiza i opis są drogą do lepszego zrozumienia środowiska wychowawczego”, w którym wzrasta współczesny człowiek. Środowisko natomiast, w klasycznym ujęciu, zbyt mocno ogranicza potencjalne doświadczenia czy doznania wpływające na rozwój i wychowanie człowieka, a zatem – zdaniem cytowanej autorki – środowisko „ma charakter kręgu bardziej zamkniętego, przestrzeń jest czymś otwartym, tworzywem, z którego właśnie powstaje środowisko wychowawcze”<sup>7</sup>. A. Przećławska pisze:

Los człowieka kształtuje się na przecięciu różnych wymiarów przestrzeni. Jest to przestrzeń fizyczna, społeczna, temporalna (tu szczególne miejsce zajmuje przestrzeń historyczna), przestrzeń symboliczna, psychologiczna, coraz większego znaczenia nabiera przestrzeń informatyczna, istnieje przestrzeń moralna, jest też przestrzeń, którą nazywałam przestrzenią transcendencji. Zmiany powstające w wyniku rozwoju cywilizacji i przeobrażeń społecznych zachodzą w obrębie każdej z tych przestrzeni, a także w proporcjach kształtujących relacje między tymi przestrzeniami<sup>8</sup>.

W historycznie i obecnie rozwijającej się teorii i praktyce pedagogiki społecznej i pracy socjalnej Janusz Szurzykiewicz przedstawia dwie zasadnicze koncepcje przestrzeni społecznej: jest to absolutna przestrzeń i relatywistyczna przestrzeń, w ich ramach wskazuje się na materialne i obiektywne warunki i ramy życia człowieka na danym obszarze. W pierwszym modelu przestrzeń postrzega się głównie przez pryzmat jej fizyczności, geograficzności i terytorialności. Opisuje się ją i ocenia, biorąc pod uwagę komunikację społeczną, poziom modernizacji instytucji pomocy społecznej oraz współpracę w środowisku. Autor pisze, że te dwa typy przestrzeni społecznej:

[...] są mierzalne za pomocą analizy poszczególnych jej aspektów: danych dotyczących struktur społecznych, sytuacji ekonomiczno-socjalnej, bazy mieszkaniowej i infrastruktury zabudowania, struktur rodzinnych, standardów edukacyjnych, częstotliwości korzystania z usług publicznych oraz poprzez identyfikację obszarów problemowych i systemów gratyfikacji<sup>9</sup>.

---

<sup>7</sup> *Pedagogika społeczna. Pytania o XXI wiek: pamięci profesora Ryszarda Wroczyńskiego*, red. A. Przećławska, W. Theiss, Warszawa 1999, s. 75–76.

<sup>8</sup> Tamże, s. 76.

<sup>9</sup> Zob. J. Szurzykiewicz, *Przestrzenno-społeczne zorientowanie pedagogiki społecznej i pracy socjalnej (na przykładzie wybranych refleksji i doświadczeń)* [w:] *Edukacja społeczna wobec problemów współczesnego człowieka i społeczeństwa*, red. J. Piekarski, T. Pilch, W. Theiss, D. Urbaniak-Zajac, Łódź 2010, s. 209–213.

W drugim modelu, relatywistycznym, zwraca się uwagę przede wszystkim na świat codzienny, przeżywany przez człowieka jako miejsce życia (*Lebenswelt*). Jest to świat ludzkich wyborów, doznań, uwikłany w struktury społeczne i instytucjonalne. W tym modelu przestrzeń oznacza:

[...] związki i różne płynne powiązania w zakresie zależności sił i struktury związków. Natomiast konstytucja przestrzeni ma charakter intersubiektywny, związany z praktycznym działaniem o wymiarze historyczno-biograficznym i symbolicznym<sup>10</sup>.

W praktyce pedagogicznej dominuje przede wszystkim relatywistyczne rozumienie przestrzeni społecznej, koreluje ona ze społeczno-ekonomiczną sytuacją życiową człowieka i bierze pod uwagę społeczno-kulturowy wymiar życia w świecie. Głównym celem jest zatem analiza i tworzenie takich przestrzeni społecznych, które tworzą takie warunki życia, aby umożliwiały wszechstronny rozwój indywidualny i społeczny. To swoiste podejście jest obecne w pedagogice społecznej, której zainteresowanie koncentruje się nie tyle na podmiocie, ile przede wszystkim na teoretycznym i metodycznym zrozumieniu jego świadomości konkretnego miejsca<sup>11</sup>.

Warto przypomnieć, że pojęcie przestrzeni życiowej wywodzi się z działań praktycznych i badań prowadzonych w Stanach Zjednoczonych przez Fritza Redla i Davida Weinmanna. Środowisko zamieszkania traktuje się jako organiczną całość, w której mieści się nieustannie zmienny zbiór systemów i podsystemów. Opracowany zaś przez autorów wywiad w przestrzeni życiowej rozpoczyna się od założenia, że interwencja w przestrzeni życiowej zależy od „klinicznego wykorzystania wydarzeń z życia”, które stanowią jeden z elementów „terapii na żywo”<sup>12</sup>.

Społeczny charakter przestrzeni jest ważnym przedmiotem badań i analiz socjologii. Florian Znaniecki, posługując się pojęciem przestrzeni społecznej, wyodrębnionej z przestrzeni fizycznej, używa pojęcia wartości przestrzennej, co oznacza, że jest ona niepowtarzalna i zawsze czyjaś. Każdy człowiek przynależy do jakiejś przestrzeni społecznej<sup>13</sup>. F. Znaniecki pisze:

Przyznanie człowiekowi prawa obecności w pewnej przestrzeni wchodzi w skład jego stanu socjalnego. Wartość przestrzeni jest „składnikiem jakiegoś nie przestrzennego systemu wartości, w odniesieniu do którego posiada swoistą treść i znaczenie. Może to być system religijny, estetyczny, techniczno-wytwórczy, ekonomiczny i społeczny. [...] Zespoły ludzkie, zwłaszcza zespoły tworzone przez grupy zorganizowane, zwykle mają

<sup>10</sup> Tamże.

<sup>11</sup> Tamże, s. 212.

<sup>12</sup> Szerzej: F. Redl, D. Weinmann, *Controls from within*, New York 1951.

<sup>13</sup> Zob. F. Znaniecki, *Socjologiczne podstawy ekologii ludzkiej*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 1938, nr 1, także w: M. Malikowski, S. Solecki, *Społeczeństwo i przestrzeń zurbanizowana. Teksty źródłowe*, Rzeszów 1999.

w sferze zbiorowego władania i działania pewne wartości przestrzenne, które traktują jako wspólną «wartość» nie w sensie czysto ekonomicznym, lecz w tym ogólniejszym znaczeniu, że nimi wspólnie «władają», posługując się nimi do wykonywania czynności zbiorowych lub upoważniając jednostki do posługiwania się nimi przy wykonywaniu pewnych czynności indywidualnych<sup>14</sup>.

W czasach obecnych przestrzeń życiowa człowieka ciągle się poszerza i podlega przeobrażeniom. Przyczynia się do tego szybki rozwój technologii informatycznej, komunikacji, rozwój środków masowego przekazu. Pojawia się pojęcie cyberprzestrzeni, która jest dowodem otwarcia się człowieka na świat, a także nieustającą próbą zrozumienia i opanowania jej. Warto w tym miejscu przywołać koncepcję Marii Mendel – badaczka wprowadza pojęcie miejsca jako rodzaju mikroprzestrzeni. Zdaniem autorki jest ono

[...] tam, gdzie toczy się nasze życie, to tam, gdzie jesteśmy z uwzględnieniem wszystkich ontologicznych aspektów znaczenia bycia. Jeżeli „świat” rozumieć jako bliżej nieokreśloną, przeczuwaną jedynie, niedomkniętą, jedynie przestrzeń, „nasz świat” będzie miejscami, pamiętającymi naszą obecność, noszącymi jej ślady, znaczącymi to, co o nich myślimy, mówimy, snując życiowe narracje, żyjąc własne życia. Zatem, chociaż otwarta przestrzeń woła, świat dla nas „prawdziwy” istnieje w miejscach, z których nam się składa. Najbliższe nam fragmenty rzeczywistości budują nas najbardziej<sup>15</sup>.

Emocjonalne rozumienie przestrzeni przedstawia w pedagogice społecznej Wiesław Theiss, nazywając ją „małą ojczyzną”, która według autora:

[...] oznacza przestrzeń psychofizyczną, powstałą w wyniku szczególnych związków intelektualnych oraz emocjonalnych jednostki z najbliższym otoczeniem oraz praktycznych działań człowieka w miejscowym środowisku. Jest to rzeczywistość realna, konkretna i materialna, a jednocześnie naznaczona wartościami, znaczeniami, symbolami, mitami. Mała ojczyzna skupia ludzi żyjących na określonym terenie geograficznym, w kręgu oddziaływań miejscowej tradycji, kultury, różnych form życia społecznego oraz przyrody. Mała ojczyzna, widziana w perspektywie pedagogiki społecznej, pełni fundamentalne role socjalizacyjno-edukacyjne. Jest przede wszystkim źródłem tożsamości jednostek i grup społecznych; łączy z kulturą, przeszłością i przyrodą; orientuje w świecie materii i w świecie idei; ułatwia odpowiedź na fundamentalne pytanie: „kim jesteśmy, skąd idziemy, dokąd zmierzamy”? Mała ojczyzna, będąca określoną formą życia środowiska lokalnego, zakorzenia człowieka w jego świecie, a to oznacza m.in. pełną i godną obecność w określonym miejscu i czasie, a równocześnie – obowiązek uczestnictwa, tj. utrwalania, zmieniania i ulepszania istniejących warunków<sup>16</sup>.

<sup>14</sup> F. Znaniecki, dz. cyt., także w: B. Jałowiecki, M.S. Szczepański, dz. cyt., s. 305.

<sup>15</sup> M. Mendel, *Pedagogika miejsca i animacja na miejsce wrażliwa* [w:] *Edukacja i animacja społeczna w środowisku lokalnym*, red. W. Theiss, B. Skrzypczak, Warszawa 2006, s. 55.

<sup>16</sup> W. Theiss, *Mała ojczyzna: perspektywa edukacyjno-utilitytarne* [w:] *Mała ojczyzna. Kultura – Edukacja – Rozwój lokalny*, red. W. Theiss, Warszawa 2001, s. 11–12.



Mikołaj Winiarski słusznie stwierdza, iż powyższa konstatacja W. Theissa odśladania wielowymiarowość małej ojczyzny, jej aspekty (kulturowy, społeczny, przyrodniczy, psychofizyczny), charakter konstytuujących ją czynników (realne, wyimaginowane, symboliczne), relacyjność (więzi: człowiek–środowisko miejscowe), trójtemporalność (czas przeszły, teraźniejszy i przyszły) oraz wielofunkcyjność (edukacyjna, socjalizacyjna, wychowawcza, akulturacyjna, ideologiczna, polityczna – „laboratorium demokracji”)<sup>17</sup>.

W naukach psychologicznych natomiast termin „przestrzeń życiowa” został wprowadzony przez Kurta Lewina na oznaczenie „pola psychicznego”, w skład którego wchodzi jednostka i jej otoczenie. Zdaniem wspomnianego powyżej przez mnie autora, świat każdego człowieka jest dynamiczną przestrzenią życia, obejmującą stany rzeczy, cele, aspiracje, dążenia, zachowania osoby. Jest to przestrzeń doświadczana przez człowieka w danym momencie i daleko wybiegające w przyszłość przewidywanie zachowań jest bezużyteczne, bowiem w każdej chwili człowiek może ulec wpływowi nieprzewidywalnych zdarzeń zewnętrznych. W potocznym rozumieniu przestrzeni życiowa to minimum obszaru potrzebnego człowiekowi do życia. W znaczeniu gospodarczym jest to terytorium uznawane za niezbędne do istnienia albo samowystarczalności gospodarczej państwa.

Wszelkie rodzaje rozumienia czy interpretowania przestrzeni społecznej i kategorii z nią związanych są obecnie bardzo złożone i zróżnicowane, co powoduje niejednokrotnie trudność precyzyjnego ich opisu.

### Życie młodzieży w czasach „traumy kulturowej”<sup>18</sup>

Socjologiczne rozumienie zmian społecznych także ulega ewolucjom. Socjolog Piotr Sztompka, analizując społeczne koszty transformacji, a głównie to, „w jaki sposób [...] gwałtowne, nagłe i radykalne zmiany społeczne niszczą tkankę kulturową, czyli to, co stanowi rdzeń potencjału sprawczego dla dalszych, twórczych działań, podkopując tym samym podmiotowość społeczeństwa”<sup>19</sup>, posługuje się pojęciem traumy kulturowej, którą określa jako „wstrząs spowodowany zmianą społeczną, który dotyka domeny kultury, a w konsekwencji tożsamości zbiorowej i jednostkowej”<sup>20</sup>. Zjawisko to jest charakterystyczne dla XX wieku, który nazywa się „wiekiem zmian”. Zmiany społeczne charakteryzują

---

<sup>17</sup> Por. M. Winiarski, *Przedmowa* [w:] *Animacja środowiska a edukacja i wychowanie na potrzeby jutra*, red. K. Segiet, K. Słupska-Kwiatkowska, Gniezno 2010, s. 7–18.

<sup>18</sup> Dokładne rozumienie zjawiska i definicję pojęcia przedstawia w opracowaniach socjolog Piotr Sztompka, zob. P. Sztompka, *Socjologia*, dz. cyt., oraz tenże, *Trauma wielkiej zmiany*, dz. cyt.

<sup>19</sup> Zob. P. Sztompka, *Trauma wielkiej zmiany*, dz. cyt., s. 19.

<sup>20</sup> P. Sztompka, *Socjologia*, dz. cyt., s. 473.

się dynamizmem i poszerzają nieprzerwanie swój zasięg przestrzenny. Są to zmiany, które mają walory pozytywne (np. rozwój informatyki i technologii, liberalizacja obyczajów, wzrost konsumpcji), ale i negatywne (zanieczyszczanie środowiska, chemizacja rolnictwa, nasilanie się patologii społecznych). Zdaniem P. Sztompki, do traumy dochodzi z kilku powodów, gdy:

1) dochodzi do niezgodności z podstawowymi założeniami „swojej” kultury, z najważniejszymi jej wartościami, z podstawami tożsamości (to dla mnie/ dla nas było święte), z podwalinami dumy zbiorowej;

2) kultura rodzima ściera się z kulturą obcą, interpretowaną jako wroga (np. kontakt z inną kulturą w wyniku emigracji, procesów globalizacji);

3) dochodzi do zderzenia się nowych sposobów życia ze starą kulturą (np. pojawia się konflikt pokoleń);

4) wewnątrz kultury dochodzi do odmiennego tempa rozwoju, innowacji kulturowych niezgodnych ze „starą” kulturą i pojawienia się „wstrząsu kulturowego” wywołanego ujawnieniem faktów z przeszłości<sup>21</sup>.

Trauma kulturowa niekiedy przenika do indywidualnych biografii młodych ludzi. Żyją oni bowiem w przestrzeniach pełnych sprzeczności, kontrastów i skrajnych opcji. Powoduje to poczucie zagubienia i samotności. Przyszłość jawi im się jako czas, który albo otwiera przed nimi możliwości aktywnego uczestnictwa, albo przedstawia zagrożenia związane z niestabilną teraźniejszością i przyszłością, zwłaszcza w kwestii budowania planów życiowych czy edukacyjnych. Ta mnogość, zmienność ofert dnia dzisiejszego może być dla młodzieży bądź czynnikiem motywującym do przyjmowania postawy twórczej, aktywnej w środowisku ich życia, podejmowania nowych zadań, nabywania nowych umiejętności, w konsekwencji uzyskania pozytywnej adaptacji, bądź stanowić ciężar przy braku wsparcia środowiska, zwłaszcza uboższego w zasoby społeczne, doprowadzając tym sposobem do zagrożenia patologią społeczną, uzależnieniami, a w konsekwencji – marginalizacją społeczną. Obecnie pojawia się zatem potrzeba uczenia młodzieży dokonywania właściwych wyborów, strategii selekcji wartościowej i istotnej dla ich rozwoju aktywności. W związku z dokonującą się transformacją rodziny i pozostawania jej pod wpływem różnorodnych i dynamicznych oddziaływań zewnętrznych dużego znaczenia dla rozwoju nabierają spontaniczne wybory młodzieży. Zarysowuje się konieczność wyposażenia jej w umiejętność samodzielnego dokonywania właściwych w przyszłości wyborów, podejmowania aktywności. Dostrzeganie w obecnych czasach zagrożeń jest zatem sprawą ważną zwłaszcza dla osób pracujących z młodzieżą, ponieważ globalizacja kultury, problemy społeczeństw ponowoczesnych wywołują wiele niebezpiecznych zjawisk. Dokonujące się szybkie zmiany w skali globalnej świata w różnych sferach życia społecznego, gospodarczego, kulturalnego mają istotny wpływ na sytuację młodego pokolenia.

<sup>21</sup> P. Sztompka, *Trauma wielkiej zmiany*, dz. cyt., s. 31–36.

## Rola rodziny jako znaczącego elementu w przestrzeni życia i wychowania (dla) młodzieży

Jedną z wielu przestrzeni charakteryzujących się mnogością i różnorodnością intensywnych zmian jest przestrzeń rodzinna – pierwsza i ważna przestrzeń życia, w której rozpoczyna się proces socjalizacji i wychowania człowieka. To we własnym domu, w codziennym życiu, jest tworzona i odtwarzana tożsamość młodzieży – obok oddziaływań szkoły, ulicy czy klubu sportowego.

Tym, co charakteryzuje współczesny model rodziny i tym samym życie rodzinne, są kierunki głębokich zmian, jakie dokonały się w XIX i XX wieku (podejmują to zagadnienie m.in. Zbigniew Tyszka, Franciszek Adamski, Maria Ziemska, Stanisław Kawula, Tomasz Biernat, Anna Giza-Poleszczuk, Teresa Rostowska, Krystyna Slany czy socjolog Tomasz Szlendak). Daje się zauważyć wyraźne przeobrażenia – od rodziny patriarchalnej do modelu rodziny charakteryzującej się indywidualizacją i równouprawnieniem. Nawiązując do okresu przedindustrialnego i stosując pewne uproszczenie, można stwierdzić, że dawniej (przy uznawaniu biernej roli dziecka) traktowano ją jako środowisko wychowawcze o jednokierunkowym i znaczącym wpływie rodziców na najmłodszych członków rodziny. W tak ujmowanej wspólnocie socjalizacja dzieci i młodzieży dokonywała się w kontekście oddziaływania ujednoczonego, na ogół stabilnego środowiska rodzinnego, a wychowane w niej młode osoby internalizowały dostępne w nim wzory, przekazywane także drogą dziedziczenia społecznego z pokolenia na pokolenie. Tradycja, obyczajowość i normy religijne definiowały społecznie oczekiwane drogi życia. Rodzina i wszystkie rodzaje zachowań społecznych, które się z nią wiązały, jej stabilność i religijny wymiar, tworzyły dla młodego pokolenia oczywisty świat funkcjonowania. Socjalizacja odbywała się zarówno spontanicznie, przez uczestnictwo dziecka w życiu i często przez pracę pod kierunkiem dorosłego (najczęściej ojca) oraz także przez zabiegi podejmowane intencjonalnie wobec najmłodszych, czyli wychowanie<sup>22</sup>. Rodzina była grupą odniesienia w perspektywie, w której młode osoby kreowały swój bieg życia.

Życie rodzinne w Polsce, zdaniem socjologa Małgorzaty Sikorskiej, jest pod wpływem modelu z krajów skandynawskich, dla których partnerstwo jest elementem konstytutywnym<sup>23</sup>. Model ten z jednej strony wpływa na nasilenie procesów indywidualizacji w rodzinach oraz z drugiej – sprzyja powstawaniu niepokojących zjawisk, takich jak: osłabienie rangi wychowania, osłabienie więzi rodzinnych, przymus samodzielności. Wychowanie, zwłaszcza takie, w którym jasno jest sformułowany system norm i wartości, staje się jakby przestarzałe.

<sup>22</sup> B. Harwas-Napierała, *Rodzina jako wartość w rozwoju człowieka*, Poznań 2009, s. 11.

<sup>23</sup> M. Sikorska, *Życie rodzinne [w:] Współczesne społeczeństwo polskie*, red. A. Gizy, M. Sikorska, Warszawa 2012, s. 203.

Anthony Giddens pisze:

Tradycyjne reguły i wskazówki, które rządziły związkami osobistymi, przestały obowiązywać, a jednostki stają dziś wobec konieczności wyboru spośród nieskończonej liczby możliwości tworzenia, poprawy, naprawy i rozwiązywania swoich stosunków z innymi<sup>24</sup>.

Badania socjologiczne oraz różne materiały publicystyczne zdają się wskazywać na przeakcentowanie znaczenia zabezpieczenia materialnych podstaw egzystencji kosztem ograniczenia funkcji wychowawczej, kulturalizacyjnej i wspólnototwórczej. Zacieśnia się granica między czasem prywatnym a publicznym.

W wymiarze makrosołecznym występują pewne tendencje do podważania znaczenia rodziny jako instytucji odpowiedzialnej. Człowiek ponowoczesny, zmuszony do skupienia się na teraźniejszości, poszukuje możliwości samorealizacji, oczekuje wolności, unikając odpowiedzialności i trwałych związków. W świecie, w którym „nic nie może być zrobione na zawsze – jak pisze Zygmunt Bauman – przejściowość dotyka także małżeństwo”<sup>25</sup>. Styl życia „nowego” człowieka nie sprzyja prokreacji. Przyspieszony spadek dzietności rodzin nasila się w Polsce. „Rozwój ludności Europy charakteryzować się będzie gasnącym tempem reprodukcji. Europa będzie należała u progu XXI wieku do fenomenów wśród innych kontynentów świata, gdyż kontynent ten będzie zagrożony procesem wymierania”<sup>26</sup> – podsumowuje Stanisław Wierchostawski.

Zaczął się także ujawniać w naszym kraju inny nurt – zagrożenie instytucji małżeństwa. Następują bowiem zmiany w obyczajowości związanej z zawieraniem małżeństwa, raczej niespotykane w poprzednich generacjach. Wyrażna staje się tendencja do odraczania decyzji o małżeństwie, także prokreacja odkładana jest „na później”. Nasila się zjawisko związków konsensualnych. Kohabitacja staje się formą zaspokajania potrzeb psychoseksualnych partnerów<sup>27</sup>. Modyfikacja dotyka również ról rodzicielskich. Wzrasta udział samotnego macierzyństwa – w wyniku rozwodów, ale także jako skutek urodzeń przedmałżeńskich – mającego niejednokrotnie charakter macierzyństwa z wyboru – pisze Anna Kwak<sup>28</sup>. Autorka dodaje dalej, że jeśli jeszcze uwzględnimy wzory propagowane w mediach oraz kulturowe procesy akceptacji odmienności seksualnych, a także zmiany prawne, to uzyskamy pełny obraz zewnętrznych warunków życia rodziny współczesnej.

<sup>24</sup> A. Giddens, *Socjologia*, Warszawa 2004, s. 196.

<sup>25</sup> Z. Bauman, *Wieloznaczność nowoczesna, nowoczesność wieloznaczna*, Warszawa 1995.

<sup>26</sup> S. Wierchostawski, *Rodzina w okresie transformacji [w:] Rodzina w zmieniającym się społeczeństwie*, red. P. Kryczka, Lublin 1997, s. 79.

<sup>27</sup> A. Kwak, *Rodzina w dobie przemian. Małżeństwo i kohabitacja*, Warszawa 2005, s. 54.

<sup>28</sup> Tamże.

Wiele diagnoz społecznych donosi nadal o centralnym miejscu rodziny w systemie wartości społeczeństwa i podkreśla najważniejszą jej rolę w życiu człowieka i społeczności. Szczęście rodzinno-mażeńskie jest wybierane przez Polaków jako najważniejszy cel życia, a dobro rodziny uznawane jest przez badanych za trwałe dobro, które należy chronić<sup>29</sup>. Człowiek jako *homo familiens* nadal chce żyć w rodzinie klasycznie rozumianej bądź też w różnorodnych formach będących *mozaiką* lub *hybrydą* jej kształtów. Życie rodzinne i bycie z bliskimi uczuciowo ludźmi stanowi dla młodego człowieka źródło i podstawę nabywania różnorodnych doświadczeń społecznych i przeżyć emocjonalnych. Geert Hofstede twierdzi:

[...] przychodzimy na świat uwarunkowani genetycznie, ale nasz umysł zostaje zaprogramowany przez środowisko, w jakim dorastamy i przeżywamy pierwsze doświadczenia życiowe. Chodzi o wzorzec myślenia, odczuwania i zachowania w różnych sytuacjach, który będziemy w sobie nosić do końca życia<sup>30</sup>.

Okazuje się, iż obecnie, kiedy życie toczy się w wielkim pośpiechu, znaczącym problemem może okazać się np. samotność<sup>31</sup>. Jest to stan wynikający z izolacji społecznej lub zakłóconych relacji międzyludzkich. Może dotyczyć zarówno młodych, jak i dorosłych. Nie jest odczuciem jednorodnym, w zależności od okoliczności i wieku występuje z różnym natężeniem i pod różnymi postaciami, jest manifestowana lub kamuflowana poprzez określone zachowania, czyniąc spustoszenie – poza sytuacją, kiedy jest dobrowolnym wyborem człowieka. Młodzież z racji swoich potrzeb nie preferuje samotności, stąd kiedy ją ona dotyka, jest dla niej trudna czy wręcz niemożliwa do zniesienia. Można wskazać samotność fizyczną – odosobnienie, izolację, której człowiek doświadcza od najbliższych lub społeczności lokalnej – to obojętność, brak zainteresowania; psychiczną, czyli osamotnienie – dotyczy indywidualnych odczuć jednostki, jej wrażliwości, potrzeb, to niewystarczający kontakt psychiczny z drugą osobą nawet pomimo obecności fizycznej, który powoduje zachwianie równowagi wewnętrznej, dyskomfort psychiczny, poczucie marginalizacji w rodzinie lub grupie; oraz moralną (T. Gadacz) – jej specyficzny typ to „brak związku z wartościami, symbolami, wzorami”, coraz częściej spotykany w ponowoczesności na skutek chaotycznie przekazywanych wzorców, a niejednokrotnie ich braku także w rodzinie. Łączy się ona z przeżywanym kryzysem wartości. Szczególnie młodzież mająca poczucie samotności moralnej łatwo pada ofiarą sekt lub innych grup, popada w depresję lub podejmuje działania destrukcyjne.

---

<sup>29</sup> Zob. *Rodzina: źródło życia i szkoła miłości*, red. D. Kornas-Biela, Lublin 2001; szerzej zob. *Rodzina współczesna*, red. M. Ziemska, Warszawa 2005.

<sup>30</sup> Podaję za: S. Kawula, G. Hofstede, *Wszyscy używamy tam-tamów*, „Wprost” 2000, nr 32.

<sup>31</sup> Szerzej zob. T.E. Olearczyk, *Sieroctwo i osamotnienie. Pedagogiczne problemy kryzysu współczesnej rodziny*, Kraków 2007.

Już dawno Kazimierz Obuchowski w licznych opracowaniach wskazywał na konieczność wypełnienia poszerzającej się przestrzeni życiowej młodego człowieka relacjami między ludźmi, które przeciwdziałałyby zjawisku samotności i byłyby płaszczyzną społecznego odniesienia dla jego życia, działaniami instytucji, które miałyby charakter wspólnotowy i podmiotowy<sup>32</sup>.

## Refleksja końcowa

Od urodzenia człowiek funkcjonuje w różnych przestrzeniach o zróżnicowanym charakterze, wymowie moralnej i społecznej. Uczy się w nich poruszać, doświadcza ich cech i właściwości oraz różnych wymiarów<sup>33</sup>. Przestrzeń rodzinna stanowi jedno z ważniejszych wyzwań badawczych pedagogiki społecznej i nie tylko. Tworzą ją warunki, w których przebiega proces związany z socjalizacją i wychowaniem, warunki, w których młody człowiek zaspokaja swoje potrzeby życiowe, może prawidłowo funkcjonować i rozwijać się. Przestrzeń rodzinną, przyjmując orientację humanistyczną, tworzą członkowie rodziny i ich działania, związane z nimi przeżycia, zdarzenia, relacje, zachowania i uznawane wartości symboliczne. Zarysowuje się potrzeba poszukiwania możliwych sposobów umacniania rodziny, tym bardziej iż – jak mówi Maria Braun-Gałkowska – rodzina jest wartością nie tyle „daną”, ile „zadaną”, wymagającą ciągłej o nią dbałości<sup>34</sup>. Rodzina może oddziaływać na rozwój młodego pokolenia bądź przez stwarzanie warunków zdobywania doświadczeń i wyznaczanie ich charakteru, bądź przez przekazywanie jednostce wzorów, narzędzi kulturowych i sposobów opracowywania doświadczeń w aspekcie poznawczym, w aspekcie emocjonalnym i w kategoriach wartości. Szczególna rola rodziny w rozwoju dzieci i młodzieży wiąże się z osobowością rodziców, która oddziałuje: jako model dzięki procesom naśladownictwa, identyfikacji bądź jako nosiciel standardów i ważny czynnik świadomie tworzonych sytuacji i wpływów wychowawczych, bądź jako psychologiczny kontekst owych ideałów i standardów wychowawczych. Zaprezentowane przesłanki uzasadniają tezę, że prawidłowo funkcjonująca rodzina jest gwarantem dobrze ukształtowanej osobowości młodego człowieka<sup>35</sup>. Analiza literatury przedmiotu ukazuje istotne obszary, w ramach których należy prowadzić działania pomocne dla rodziny, mające walory profilaktyki i kompensacji społecznej.

---

<sup>32</sup> A. Przeclawska, *Przestrzeń życia człowieka – między perspektywą mikro a makro* [w:] *Pedagogika społeczna. Pytania o XXI wiek: pamięci profesora Ryszarda Wroczyńskiego*, red. A. Przeclawska, W. Theiss, Warszawa 1999, s. 83.

<sup>33</sup> J. Izdebska, *Wielowymiarowość przestrzeni życia współczesnego dziecka*, Białystok 2009, s. 9.

<sup>34</sup> Podaję za: B. Harwas-Napierała, M. Braun-Gałkowska, *Rodzina jako wartość*, „Ateneum Kapańskie” 2009, 129 (2/3), Poznań, s. 200–208.

<sup>35</sup> B. Harwas-Napierała, *Rodzina jako wartość...*, dz. cyt., s. 16–17.



# Jugend als Problem

---

## Die Sichtweise der Jugendforschung in Deutschland

Die Jugend ist eine Lebensphase, die von besonderen Herausforderungen und Bewältigungsaufgaben geprägt ist. Durch verschiedene zusätzliche Belastungsfaktoren können diese Bewältigungsaufgaben schnell zur Überforderung führen<sup>1</sup>.

Dieses Zitat aus einem Aufsatz zu den Aufgaben der Sozialpädagogik lohnt genauer betrachtet zu werden, da es verschiedene Grundannahmen über die Jugendzeit beinhaltet:

- die Jugendphase ist eine besondere Phase,
- sie hat besondere Probleme und
- sie ist für die Jugend meistens eine Überforderung.

Die implizite Folgerung dieser Aussage bedeutet, dass wir als Fachleute, als Pädagogen oder Sozialarbeiter besonders darum kümmern müssen. Abgesehen davon, dass ziemlich pauschal eine ganze Lebensphase mit einem Werturteil versehen wird und damit eine ganze Bevölkerungsgruppe als hilfsbedürftig und als besondere Zielgruppe für Sozialarbeit, Pädagogik oder Psychologie festgelegt wird, habe ich eine solche Feststellung über andere Lebensphasen in dieser Klarheit in der deutschen Fachwelt nicht gefunden.

Stellen Sie sich bitte einmal vor, wir würden folgende pauschale Feststellungen treffen:

Der Renteneintritt ist eine besondere Herausforderung und kann schnell zur Überforderung führen oder die Vorschulzeit hat besondere Herausforderungen und führt schnell zur Überforderung oder die Eheschließung ist eine besondere Herausforderung und führt schnell zur Überforderung (wie die vielen Scheidungen beweisen). Wenn wir diese Blickrichtung auf die Jugend auf

---

<sup>1</sup> Gaede Antonia Jugend als besondere Lebensphase, <[http://www.gpp-ev.de/site/assets/files/1045/jugend\\_als\\_besondere\\_lebensphase.pdf](http://www.gpp-ev.de/site/assets/files/1045/jugend_als_besondere_lebensphase.pdf)>.



andere Lebensphasen übertragen würden, wären wir schnell bei der absurden Feststellung: Eigentlich stehen alle Menschen vor besonderen Herausforderungen und sind schnell überfordert, darum müssen wir alle von Fachleuten betreuen lassen. Letztlich führt diese Haltung zu einer Entmündigung ganzer Bevölkerungsgruppen, sie enthält eine Defizitorientierung, die wenig für den einzelnen ermutigend ist. Ich möchte mit diesem Vortrag eine wichtige Annahme der Sozialpädagogik in Deutschland auf den Prüfstand stellen: ist die Jugendphase wirklich problematisch insbesondere in der heutigen Zeit und „müssen zwischen verschiedenen Möglichkeiten der Lebensführung wählen und ihre Lebens-, Wohn- und Beziehungsformen in einem bisher unbekanntem Ausmaß selbst gestalten und ihre gewonnenen Orientierungen im Laufe ihres Lebens mehrfach verändern“<sup>2</sup>.

Ein Kollege hat dies als „fürsorgliche Belagerung“<sup>3</sup> bezeichnet, ein anderer Kollege hatte seinen Vortrag benannt „Über die Jugend und andere Krankheiten“<sup>4</sup>.

Diese Blickrichtung auf die Jugend wird durch verschiedene Theorien aus der Psychologie, Pädagogik oder Sozialarbeit scheinbar untermauert und gestützt. Es wird von einer „schwierigen Lebensphase“ gesprochen, von dem Leistungsdruck, von der „fehlenden Orientierung an traditionellen Lebensformen“<sup>5</sup>, als besondere Belastung, sie „müssten jetzt wählen und ihre Lebensform selbst gestalten“, die „Statuspassage Jugend ist brüchig“<sup>6</sup> oder „Jugendliche müssen sich als Jugendliche bereits zu einer Zeit um die eigene Zukunft Gedanken machen, in dem sie eigentlich unbeschwert lernen sollten“<sup>7</sup>.

So einige Zitate von bekannten, deutschen Jugendforschern.

Besonders interessant finde ich, wenn die Formulierung „den Hilfebedarf der Jugendlichen zu entdecken“ verwendet wird. Das heißt im Kern, die Jugendlichen selbst merken gar nicht, dass sie Hilfe brauchen, wir müssen sie dazu anleiten. Eigentlich zeugt dies von wenig Respekt gegenüber Jugendlichen, es ist fast eine Entmündigung. Es erinnert an die Sprachregelung in der Psychiatrie: wenn hier ein Patient keine „Krankheitseinsicht“ hat, gilt er als besonders schwer krank.

---

<sup>2</sup> H. von Spiegel, *Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit*, München 2008.

<sup>3</sup> W. Lindner, *Lebenssituationen junger Menschen in Bezug auf die Veränderung von Zeit, Raum und Lebensort* [in:] *Chancen und Herausforderungen der Kinder- und Jugendarbeit*, hrsg. von B. Kammerer, Emwe Verlag 2011.

<sup>4</sup> K. Farin, *Über die Jugend und andere Krankheiten*, „Archiv der Jugendkulturen“, Berlin 2008.

<sup>5</sup> H. von Spiegel, a.a.O.

<sup>6</sup> L. Böhnisch, *Lebensbewältigung* [in:] *Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik*, hrsg. von H.W. Otto u. H. Thiersch, München–Basel 2005, s. 1119–1121.

<sup>7</sup> Ebenda.

## Die Folgen der Sichtweise auf die Jugendzeit als problematisch

Diese Sichtweise auf die Jugend, wenn wir sie als Fachkräfte haben, hat verschiedene Folgen. Diese Einstellung führt uns dazu, dass wir bestimmte Verhaltensweisen schneller als auffällig betrachten und auch als störend kategorisieren. Ein Beispiel dafür ist das Wort „Jugendgewalt“, das die Form als „besonders“ hervor hebt. Wir sprechen jedoch nicht von „Erwachsenengewalt“. Eine weitere Folge kann sein, dass wir uns weniger mit den positiven Seiten beschäftigen und mit den positiven Veränderungen dieser Lebensphase in den letzten Jahrzehnten und dass der Staat sich immer stärker reglementierend der Jugendlichen annimmt oder dies versucht. Dies hat in Deutschland dazu geführt, dass eine regelrechte „Hilfeindustrie“ entstanden ist, die davon lebt, dass Jugendzeit als Problemzeit gesehen wird. Nicht zufällig sind Wohlfahrtsverbände (Caritas und Diakonie) die größten und mächtigsten Arbeitsgeber in Deutschland. In dem Zeitungsbeitrag der Wirtschaftswoche wird davon gesprochen, dass diese stets neue Aufgaben für sich „erfinden“<sup>8</sup>.

Ich will dies an einem kurzen Blick auf das soziale System in Deutschland konkretisieren, indem ich einige Arbeitsfelder aufzähle, die sich dem Bereich der Jugend widmen:

Im gesellschaftspolitischen Bereich gibt es beispielsweise

– Das Jugendamt (regelt Adoptionen, Heimeinweisungen, Hilfen für Familien etc.).

– Jugendhilfeplanung (untersucht in einer Stadt oder Region welche Angebote für Jugendliche gibt es und welche müssten zusätzlich sein).

– Jugendförderung (kümmert sich um alle Vereine, die mit Jugendlichen zu tun haben).

– Jugendschutz auf kommunaler Ebene und nochmals als große Bundesbehörde sowie Jugendmedienschutz (prüft die Inhalte von Medien, ob diese die Jugend gefährden).

– Stadt- und Kreisjugendring (ist eine Organisation, die alle Verbände gegenüber der Politik vertritt, also Caritas, Diakonie, Sportvereine...). Landes- und Bundesministerien haben jeweils große Abteilungen für die Jugend.

– Für den Freizeitbereich gibt es beispielsweise Jugendclubs, Jugendtheater oder auch Streetwork.

– Im Hilfebereich gibt es Jugendberatungsstellen, Wohngruppen, Einzelfallhelfer (die in die Familien gehen und dort ein Kind oder einen Jugendlichen einzeln unterstützen), Soziale Gruppenarbeit oder präventive Programme und Trainings gegen Kriminalität.

---

<sup>8</sup> Wirtschaftswoche vom 20.11.2012 „Diakonie und Caritas bedienen sich beim Staat“.

– Im Gesundheitsbereich gibt es den Gesundheitsdienst mit der Abteilung für Jugendmedizin oder Sucht- und Aidsprävention.

– Im Schulbereich gibt es zunehmend Ganztagesbetreuung und verschiedene Formen der Schulsozialarbeit, Sozialarbeiter die sich um Schulverweigerer kümmern, die Jugendberufshilfe, die sich um Jugendliche kümmert, die keinen Schulabschluss haben.

Und vieles andere mehr. Nun könnte man sagen, das ist alles sehr erfreulich, da wird viel getan und insbesondere, wenn sie an einer Ausbildungsstätte für Sozialarbeit tätig sind, freuen sie sich, weil es soviel Arbeitsmöglichkeiten für die Absolventen gibt, denn an jeder der aufgezählten Einrichtungen arbeiten zahlreiche Sozialarbeiter, Sozialpädagogen, Erzieher etc.

Was ist das Problem, wenn Pädagogik und Sozialarbeit sich so umfangreich und zunehmend der Lebenswelt der Jugendlichen bemächtigen? Ich möchte verschiedene Vor- und Nachteile dieser Entwicklung als Thesen gegenüberstellen.

Zunächst möchte ich auf eine Grundfrage eingehen: bei soviel Fachkräften, die seit Jahren tätig sind, müssten eigentlich die meisten Probleme verschwunden sein. Ist dies so? Leider muss man feststellen, dass sich in bestimmten Bereichen, die sehr kostenintensiv sind, kaum etwas verändert hat:

Ist ein Kind oder ein Jugendlicher im Heim ist leider zu beobachten, dass jede fünfte Betreuung abgebrochen wird<sup>9</sup>, es zu einem Beziehungsabbruch kommt, diese Einrichtungen also nicht in der Lage sind, ein passendes Betreuungskonzept umzusetzen.

Es gibt zahlreiche Förderprogramme und Betreuungsmaßnahmen für Jugendliche im Schulbereich, trotzdem ist die Anzahl von Jugendlichen ohne Schulabschluss wenig verändert<sup>10</sup>. Abgesehen davon, dass diese ganzen Hinweise den Ausbildungseinrichtungen für Sozialpädagogik und Erziehung ein schlechtes Zeugnis ausstellen, führt dieser letzte Aspekt mich zur ersten These.

Handelt die Pädagogik erst im Jugendalter, setzt sie viel zu spät an und vernachlässigt die eigentlichen Zeiten der Problementstehung durch die starke Fokussierung auf die Jugendzeit. Als Gegenthese könnte man sagen, besser spät als nie, auch schließt das frühe Interventionen nicht aus.

Ich betrachte diese starke Fokussierung auf die Jugendzeit in manchen Bereichen als Fehlentwicklung. Wir sollten stattdessen stärker die Zeiten in den Blick nehmen, wo die Anfänge von Fehlentwicklungen liegen, beispielsweise das Alter von 8 bis 12 Jahren.

Da jede Stadt, jeder Landkreis, jedes Land gesetzlich verpflichtet ist bestimmte Leistungen anzubieten, sind die Kosten so hoch, dass die Gemeinden

---

<sup>9</sup> Innovationsreport 1.9.2005/ 20% Abbruchquote in der Heimerziehung, <<http://www.innovations-report.de/html/berichte/statistiken/bericht-48515.html>>.

<sup>10</sup> Autorengruppe Bildungsberichterstattung, *Bildung in Deutschland*, Bielefeld 2012.

keinen Spielraum mehr haben und die Leistungen für alle anderen Bevölkerungsgruppen einschränken müssen.

Hier könnte die Gegenthese sein: Wenn wir in die Jugend investieren, werden später viel mehr Kosten gespart (was sich leider nicht belegen lässt wie wir aus der Präventionsforschung wissen).

Hier müsste man viel stärker die Qualität und Effektivität von bestimmten Abteilungen prüfen und sich die Frage stellen, sind bestimmte Maßnahmen wirklich sinnvoll und hilfreich oder werden bestimmte Hilfeformen aufrecht erhalten, weil sie einmal eingerichtet wurden.

Je stärker die Pädagogik in verschiedene Lebensbereiche eingreift, umso stärker „entmündigt“ sie die Jugendlichen und fördert Unselbständigkeit, da diese sich darauf verlassen „der Sozialpädagoge wird es schon richten“.

Eines der Hauptziele der Pädagogik ist die Förderung der Selbständigkeit, das heißt je mehr pädagogische Intervention umso mehr Möglichkeit für Jugendliche, Selbständigkeit zu erlernen und auszuprobieren.

Ich denke, dass diese Entwicklungen auch im Kontext allgemeiner, gesellschaftlicher Entwicklungen zu betrachten sind. In allen gesellschaftlichen Bereichen gibt es die Tendenz immer mehr Sicherheit zu erreichen, immer stärker zu versuchen, mögliche Fehler im Vorhinein zu minimieren, das können sie an Alltagsbeobachtungen gut erkennen.

Damit einher gibt es eine kaum bemerkte, schrittweise Einengung der Freiheit jedes einzelnen.

## **Einige Beobachtungen zu aktuellen Situation der Jugend in Deutschland**

Ist also die Jugendzeit wirklich so pauschal problematisch? Betrachten wir uns die Zahlen aus Deutschland müssen wir feststellen

– das sog. Rauschtrinken ist von 2004 auf 2013 von 12% auf 6% zurückgegangen,

– der wöchentliche Alkoholkonsum hat sich in den letzten 10 Jahren bei Jungen und Mädchen halbiert,

– die Gruppe der Nichttrinker hat sich verdoppelt<sup>11</sup>,

– die Gewaltkriminalität hat stetig abgenommen, obwohl eine erhöhte Anzeigebereitschaft besteht<sup>12</sup>.

---

<sup>11</sup> Die Drogenbeauftragte der Bundesregierung/ Pressemitteilung vom 29.05.2013, <<http://drogenbeauftragte.de/presse/pressemitteilungen/2013-02/drogen-und-suchtbericht-2013.html>>.

<sup>12</sup> G. Spiess, *Jugendkriminalität in Deutschland – zwischen Fakten und Dramatisierung. Kriminalstatistische und kriminologische Befunde* [online, 2012], [www.uni-konstanz.de/rtf/gs/G.Spiess-Jugend\\_kriminalitaet.htm](http://www.uni-konstanz.de/rtf/gs/G.Spiess-Jugend_kriminalitaet.htm)

Die Anzahl von Jugendlichen, die sich für die Zukunft eine „ganz normale“ Familie vorstellen, liegt weiterhin um die 80%, wobei 90% der befragten Jugendlichen zusätzlich von einem guten Verhältnis zur eigenen Familie berichten<sup>13</sup>. Wenn ich mir die vielen, verschiedenartigen Gruppen während der Jugendzeit betrachte, komme ich zur Schlussfolgerung: die überwiegende Mehrzahl aller Jugendlichen ist nicht überfordert, braucht keine besondere, pädagogische Betreuung und lebt in einer Gesellschaft, die so viel Konsum und Wohlstand, die so viele Bildungsmöglichkeiten auch für Jugendliche ermöglicht, wie es in den vergangenen Jahrzehnten nicht vorstellbar war. Wie in allen Zeiten, gibt es auch eine überschaubare Anzahl Jugendlicher, die kriminell sind, die kein Interesse an Bildung zeigen, die Drogen konsumieren etc. Aber diese Gruppe gibt es auch im Erwachsenenalter.

### **Fazit**

Durch die starke Fokussierung der Pädagogik und Sozialarbeit auf einzelne Jugendliche und deren mögliche Problematik, sind wir in Gefahr, die Bedeutung von Familie, Gemeinde und Gesellschaft zu unterschätzen, d.h. wir sollten uns stärker auf die Rahmenbedingungen konzentrieren, um auch Jugendlichen – aber nicht nur – eine gute Entwicklung zu ermöglichen.

Dies führt mich zu einer weiteren Schlussfolgerung, die in vielen fachlichen Ansätzen in den letzten Jahren immer wieder hervorgehoben wird: wir sollten viel stärker die problem- und defizitorientierte Haltung verändern und uns viel mehr fragen: wo liegen die Stärken von Jugendlichen, wo zeigen sich neue, erfreuliche Entwicklungen, wo sind Chancen und neue kreative Ansätze. Insgesamt plädiere ich also für eine entspannte, eher hoffnungsvolle Sichtweise auf die Jugend und Jugendzeit.

---

<sup>13</sup> 16. Shell Jugendstudie, <<http://www.shell.de/content/dam/shell-new/local/country/deu/downloads/pdf/youth-study-2010flyer.pdf>>.

JERZY MODRZEWSKI

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

## Młodzież w przestrzeni życia społecznego (kilka refleksji przy okazji kolejnej konferencji poświęconej młodzieży)

---

Kategoria przestrzeni, stale obecna w naukach formalnych i przyrodniczych, mimo nieprzewyższonych dotychczas kłopotów z jej jednoznaczną operacjonalizacją sukcesywnie przenika do nauk społecznych i prakseologicznych, w tym i pedagogicznych. Staje się w nich nie tylko kategorią modną, ale i wielce przydatną zarówno w oglądzie, deskrypcji, eksplikacji, jak i zwłaszcza projekcji i w urządzaniu współczesności i przyszłości świata ludzkich egzystencji; świata przedmiotowego w z o r o w a n i a w nim osobowej, kategorialnej i grupowej obecności, a zarazem podmiotowego pozyskiwania doświadczeń i kształtowania w nim kompetencji bycia osobą społeczną, uczestniczącą jeśli nie w głównych, to przynajmniej w akceptowanych jeszcze a satysfakcjonujących podmioty realiach i wymiarach życia społecznego<sup>1</sup>.

Kategoria przestrzeni sukcesywnie ujawnia aktualność swojej obecności w permanentnie wznawianym i (re)konstruowanym filozoficznym namyśle nad ontologią świata, w którym żyjemy, w dynamicznie wzbogacanej i różnicowanej ideologicznej refleksji nad jego objaśnianiem i urządzaniem, także i w pedagogicznym teoretyzowaniu i projektowaniu w z o r c ó w kondycji i warunków egzystencji ludzkiej, doświadczanej w naszym kręgu kulturowym już nie tylko w granicach swojego krajowego i lokalnego toposu – kraju i ś r o d o w i s k lokalnych – ale i w ramach globalizującej się i w znacznej mierze uniformizującej się sukcesywnie ekonomicznie, politycznie, kulturowo i edukacyjnie ekumeny<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> B. Jałowicki, *Społeczne wytwarzanie przestrzeni*, Warszawa 2010.

<sup>2</sup> Patrz np. U. Beck, E. Grande, *Europa kosmopolityczna. Społeczeństwo i polityka w drugiej nowoczesności*, Warszawa 2009; A. Giddens, *Konsekwencje nowoczesności*, Kraków 2008; tenże, *Europa, burzliwy i potężny kontynent*, Warszawa 2014; M. Golka, *Cywilizacja współczesna i globalne problemy*, Warszawa 2012; M. Wosińska, *Oblicza globalizacji*, Sopot 2008.

Jednak przestrzeń ludzkiego świata – jedynej w swoim kosmicznym wymiarze i w tym przynajmniej w sensie wspólnotowego – wciąż stanowiona jest i dzielona granicami wyznaczonymi przez:

- zaawansowanie ekonomiczno-technologiczne narodów i społeczeństw państwowych (przestrzenie cywilizacyjne, ich centra i peryferie)<sup>3</sup>,

- nagromadzone przez nie doświadczenia, dobra i dokonania (przestrzenie historyczno-ekologiczne<sup>4</sup> wyznaczone przez dzieje identyfikujące historię narodów i ich państwowych organizacji oraz terytorialnych zawłaszczeń),

- stan i dynamikę kulturowej symbolizacji swojego świata (przestrzenie systemów komunikacyjnych – narodowych kultur, wierzeń, obyczajowości – tradycji, osiągniętego poziomu zaawansowania cywilizacyjnego),

- ideologię, politykę i praktykę urządzania i rozwiązywania problemu egzystencjalnego (przestrzenie wspólnot etnicznych, społecznościowych, lokalnych, wyznaniowych, zrzeszeniowych, partyjnych, zadaniowych i kategorialnych – a w tym zasadniczych kategorii płci i wieku społecznego, ale i przestrzenie odtwarzania i wytwarzania dóbr wszelakich – przestrzenie socjalnego – ekologicznego rozwiązywania problemu egzystencji wspólnotowej: wsie i miasta)<sup>5</sup> oraz

- niepoahamowaną żądzę panowania, posiadania i niewolenia (przestrzenie klasowe, warstwowe, stanowe, kastowe, rodowe, rodzinne, zrzeszeniowe, doraźnie organizowane, dyskretne – ekspresywne czy utajnione: spiskowe, mafijne itp., itd.), ujawniając zmienną dynamikę i znamiona ewolucji swojej kreacji, petryfikacji i destrukcji – a więc obecności w dziejach rodzaju ludzkiego, w dziejach poszczególnych nacji i ich państwowych organizacji.

Jej ewolucyjna – a zdarzyło się już niejednokrotnie, że i radykalna – przemiana zyskuje niejednoznaczny identyfikację i kwalifikację wśród filozofów jako:

- „zmierzająca” do odtwarzania stanów poprzednich: idea wiecznych, powrotów – dynamika cykliczności (?),

- spełniająca zamiar Demiurga: historyczny telos odkupienia grzechu pierworodnego, a nie doskonalenia – dynamika przeznaczenia, teologicznego endyzmu (?),

- kreująca stany doskonalsze od uprzednio osiągniętych: idea dewelopmentalizmu – dynamika rozwoju (?)<sup>6</sup>,

<sup>3</sup> I. Wallerstein, *Analiza systemów – światów. Wprowadzenie*, Warszawa 2007.

<sup>4</sup> W znaczeniu przydanym temu określeniu przez F. Znanieckiego. Patrz: F. Znaniecki, *Socjologiczne podstawy ekologii ludzkiej*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 1938, nr 18.

<sup>5</sup> W tym sensie używa się określenia i pojęcia: świat społeczny dzieci, młodzieży, osób dorosłych i starszych, ale i społeczności lokalnych, kategorii i środowisk zawodowych, twórczych itp.

<sup>6</sup> J. Danecki, M. Danecka, *U podłoża globalnych zagrożeń*, Warszawa 2003, zwłaszcza artykuły George’a Aseniero i Ralfa Dahrendorfa.

– osiągnięcie różnych od dotychczas znanych i praktykowanych stanów: dyskurs wartości różnicy – dynamika zmienności(?).

W każdej z tych filozoficznie, ideologicznie i empirycznie rozpoznawanych, dzielących się i identyfikowanych przestrzeni naszego świata (jej fragmentów, wymiarów, postaci) rozmaicie sytuowała się pozycja i perspektywa ludzkiej, jednostkowej, kategorialnej i wspólnotowej egzystencji: od skrajnego zniewolenia i reprodukowanej poprzez pokolenia mizarii socjalnej poprzez nieustanne wznawianie prób jej wyzwolenia i godziwego zaopatrzenia aż po incydentalnie i fragmentarycznie pozyskiwaną i ciągle zagrożoną wolność i materialne – socjalne nasycenie.

Konstatacja ta rodzi szereg istotnych poznawczo pytań, m.in. o to:

– w jakim znajdujemy się obecnie miejscu owego dziejowego procesu doświadczania, urządzania i naznaczania naszej rodzimej przestrzeni społecznej – w wymiarze: europejskim – unijnym, krajowym, regionalnym i lokalnym, i jaką rokuje ona perspektywę obecnemu i kolejnym pokoleniom, a wśród nich zwłaszcza kategorii współczesnej młodzieży. Zagadnienie to pojawia się w dyskursie politycznym i naukowym ze znaczną częstością, a w odniesieniu do młodzieży przybiera różną postać, zyskując znamiona:

– uwodzenia jej kreowanymi w nim obietnicami atrakcyjnej – pomyślnej dla niej perspektywy,

– rozważania i ujawniania rozmaitych wariantów owej przyszłości – warunkowo pomyślnej, jeśli możliwej do oswojenia, opanowania i zaakceptowania przez nią,

– tragizowania, względnie lekceważenia jej – owej perspektywy – znaczenia egzystencjalnego dla obecnych na arenie życia społecznego znacznie, a nawet diametralnie, zróżnicowanych kategorii młodzieży tej:

a) zabezpieczonej socjalnie, materialnie i prestiżowo,

b) pozbawionej owego egzystencjalnego bezpieczeństwa, lecz jeszcze radzącej sobie z pozyskiwaniem środków na bieżące rozwiązywanie swojego problemu egzystencjalnego i podejmującej ze zmiennymi efektami próby uobecnienia się w niej,

c) jeszcze i już nieradzącej sobie z własną egzystencją, a nawet deprecjonującej ją dokonanymi już wyborami, stylem życia i utrwalającymi się wzorami zachowań zagrażających jej obyczajowo i witalnie.

Te trzy zasadnicze kategorie współczesnej młodzieży, a w zasadzie kategorie doświadczanych przez młodzież obecnych i perspektywicznych sytuacji egzystencjalnych, w głównej mierze różnicuje nieporównywalnie ze sobą ich szanse życiowe, pojmowane tak, jak je określił Ralf Dahrendorf<sup>7</sup>, w tej podzielonej owymi granicami i charakteryzującej się zmienną dynamiką przestrzeni świata społecznego.

<sup>7</sup> R. Dahrendorf, *Life Chances. Approaches to Social and Political Theory*, Chicago 1981.



Są to zatem pytania o to:

– kto i jak postrzega w swojej masie i w przestrzeni społecznej owo dorastające pokolenie – jako szansę pomyślnej kontynuacji i wzbogacania dotychczas osiągniętego stanu zaawansowania cywilizacyjnego czy jako zagrożenie dla jego zachowania i kontynuacji;

– kto i jak dostrzega i postuluje w niej jego rolę i funkcję tak zróżnicowanych sytuacyjnie ich subkategorii i współtworzonych przez nie społeczności – ujawniając wobec nich stosowne oczekiwania (zadania społeczne) i tworząc warunki ich realizacji czy lekceważąc ich społeczną obecność względnie przypisując im nieuprawnioną stanem prezentowanych, a dotychczas zdobytych, kompetencji podmiotowość, zwłaszcza ekonomiczną<sup>8</sup>;

– co w tym dyskursie, kreślącym rozliczne, zbyt często ideacyjne wizje perspektywy życiowej całościowo ujmowanego pokolenia młodzieży, będzie przez nią samą dostrzeżone jako znamię ich autentycznej szansy życiowej, przez nią zaakceptowanej i wykorzystanej, a co zostanie przez nią zdyskredytowane względnie uznane za złudne;

– co z tych politycznych, a także pedagogicznych projekcji miejsca i roli młodzieży w życiu współczesnych społeczeństw jest przez nią zaledwie tolerowane czy zdecydowanie negowane?<sup>9</sup>

Są to pytania o to, czyje wizje i jakie działania kierowane wobec młodzieży mają realne szanse sprawcze i dla jakiej jej reprezentacji, a jakie faktycznie realizowane przez nią scenariusze są udziałem jej samej z pominięciem młodzieżowych doradców, „oglądaczy”, idoli, zbawców i zwykłych naciągaczy.

Tu również rodzą się pytania: Jaka powinność w projektowaniu i urzędowaniu w niej obecnie doświadczanej i spodziewanej egzystencji pokolenia młodych ciąży na nauce pedagogicznej? Za jaką kwalifikacją i postacią wskazanych wyżej filozoficznych identyfikacji i strukturyzacji wymiarów przestrzeni społecznej (mając na uwadze zwłaszcza jej chwiejną historycznie i stacjonarnie ontologię) opowiada się ona w swoich ideologicznych emanacjach i reprezentacjach? Koncentruje ona bowiem swoją uwagę albo na:

– wzorowaniu urzędowania świata, w jakim żyjemy, dla wszystkich kategorii pokoleniowych (pedagogika wybranego i gloryfikowanego przez nią ładu społecznego) albo na:

– formowaniu podmiotowych właściwości jednostek bez względu na to, w jakim społeczeństwie – i w tej sytuacji w zasadzie poza nim – i jak mają one funkcjonować, jak egzystować, lekceważąc wspólnotowe formy życia

---

<sup>8</sup> Por. G. Standing, *Prekariat. Nowa niebezpieczna klasa*, Warszawa 2014; J. Urbański, *Prekariat i nowa walka klas*, Warszawa 2014. Patrz także: wywiad z Guyem Standingiem przeprowadzony przez Katarzynę Wężyk: *Wyklęty lud, o jakim Marksowi się nie śniło*, „Gazeta Wyborcza” 2014, 22–23 listopada.

<sup>9</sup> *Młodzież na biegunach życia społecznego*, red. A. Wilczyńska, Warszawa 2014.

i leżące u ich podstaw normy czy zasady je integrujące (pedagogika osoby ludzkiej)<sup>10</sup>.

Niewątpliwie w każdej z tak dychotomicznie wyodrębnionych orientacji ideologicznych tzw. teoretycznych systemów pedagogicznych podejmuje się także mniej lub bardziej przekonujące i udane próby godzenia owego interesu wspólnego z podmiotowym, indywidualnym.

Pedagodzy w Polsce, podobnie jak i w wielu innych krajach i kontekstach społeczno-ekonomicznych, zwłaszcza świadomi swoich oświeceniowych i pozytywistycznych korzeni, wzbogacani znacznym i wciąż pomnażanym doświadczeniem historycznym i nagromadzonym dorobkiem teoretycznym oraz już zweryfikowanymi jego praktycznymi zastosowaniami, tworzą środowiska intelektualne, które ze szczególną wrażliwością etyczną, a także poczuciem odpowiedzialności prawnej i politycznej, opowiadają się, w swojej zasadniczej reprezentacji, za jakoś pojmowanym demokratycznym porządkiem społecznym, który z deklaracji nie tylko rodzimych ośrodków decyzyjnych i z przeświadczenia wielu środowisk społecznych, budowany jest między innymi w i przez społeczeństwo polskie.

Jednak taka supozycja rodzi pytanie o to, jak ów porządek społeczny jest rozumiany w tym i nie tylko w tym środowisku, za jakimi jego rzeczywistymi podstawami filozoficznymi i praktyką ich wdrażania i osiągania opowiadają się oni, akceptując jego teologiczne czy oświeceniowe standardy, i z jakimi ich ustrojowymi i zwłaszcza ekonomicznymi gwarancjami. Odpowiedź na to pytanie jest ważna, jeśli uznamy, że jako społeczeństwo tworzymy względnie wyodrębniającą się całość w Unii Europejskiej i całość ta winna zachować identyfikującą ją perspektywę historyczną – a więc jaką, organizującą się na jakich podstawach aksjonormatywnych, troszczącą się o zachowanie względnie zbudowanie jakiego porządku normatywnego, politycznego, ekonomicznego, i czy dotychczasowe doświadczenia gromadzone w wymiarze ogólnospołecznym rokują pomyślnie dla osiągnięcia jego spodziewanej perspektywy, skoro realizacji tego zamiaru uporczywie towarzyszą zjawiska niepokojące, destrukcyjne czy wręcz patologiczne?<sup>11</sup>

---

<sup>10</sup> M.in. M. Jaworska-Witkowska, Z. Kwieciński, *Nurty pedagogii: naukowe, dyskretne, odlotowe*, Kraków 2011.

<sup>11</sup> W zasadzie w każdym warunkach i w każdym czasie historycznym, w każdym tak czy inaczej rządzącym swoją egzystencję społeczeństwie pojawiały się i są obecne tego rodzaju zjawiska – rzecz w tym, czy i na ile ośrodkom decyzyjnym udaje się je kamuflować, utajniać względnie reinterpretować je jako konieczne, trudne do przewidzenia, niemożliwe do przewyciężenia w czasie sprawowania rządów itd., itd., a więc na ile udaje się ośrodkom decyzyjnym zachować spokój społeczny, utrwalić społeczną bierność w masowym wyrażaniu postawy negacji wobec indolencji władz czy w odślanianiu stosowanej przez nią strategii oszukiwania społeczeństwa. Patrz m.in. W. Chudy, *Kłamstwo jako metoda*, Warszawa 2008; tenże, *Społeczeństwo zakłamane*, Warszawa 2007; *Społeczny wymiar kryzysu*, red. B. Jałowiecki, S. Kaprański, Warszawa 2012.

Jaki jest, a jaki powinien być, obszar zainteresowania poznawczego i zaangażowania edukacyjnego i praktycznego środowiska pedagogów, zwłaszcza społecznych, w dopełnianiu swoimi intelektualnymi i projektowymi dokonaniami wizji Polski, Unii Europejskiej czy może nawet tej przestrzeni Świata, która może być i jest dostępna dla kolejnych pokoleń, w tym i polskiej młodzieży, bez względu na to, skąd rozpoczęła ona swoją wędrówkę i ku jakiej dorosłej samodzielności.

Jak postrzega ono w tym kontekście obecny stan zaawansowania procesu czy problemu integracji Polski z Unią Europejską i z tym obszarem naszego Świata, który ulega procesowi globalizacji (amerykanizacji) – jako konieczność, z którą trzeba się pogodzić i ją gloryfikować, czy jako nieuchronność, której nie można i nie uda się uniknąć – przynajmniej w wymiarze historii jednego czy kilku pokoleń, którą należy tolerować, godząc się na dyktat rzekomo wolnego rynku i jego ludzkie, socjalne i egzystencjalne konsekwencje – a to oznacza utrwalanie społeczno-ekonomicznego porządku kapitalistycznego z perspektywą utworzenia transatlantyckiej strefy wolnego rynku – co umocni i tak już znaczące w Europie wpływy lobby amerykańskiego w tym wymiarze czasowym (historycznym), z wszystkimi tego społecznymi – egzystencjalnymi konsekwencjami dla całego społeczeństwa polskiego i współtworzących je pokoleń młodzieży<sup>12</sup>.

Czy środowisko pedagogów – zwłaszcza społecznych – będzie wystarczająco kompetentnie śledziło, diagnozowało i objaśniało przejawy czy aspekty owego historycznego zdarzenia (przypadłości, szansy), racjonalnie czy intencjonalnie tworząc mniej lub bardziej odpowiedzialnie pedagogiczne wizje czy projekcje pomyślnego rozwiązywania, przez kolejne żyjące w tym porządku pokolenia, swojego problemu egzystencjalnego, tak czy inaczej zakotwiczone w polskiej rodzimej tradycji, pamięci historycznej, w takich a nie innych realiach ekonomicznych i społeczno-kulturowych, zmagających się z wyzwaniem neoliberalnej ideologii, sankcjonującej kapitalistyczny ład ekonomiczny

Za jaką więc rolę i znaczeniem państwa oraz innych instytucjonalnych instrumentów sprawowania władzy i rozwiązywania problemu trwania i rozwoju opowiadają się pedagodzy (społeczni), za ochroną czyich i jakich interesów, gwarantujących czyją i jak rozumianą pomyślność życiową – wszystkich obywateli państwa czy tylko niektórych:

– takich, którzy aktywnie włączają się w działalność przysparzającą Polsce i Polakom dobra wspólne, pomnażając ich szanse życiowe,

---

<sup>12</sup> Jest to przede wszystkim tak często podnoszony w mediach i opracowaniach monograficznych problem nierówności ekonomicznych, doświadczanych w każdym społeczeństwie i każdym czasie historycznym. Zob. np. *Polskie bieguny*, red. M. Jarosz, Warszawa 2013; *Społeczny wymiar kryzysu*, dz. cyt.; *Co dzieje się ze społeczeństwem?*, red. M. Flis i in., Kraków 2011; M. Marody, *Jednostka po nowoczesności. Perspektywa socjologiczna*, Warszawa 2014.

– takich, którzy aktywnie pomnażają swoje dobro kosztem innych, wykorzystując szanse, jakie daje im liberalizujące się i patologizujące prawo, a zwłaszcza działania instytucji, które zostały powołane do jego stanowienia i egzekwowania,

– czy także tych lub w ogóle tylko tych, którzy nie mogą i nie wywierają wpływu na funkcjonowanie owych instrumentów i nie mają szans na ich wykorzystanie w praktyce pomnażania swojego stanu posiadania, prestiżu i perspektywy rodzinno-rodowej i/lub reprezentowanej kategorii społecznej, a więc tych, którzy nie mają szans na dysponowanie tymi instrumentami względnie zostali zwyczajnie oszukani i ich bezprawnie pozbawieni w perfidnej, wymagającej szczególnych kompetencji grze interesów?

Czy środowisko pedagogów (społecznych) dysponuje jakąś efektywną egzekutywą realizacji swoich projektów czy osiągnięcia preferowanych celów, wartości, stanów rzeczy? czy tworzy jakąś realną siłę polityczną, czy posiada właściwości i instrumenty środowiska opiniotwórczego, czy w Polsce politycy jeszcze chcą słuchać „dobrych rad”, bez względu na to, kto ich udziela, i ulegać uzasadniającym je mniej lub bardziej racjonalnym argumentom – zwłaszcza pedagogów, którzy nie utworzyli żadnej realnej siły społecznej, przynajmniej takiej, która mogłaby wywierać wpływ na ośrodki decyzyjne w naszym kraju, zakładając, że to, co się w nim dzieje, pozostaje w związku z podejmowanymi przez nie decyzjami?

To trudne – i zapewne nie wszystkie – pytania, pojawiające się w kontekście zagadnienia obecności w przestrzeni społecznej tak czy inaczej identyfikowanych kategorii młodzieży, i nie sposób odpowiedzieć na nie jednoznacznie. Warto jednak podejmować próby konfrontacji rozmaitych proponowanych w tym względzie rozwiązań i oceny podejmowanych i osiąganych w ich realizacji rezultatów, czemu służyć ma między innymi i inicjowana sukcesywnie przez pedagogów debata nad obecną kondycją oraz spodziewaną i projektowaną perspektywą wchodzących na arenę życia społecznego kolejnych pokoleń polskiej młodzieży.

*Poznań, styczeń 2015*



WIOLETA DANILEWICZ  
Uniwersytet w Białymstoku

TADEUSZ PILCH  
Wyższa Szkoła Informatyki i Ekonomii TWP, Olsztyn

# Młodość między przymusem a wolnością. Refleksje nad emigracją

---

## Migracje w Polsce – zarys

W roku 2014 obchodziliśmy dziesiątą rocznicę przystąpienia Polski do Unii Europejskiej. Czas ten znacząco zmienił specyfikę migracji z Polski, gdyż sukcesywnie otwierane rynki pracy dawały coraz więcej możliwości jej podejmowania przez Polaków. Na początku członkostwa Polski w UE otwarte były rynki pracy w trzech krajach: Wielkiej Brytanii, Irlandii i Szwecji. Pierwszego maja 2006 roku swoje granice otworzyły kolejne kraje: Hiszpania, Portugalia, Finlandia, Grecja oraz Włochy (lipiec 2006) i Holandia (maj 2007), Niemcy, Austria i Szwajcaria (2011). Także pozostałe kraje unijne systematycznie wprowadzały ułatwienia w dostępie do pracy dla osób z krajów nowo przyjętych. Te nowe rozwiązania instytucjonalne po raz pierwszy w historii nowożytnej Polski spowodowały, że Polacy mogą swobodnie podejmować pracę w wybranych krajach UE. Są to bezpośrednie powody masowej migracji Polaków. Dotychczas nie można było precyzyjnie podać jej skali, gdyż istniały (i istnieją) różne systemy ewidencjonowania przepływów migracyjnych oraz różne dane płynące ze źródeł w Polsce i w poszczególnych krajach. Z danych pochodzących z Narodowego Spisu Powszechnego z 2002 roku<sup>1</sup> wynika, że w maju 2002 roku za granicą przebywało 786 tys. mieszkańców Polski, z czego 626 tys. przebywało tam ponad 12 miesięcy. Dane te obecnie mogą służyć jedynie do analizy porównawczej, gdyż akcesja Polski do Unii Europejskiej spowodowała znaczne zmiany we wszystkich aspektach ruchliwości. GUS (zastrzegając szacunkowość swych danych) podaje, że w końcu 2006 roku za granicą przebywało czasowo 1950 tys.

---

<sup>1</sup> Ich analizy dokonała K. Slany, *Migracje zagraniczne w świetle Narodowego Spisu Powszechnego*, w: *Sytuacja demograficzna Polski. Raport 2003*, Warszawa 2004.

Polaków, przy czym 1600 tys. przebywało w krajach członkowskich Unii. W końcu 2007 roku za granicą czasowo przebywało 2270 tys. Polaków, w tym 1900 tys. w Europie. Z szacunków GUS bazujących na wynikach spisu ludności z 2011 roku<sup>2</sup> wynika, że 1 kwietnia 2011 roku około 1565 tys. stałych mieszkańców Polski przebywało czasowo za granicą rok lub dłużej, a 2017 tys. – co najmniej trzy miesiące. Prawie 80% emigrantów czasowych pozostawało zatem poza Polską dłużej niż 12 miesięcy, a więc było stałymi rezydentami krajów przyjmujących. Zdecydowana większość emigrantów (1670 tys.) wyjechała do krajów członkowskich Unii Europejskiej, z czego najliczniej do Wielkiej Brytanii (625 tys.), Niemiec (470 tys.), Irlandii (120 tys.) i Holandii (95 tys.).

Masowość wyjazdów jest bardzo wyraźna. Mamy i tworzymy nowe wzory migracyjne. Te z przeszłości wynikają z wielowiekowych doświadczeń migracyjnych Polaków. Stworzyliśmy rozległe sieci migranckie, które budowane były zwłaszcza w latach powojennych, gdy na skutek przesunięcia granic migrowano (także wysiedlano) głównie do Niemiec. Zaczęły powstawać łańcuchy migracyjne, które w trochę zmienionej wersji (częściej są wersją koleżeńską niż rodzinną) powstają nadal lub są kontynuowane. Nowsze przemieszczenia oparte były na wyjazdach kontraktowych w latach 70. lub niepełnych w latach 90. XX wieku. Najnowsze związane są z obecnymi możliwościami i sposobami ich wykorzystania.

U progu XXI wieku pojawiły się nowe cechy polskiej międzynarodowej mobilności ludności. Polskie migracje wynikają z ogólnoświatowych tendencji, które kształtują wzory mobilności oraz są ich odzwierciedleniem. Są to: globalizacja migracji, jej umacnianie się (akceleracja), zróżnicowanie motywów oraz feminizacja. Globalizacja dotyczy m.in. łatwości przemieszczania się w przestrzeni fizycznej, a rozwój środków komunikacji wyeliminował różnice przestrzenne jako barierę decyzji migracyjnych. Równocześnie rozwój mediów pozwolił także na przemieszczanie się w przestrzeni wirtualnej, co umożliwia utrzymywanie kontaktu z krajem pochodzenia, z bliskimi.

Kolejną cechą i czynnikiem warunkującym skalę zjawiska migracji na świecie jest jej akceleracja i zróżnicowanie, związane z nasileniem się mobilności, wzrostem liczby osób migrujących, zróżnicowaniem przyczyn oraz typów przemieszczeń. Bierze w nich udział coraz większa liczba kobiet. Feminizacja ruchów migracyjnych to kolejna cecha migracji. Na całym świecie stanowią ponad połowę ogólnej liczby migrantów i zaczęły odgrywać kluczową rolę we wszystkich typach migracji międzynarodowych, także w migracjach zarobkowych. Przyczyny ich przemieszczeń tkwią nie tylko w mentalnym i życiowym usamodzielnianiu się kobiet, ale także w zapotrzebowaniu na ich pracę. Tendencja ta staje się charakterystyczna także dla Polski.

---

<sup>2</sup> Narodowy Spis Powszechny 2011.

Znamienna dla Polski jest zatem trwałość procesów emigracyjnych oraz ich zróżnicowanie, uwarunkowania i konsekwencje. Stały się one przedmiotem szerokiego zainteresowania społeczeństwa, środków masowego przekazu, instytucji państwowych i organizacji pozarządowych. W debacie tej ujawniają się zwłaszcza negatywne stanowiska wobec migracji, dość często mające charakter „paniki społecznej”, w ramach której podejmuje się problematykę rodzin rozdzielonych migracją, skutki odpływu młodych, na ogół dobrze wykształconych, migrantów.

### **Młodzież wobec migracji w świetle wybranych wyników badań**

Z danych Ośrodka Badań nad Migracjami UW oraz badań prowadzonych przez Krystynę Szafraniec<sup>3</sup> wynika, że w latach 90. osoby z wyższym wykształceniem stanowiły 10–11% wyjeżdżających za granicę. W roku 2006–2007 (wyniki sondaży i badań przeprowadzonych przez PENTOR, CBOS, AISEC, Student News) liczba studentów uwzględniających możliwość emigracji – a ściślej: wyjazdu z kraju, aby pracować na Zachodzie – utrzymywała się na poziomie 60–66%<sup>4</sup>. W badaniu przeprowadzonym na początku 2007 roku wśród 19-letniej młodzieży dwóch województw (dolnośląskiego i warmińsko-mazurskiego) gotowość do wyjazdu zgłosiło 80% badanych, w tym 13,5% na stałe<sup>5</sup>.

Jednak z badań w tamtym okresie wynikało<sup>6</sup>, że „zmniejszało się poczucie konieczności wyjazdu za granicę jako najlepszego rozwiązania dla młodzieży – w latach 2004–2007 możliwość taka była rozpatrywana przez 2/3 19-latków. Po roku 2010 zamierzało wyjechać do pracy 14,2% młodych w wieku 18–29 lat. W roku 2010 wyjazdy edukacyjne rozważało 3,2% młodych.

Jak jest obecnie? Dane dotyczące skali migracji oraz niektórych jej wskaźników prezentuje tabela 1.

Dane te wyraźnie ukazują utrzymującą się wysoką skalę wyjazdów młodych Polaków. Ze względu na nasilenie zjawiska, w szkicu zwracamy szczególną uwagę na młodych Polaków podejmujących decyzję o emigracji z Polski. Tytuł skonstruowany został w taki sposób, aby uwzględnić przynajmniej niektóre przyczyny i skutki podejmowania przez młodych ludzi decyzji o wyjeździe. Przymus oznacza ucieczkę „od”; powiązany jest z niezadowoleniem, z brakiem satysfakcji, z rozczarowaniem czy wreszcie z brakiem motywacji do pozostania w Polsce. Wolność wynika z życia w świecie otwartych granic i dążenia „do” życia satysfakcjonującego bez względu na miejsce zamieszkania/urodzenia.

<sup>3</sup> K. Szafraniec, *Młode pokolenie a nowy ustrój*, Warszawa 2010.

<sup>4</sup> Szerzej: „Praca Polaków w krajach Unii Europejskiej, komunikat z badań”, CBOS, Warszawa, listopad 2006.

<sup>5</sup> K. Szafraniec, dz. cyt., s. 142 i nast.

<sup>6</sup> Raport „Młodzi 2011”; K. Szafraniec, dz. cyt., s. 11.



Tabela 1. Udział wybranych kategorii ludności (w %) wśród stałych mieszkańców Polski przebywających czasowo za granicą na podstawie wyników spisów ludności z roku 2002 i 2011

Kategoria ludności	Udział danej kategorii ludności w ogóle emigracji czasowej z Polski na podstawie	
	NSP 2002	NSP 2011
Mężczyźni	46,2	48,9
Kobiety	53,8	51,1
Mieszkańcy miast	62,1	65,9
Mieszkańcy wsi	37,9	34,1
Przebywający czasowo za granicą do 12 mies. <sup>a</sup>	20,3	22,4
Przebywający czasowo za granicą co najmniej rok	79,7	77,6
Posiadający wyższe wykształcenie <sup>b</sup>	13,8	22,8
Posiadający wykształcenie wyższe zawodowe <sup>b</sup>	28,0	24,1
W wieku 0–4	1,7	4,3
W wieku 20–29	26,4	27,9
W wieku 30–39	23,5	28,0
Przebywający za granicą w związku z pracą <sup>c</sup>	54,4	72,8
Przebywający za granicą w związku ze sprawami rodzinnymi <sup>c</sup>	37,0	15,7

<sup>a</sup> W roku 2002 emigrantów czasowych definiowano jako osoby przebywające za granicą co najmniej dwa miesiące, w 2011 – trzy miesiące.

<sup>b</sup> W wypadku danych z NSP 2011 poziom wykształcenia ustalono jedynie dla około 19% emigrantów czasowych.

<sup>c</sup> W wypadku danych z NSP 2002 przyczynę wyjazdu udało się ustalić dla około 80,8% emigrantów czasowych, a w wypadku NSP 2011 – tylko dla około 18,4% emigrantów czasowych.

Źródło: „Społeczne skutki poakcesyjnych migracji ludności Polski”. Raport Komitetu Badań nad Migracjami Polskiej Akademii Nauk, koordynacja K. Slany, B. Solga, Warszawa 2014, s. 16.

Zaproponowana dyskusja wobec niewątpliwie wyraźnego zjawiska i problemu społecznego wpisuje się w trwającą dyskusję wokół tzw. dylematu akcesyjnego, w którym rozważa się, czy migracje poakcesyjne poprzez odpływ nadwyżki siły roboczej, a następnie będące ich efektem migracje powrotne, są czynnikiem umożliwiającym modernizację kraju, czy odwrotnie – raczej ograniczają rozwój na skutek utraty kapitału ludzkiego. Na tle toczącej się dyskusji można wyróżnić dwa konkurencyjne podejścia, które uwzględniają wybrane przyczyny i skutki migracji poakcesyjnych<sup>7</sup>. W ramach pierwszego podejścia

<sup>7</sup> Szerzej: „Społeczne skutki poakcesyjnych migracji ludności Polski”. Raport Komitetu Badań nad Migracjami Polskiej Akademii Nauk, koordynacja K. Slany, B. Solga, Warszawa 2014.

wyjazdy traktuje się jako „**migrację rozgęszczającą**”, która daje szansę na korzystne zmiany na rynku pracy w polskiej gospodarce. Zakłada się, że na skutek migracji powstaną luki na rynku pracy (na obszarach zasobnych w kapitał i wykazujących wysokie zapotrzebowanie na dodatkowych pracowników), które mogą zostać wypełnione przez mieszkańców obszarów peryferyjnych (o relatywnym niedoborze kapitału finansowego i nadwyżce siły roboczej). Ważną rolę w tym podejściu przypisuje się także migracjom powrotnym. Zakłada się, że „następująca po emigracji fala migracji powrotnych będzie się wiązała ze zmienioną alokacją siły roboczej w stosunku do okresu sprzed odpływu, tzn. migranci powrócą do kraju, ale do innych miejsc niż te, z których wyjechali – do tych dynamicznie rozwijających się i mających pojemny rynek pracy. Zakłada się także, że powracający będą posiadali dodatkowe kompetencje kulturowe oraz nabyte podczas emigracji kapitał społeczny i ekonomiczny, który wykorzystają z korzyścią dla Polski<sup>8</sup>.

Drugie podejście traktuje wyjazdy za granicę jako pułapkę. W „**pętli pułapki migracyjnej**” mogą znaleźć się ci młodzi emigranci, którzy – nie mogąc realizować swoich aspiracji zawodowych i społecznych w kraju – zostają zmuszeni do wyjazdu zarobkowego za granicę. Pętla nie rozluźnia się jednak, gdyż za granicą również mogą mieć problem ze zdobyciem pracy zgodnej z posiadanymi kwalifikacjami, dobrze opłacanej i w pełni satysfakcjonującej. W związku z tym niektórzy z nich mogą decydować się (decydują się) na migrację powrotną. Pułapka pojawia się po raz kolejny – jeśli przez długi czas pracowali poniżej kwalifikacji, wykonując prace niezwiązane z posiadanym wykształceniem, to mogą mieć trudności z ponownym wejściem na krajowy rynek pracy. W rezultacie podejmują ponowną decyzję o wyjeździe. Znajdują się więc w swoistej „pętli pułapki migracyjnej” – bez szans na satysfakcjonującą pracę w kraju, skazani na pracę poniżej kwalifikacji za granicą. Doświadczają lub mogą mieć poczucie marginalizacji w obu krajach – wysyłającym i przyjmującym.

### **Janusowe oblicze emigracji młodych Polaków**

Kontynuując myśl zawartą w tytule tekstu, wyróżniamy przynajmniej dwie grupy młodych polskich emigrantów:

1. Młodzi migranci, którzy wyjeżdżają „z konieczności”.
2. Młodzi migranci, którzy wykorzystują możliwości „kariery bez granic”.

Zwróćmy uwagę na tych, którzy wyjeżdżają „z konieczności”. Są to ci młodzi ludzie, którzy nie znajdują pracy w Polsce na skutek:

---

<sup>8</sup> Tamże.

- wejścia na rynek pracy roczników wyżu demograficznego,
- niedopasowania systemu edukacyjnego do potrzeb rynku,
- braku pracy w wyuczonym zawodzie,
- uzyskiwania dochodów niezaspokajających potrzeb – faktycznych i oczekiwanych,
- utrzymywania się wysokiego wskaźnika bezrobocia (w tym wśród absolwentów szkół wyższych),
- zatrudnienia na tzw. umowach śmieciowych bez wyraźnej szansy na zmianę.

Poczucie konieczności wyjazdu utrzymuje się w grupach młodzieży mającej „nie najlepsze przygotowanie do pracy na rynku krajowym, a jednocześnie wystarczające do znalezienia bardziej opłacalnego finansowo zatrudnienia za granicą (głównie absolwenci szkół zawodowych i młodzież po studiach bez specjalnych kwalifikacji, godząca się na oferowane warunki pracy)”<sup>9</sup>.

Oto badania przeprowadzone przez TNS Polska w ramach akcji społecznej „Projekt Praca” pokazują, że oczekiwania młodych wykształconych Polaków całkowicie różnią się z deklarowanymi obietnicami pracodawców. Tak dalece się różnią, że wedle naszych szacunków styk między propozycjami pracodawców i minimalistycznymi oczekiwaniami młodych Polaków obejmuje ok. 3% populacji, tzn. że 97% młodych oczekuje więcej, niż oferują im pracodawcy. Większość ofert pracy to praca za 1,6 tys. zł na rękę, 100% propozycji płacowych dla młodych absolwentów wyższych uczelni znajduje się poniżej średniej krajowej. Powtarzam, że projekt dotyczy absolwentów wyższych uczelni. W takich warunkach zdobycie mieszkania, usamodzielnienie się, założenie rodziny, mała stabilizacja stanowią projekty nierealne. Badania te, ale także inne, dowodzą, że aspiracje zarobkowe młodych ludzi nie są wygórowane. Obejmują jedynie normalny start w samodzielność życiową. Czy takie aspiracje można uważać za wygórowane? Przejmujący obraz owej rozbieżności między „normalnymi” oczekiwaniami młodych ludzi a możliwościami ich zrealizowania w naszym kraju, a także odpowiedź na pytanie, dlaczego Polki nie chcą w Polsce rodzić dzieci, znajdziemy we wprowadzeniu do publikacji *Zagrożenie człowieka i idei sprawiedliwości społecznej*<sup>10</sup>. Konkluzją historii indywidualnych losów tam opisanych, ludzi młodych, wykształconych, jest decyzja: „wyjeżdżam”! Opisana w tym zbiorze raportów rzeczywistość polska jest w dużej mierze opisem przyczyn masowej migracji młodych Polaków. Dramatem polskiej polityki jest okoliczność, że przedstawione w tym dziele diagnozy mają wieloletnią, a czasami kilkudziesięcioletnią historię, a mimo to nie zostały przez polityków zauważone lub są bezymyślnie przez lata lekceważone.

<sup>9</sup> K. Szafraniec, dz. cyt.

<sup>10</sup> *Zagrożenie człowieka i idei sprawiedliwości społecznej*, red. T. Pilch, T. Sosnowski, Warszawa 2013, s. 15–22.

W dramatycznej deklaracji młodej wykształconej Polki, która po swoich doświadczeniach na starcie życia zawodowego ogłasza: „Wyjeżdżam. Nie chcę mieszkać w kraju, który nie szanuje mnie ani moich umiejętności. Po studiach wyjeżdżam! Nie pcham się tam, gdzie mnie nie chcą”<sup>11</sup> – doszukujemy się repliki, nowej edycji młodzieżowego „pokolenia odwróconych pleców”. W latach 70., kiedy ogłaszaliśmy taką postawę, wyrażała ona protest wobec skompromitowanej ideologii i niehumanitarnej polityki opresyjnego państwa. Dzisiaj młode pokolenie odwraca się plecami do państwa nieudolnego, bezradnego wobec obrzydliwej postaci neoliberalnego kapitalizmu, jego struktur i jego bezmyślnej polityki społecznej. Odwraca się od systemu społecznego, który ciągle nosi znamiona ratownictwa, a nie racjonalnego rozwoju i mądrej profilaktyki społecznej. Wreszcie odwraca się od wszechmocnej i irracjonalnej biurokracji, która jak zmora dusi przedsiębiorczość młodych Polaków, kieruje się woluntaryzmem i ograniczonym rozumieniem porządku społecznego przez urzędników. To są czynniki wymieniane przez badaną młodzież jako główne przyczyny ucieczki z kraju.

Trudno więc traktować polską emigrację jako atrybut wolnego społeczeństwa, które w geście radosnego poszukiwania osobistej arkadii na miejsce życia wybiera obcy „świat” powodowane ciekawością, głodem wrażeń, poszukiwaniem „jeszcze lepszych” warunków dorosłego życia. Polski emigrant to człowiek wolnego kraju, ale kraju nieprzyjaznego socjalnie, administracyjnie i ekonomicznie.

Ruch migracyjny młodych osób w swych rozmiarach i przy wszystkich problemach, jakie niesie jednostkom, może stać się źródłem sukcesu zawodowego w wymiarze osobistym, awansu ekonomicznego rodziny i w złożonej perspektywie – źródłem modernizacji kraju. Wielowiekowa tradycja migracyjna Polaków – wewnętrzna (w Polsce), a zwłaszcza zewnętrzna (zagraniczna) – spowodowała przecież, że jesteśmy otwarci na sygnały płynące z zewnątrz. Jeśli pojawia się możliwość poprawy sytuacji materialnej, czasami życiowej – korzystamy z niej.

Coraz częściej migracje zagraniczne podejmuje młodzież, która nie traktuje jej jako przymusu, konieczności. Z badań dotyczących decyzji migracyjnych młodzieży, prowadzonych przez Agnieszkę Cybal-Michalską<sup>12</sup> na prestiżowym Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, wynika, że badana młodzież akademicka nie planuje wyjazdów za granicę po ukończeniu studiów.

Wyniki badań empirycznych nad otwartością badanej młodzieży akademickiej, będącej w momencie tranzytu z edukacji na rynek pracy, na karierę realizowaną za granicą świadczą o braku jej determinacji w tym aspekcie<sup>13</sup>.

<sup>11</sup> Tamże, s. 15.

<sup>12</sup> A. Cybal-Michalska, *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, Kraków 2014.

<sup>13</sup> Tamże, s. 349.

Owszem, część tej młodzieży dopuszcza wyjazd z Polski, ale z innych powodów niż ekonomiczne. Warto tutaj zaznaczyć, że w świetle cytowanych badań, większą determinację w dążeniu do realizacji kariery zawodowej za granicą prezentowali mężczyźni niż kobiety; częściej studenci kierunków medycznych i technicznych niż nauk społecznych i humanistycznych. Młodzież akademicka z kierunków medycznych ewentualną pracę za granicą łączyła z doskonaleniem zawodowym, zdobyciem doświadczenia i wykorzystaniem go na rynku krajowym. Bardziej otwarci na możliwość pracy za granicą byli studenci „proaktywni”, tj. otwarci na wyzwania, wyznaczający sobie cele i dążący do ich realizacji.

Analizy badań wskazują na istnienie zależności między otwartością na karierę za granicą [...], determinacją [...], gotowością do wytrwałości w realizacji obranego celu [...] podjęcia pracy za granicą a indywidualizmem oraz dyfuzyjno-unikającym stylem tożsamości<sup>14</sup>.

Osoby te nie wykluczają wyjazdu za granicę, gdyż są otwarte na bodźce i w elastyczny sposób na nie reagują.

Niektórzy młodzi migranci wykorzystują możliwości „kariery bez granic”. Wyjeżdżają z Polski z takich samych względów, z jakich migrują ich koledzy z innych, lepiej rozwiniętych krajów. Są to obywatele świata, którzy wykorzystują możliwości pracy zgodnie z ich kwalifikacjami, aspiracjami. Wyjeżdżają także w celach edukacyjnych; niektórzy z nich wracają, inni wiążą się z nowymi krajami. Są to ci, którzy wyjeżdżają „do” nowych możliwości.

Można wyróżnić co najmniej trzy typy osób studiujących poza Polską. Pierwsza z nich uczestniczy w różnego rodzaju programach uniwersyteckich. Popularny jest zwłaszcza unijny program Erasmus oraz coraz częściej – różne formy edukacyjne promowane przez te kraje. Na uczelniach brytyjskich (najczęściej wybieranych przez polską młodzież w roku akademickim 2010/2011) studiowało 7330 studentów z Polski, w kolejnym roku 2011/2012 6295 osób (Higher Education Statistics Agency). Najwięcej studentów z Polski studiowało w Anglii (5350 w roku 2010/2011 i 4675 w roku 2011/2012), Szkocji (odpowiednio 1455 i 1200), w Walii (500 i 400) najmniej.

Kolejną grupę studiujących za granicą stanowią te osoby, które wyjeżdżają głównie w celach zarobkowych, a edukacja uniwersytecka pojawia się dopiero w toku migracji.

Trzecią kategorię stanowią osoby, które za granicą podjęły edukację poza formalną i nieformalną, czyli certyfikowane kursy zawodowe i językowe<sup>15</sup>. Dwie ostatnie grupy tworzą jednak już ci, którzy podjęli decyzję o wyjeździe ze względów ekonomicznych.

<sup>14</sup> Tamże, s. 351.

<sup>15</sup> Szerzej: K. Slany, B. Solga, dz. cyt., s. 33.

Nie wszyscy planują powrót. Ponownie powołajmy się na wyniki przeprowadzonych badań<sup>16</sup>, w ramach których dokonano m.in. rozróżnienia migrantów z Polski przebywających w Londynie na cztery podstawowe typy: bociany (20%), chomiki (16%), buszujący (42%), łososie (22%). Warto zwrócić uwagę na grupę buszujących, gdyż składa się głównie z osób młodych, wykształconych. „Buszujący” to ci migranci,

[...] którzy celowo nie sytuują swojej najbliższej przyszłości w konkretnym miejscu – starają się maksymalizować liczbę dostępnych opcji niekoniecznie ograniczonych do jednego kraju. W tej grupie przeważają młodzi, indywidualistycznie nastawieni i mobilni społecznie migranci występujący niemal we wszystkich sektorach rynku – od nisko płatnych zawodów po wysoko wyspecjalizowane. Buszujący gromadzą kapitał – ekonomiczny, społeczny, kulturowy. Ich odmowa indywidualnej terytorializacji w obrębie jednego państwa wskazuje na adaptację do postnarodowych warunków współczesnego, elastycznego i zderegulowanego europejskiego rynku pracy<sup>17</sup>.

Migracje odgrywają pozytywną rolę w rozwoju państw przyjmujących. Mogą stać się głównym źródłem przyrostu ludności, najważniejszą częścią siły roboczej gospodarki lub wypełnić nisze zawodowe, np. w medycynie, informatyce. Taka zastępcza rola migrantów, oparta na świadomej selekcji cudzoziemskiej siły roboczej przez dane państwo, to jedno z rozwiązań dla problemów Starego Kontynentu w długoterminowych prognozach. Niski przyrost naturalny, starzenie się społeczeństw, brak wykwalifikowanych pracowników – to główne przyczyny zapotrzebowania Europy na imigrantów. Będziemy więc nadal zapraszani, a nawet oczekiwani, nawet jeśli obecny premier Wielkiej Brytanii James Cameron będzie negatywnie naznaczać wszystkich emigrantów. Nie wspomina jednak o tym, że wiele sektorów brytyjskiej gospodarki zasilają emigranci z Polski – także tych sektorów, które wymagają doskonałych kwalifikacji. Nie wspomina, że wiele osób pochodzących z Polski korzysta z kredytów bankowych na mieszkania, domy, działalność gospodarczą – których spłata zasila tę gospodarkę. Akcesja Polski do Unii Europejskiej taką możliwość zapewnia. Rozpoczęcie pracy, jej legalność, zabezpieczenie socjalne, możliwości stabilizacji życiowej – to czynniki, które stanowią niepodważalną siłę wypychającą z Polski. Ukształtowane sieci migranckie (rodzinne i towarzyskie) także stanowią pomost na drodze podejmowania decyzji o emigracji. Chociaż – co należy podkre-

---

<sup>16</sup> Są to m.in. osoby, które zostały opisane w ramach badań przeprowadzonych w Londynie w latach 2005/2006 przez Instytut CRONEM (Center for Research on Nationalism, Ethnicity and Multiculturalism), mieszczący się przy Uniwersytecie Surrey i Uniwersytecie Roehampton. Badania składały się z dwóch komplementarnych części, tj. analizy brytyjskich danych statystycznych oraz jakościowych badań terenowych dotyczących emigrantów z Polski (zastosowano wywiad pogłębiony oraz obserwację uczestniczącą).

<sup>17</sup> J. Eade, S. Drinkwater, M. Garapich, *Poles Apart? EU Enlargement and the Labour Market Outcomes of Immigrants in the UK*, [www.surrey.ac.uk/Arts/CRONEM/polish/reports.htm](http://www.surrey.ac.uk/Arts/CRONEM/polish/reports.htm).

ślić – rola sieci zdecydowanie maleje w porównaniu z poprzednią dekadą. Zde-terminowany młody, wykształcony człowiek bez problemu porusza się i uczestniczy w wideokonferencjach, wypełnia formularze w językach obcych.

### Skutki „pętli migracyjnej”

Bez względu jednak na sposób postrzegania przyczyn i skutków emigracji należy wyraźnie zauważyć, że budzi zastanowienie, skąd ta narastająca tendencja do wyjazdów, do ucieczki z kraju, który zdaniem polityków jest zieloną wyspą europejskiego kryzysu?

Większość badanych poznańskich studentów swoją karierę zawodową planuje w kraju pochodzenia. Pomińmy ważny aspekt wynikający ze specyfiki uczelni i Poznania – jako miasta znajdującego się w czołówce najlepiej rozwijających się aglomeracji. Co się dzieje, że dane statystyczne wskazują jednak na wciąż nowe wyjazdy? Dlaczego pomimo deklaracji i rzeczywistej chęci większości młodych osób do pozostania w ojczyźnie wiele z nich jednak decyduje się na emigrację? Sądzymy, że są to osoby, które:

- nie są w stanie znaleźć miejsca dla siebie na rynku pracy pomimo wielokrotnych, bywa że nawet kilkuletnich prób,
- znając realia rynku pracy, wykorzystują możliwość wyjazdu „na próbę”,
- dostrzegają możliwości „dobrobytu i dobrostanu” poza granicami,
- w dążeniu do „dobrobytu i dobrostanu” w Polsce poszukują „startu życiowego” poza granicami.

Patrząc na zjawisko z tego punktu widzenia, można niemal zawsze powiedzieć, iż wyjąwszy wąski margines młodych, wykształconych emigrantów, którzy poszukują „kariery bez granic”, w swojej masie emigranci są ofiarami swego losu. Na tle tego wielkiego dramatu światowej migracji – której rozmiary szacuje się na ok. 100 milionów osób w mniejszym lub większym stopniu legalnych oraz ok. 30 milionów migrantów całkowicie „nielegalnych” – polska emigracja wydaje się być w miarę ucywilizowana i bezpieczna. Ale patrząc na nią z punktu widzenia interesów kraju, czy na pewno nie mamy powodów do niepokoju?

Z danych NSP z roku 2011 wynika także, że dzieci w wieku 0–14 lat stanowią ponad 11% ogółu emigrantów. Ponad 1/4 z nich urodziła się za granicą, natomiast wśród dzieci urodzonych po roku 2004 – ponad 1/3. Przytoczony poniżej cytat z opracowania GUS danych zgromadzonych podczas NSP w roku 2011 ukazuje skalę zjawiska:

Po wstąpieniu Polski do UE wyraźnie wzrosła liczba dzieci urodzonych w Wielkiej Brytanii, Irlandii, Włoszech, Norwegii, Hiszpanii, Niderlandach (podczas gdy liczba dzieci urodzonych za wschodnią granicą w latach 2004–2011 jest znikoma). Wzrost ten jest szczególnie widoczny w przypadku Wielkiej Brytanii – w tym okresie urodziło się pra-

wie 87% ludności Polski urodzonej w tym kraju, w przypadku Irlandii odsetek ten jest jeszcze wyższy i wynosi prawie 97%. Ogółem w latach 2004–2011 (do kwietnia 2011) urodziło się za granicą 74,0 tys. dzieci, które zostały zameldowane w Polsce, przy czym 63,6% z nich (47,1 tys.) w momencie spisu przebywało za granicą. Dla wielu krajów odsetki te są znacznie wyższe, np. ponad 73% z 32,9 tys. dzieci urodzonych w roku 2004 i później w Wielkiej Brytanii i zameldowanych w Polsce, w końcu marca 2011 r. przebywało za granicą. Dla Norwegii i Belgii odsetki te są jeszcze wyższe (około 75%), ale należy zaznaczyć, że liczba tych dzieci jest znacznie mniejsza<sup>18</sup>.

Z dużym prawdopodobieństwem można stwierdzić, że większość dzieci, urodzonych poza granicami kraju lub rozpoczynających tam edukację, zwiąże swoją przyszłość właśnie z tym krajem.

Negatywne konsekwencje utrzymującej się wysokiej liczby migrantów dotyczą m.in. omawianej sfery demograficznej kraju. Zmniejszenie się stanu ludności w okresie ogólnej tendencji spadku liczebności mieszkańców Polski staje się więc „palącym problemem”. Jeśli ponadto zwrócimy uwagę na strukturę migrantów, wówczas problem stanie się jeszcze bardziej niekorzystny. Już połowa wyjeżdżających to kobiety. Spora ich liczba urodzi dzieci poza granicami kraju. Sensacją stało się doniesienie, że Polki stanowią w Wielkiej Brytanii grupę o najwyższym wskaźniku dzietności. Zważywszy, że Polska należy do krajów o najniższym wskaźniku dzietności w skali świata, to fenomen brytyjskiej płodności Polek wystawia naszej polityce socjalnej jak najgorsze świadectwo. A wszystkie te cechy wskazują, że emigracja polska z punktu widzenia wartości kapitału społecznego jest dla Polski niekorzystna.

Odływ osób młodych – w wieku prokreacyjnym – może stać się przyczyną zmian w strukturze rodzin w Polsce oraz deformacji struktury demograficznej poprzez jej przenoszenie poza granice. Wyjazdy osób młodych mogą przyczynić się także do przyspieszenia procesu starzenia się ludności Polski. Może powstać „wyrwa pokoleniowa” lub wręcz trwały ubytek wśród nadchodzących pokoleń, zwłaszcza w obliczu zmian migracji niepełnej na osiedleńczą.

Obserwowane obecnie demograficzne zaburzenia stają się problemami przyszłości – np. w postaci braku możliwości zabezpieczenia społecznego starzejącego się społeczeństwa. Odływ osób młodych, tj. w wieku produkcyjnym, jest przecież powodem odpływu kapitału społecznego oraz ekonomicznego.

Decyzji o emigracji towarzyszą także traumatyczne doznania i przeżycia. 68% młodych ludzi – wedle badań Millward Brown, przeprowadzonych we wrześniu 2014 roku – rozstanie z rodziną i przyjaciółmi uważa za główną psychiczną dolegliwość wyjazdu na emigrację. Mimo to, jak wyżej wspomnieliśmy, ruch migracyjny przybiera na sile i przy wszystkich problemach, jakie niesie

---

<sup>18</sup> K. Iglicka, *Migracje długookresowe i osiedleńcze z Polski po 2004 roku – przykład Wielkiej Brytanii. Wyzwania dla statystyki i demografii państwa*, CSM, „Raporty i Analizy” 2011, nr 5.



jednostkom, w perspektywie historycznej jest źródłem sukcesu zawodowego w wymiarze osobistym, awansu ekonomicznego rodziny i w złożonej perspektywie – źródłem modernizacji kraju.

Oczywiście nie można, omawiając konsekwencje migracji młodych Polaków, zapomnieć o hipotezie „migracji rozgęszczającej”. Sądzimy jednak, że te kwestie należy pozostawić ekonomistom. A może czasowi, który pozwoli ocenić skalę migracji wewnętrznych i powrotnych.

Tak więc zjawisko migracji i emigracji ma różne oblicza, różne źródła i bardzo zróżnicowane skutki. W żadnym razie nie kwalifikuje się do prostej diagnozy jako zjawisko dobre lub złe!

## **„Nic o was bez was”. Obywatelstwo dzieci i młodzieży – rekomendacje globalne i rzeczywistość**

---

### **Wprowadzenie**

Koncepcja obywatelstwa młodych ludzi (dzieci i młodzieży) jest „produktem” współczesności, pochodną rozwoju demokracji i jej obecnego poziomu, współczesnych trendów równościowych i inkluzyjnych. W ostatniej dekadzie zdobywa coraz silniejsze zainteresowanie badaczy reprezentujących różne dyscypliny – a dyskurs o obywatelstwie młodych ludzi staje się interdyscyplinarny – oraz upowszechniana jest w wymiarze społecznych aplikacji w różnych odmianach i formach. O ile jeszcze w latach 80. i 90. koncepcja obywatelstwa dzieci traktowana była jako pedagogiczna fanaberia i utopijny obraz społecznego statusu dziecka, kreślony przez nielicznych „nawiedzonych” pedagogicznych wizjonerów, o tyle obecnie jest ona widoczna już jako idea intensywnie urzeczywistniania, wdrażana w praktykę społeczną. Zdaniem niektórych autorów dyskurs o obywatelstwie dzieci i młodzieży staje się jednym z głównych trendów w zakresie rozwijania społecznej filozofii inkluzji, przynależności, demokracji i partycypacji wszystkich członków społeczeństwa<sup>1</sup>. W świetle raportu ONZ z roku 2013 pt. „Toward a world free from violence. Global survey on violence against children”, partycypacja społeczna dzieci i młodzieży wymieniana jest jako jedna z podstawowych strategii prewencji przemocy wobec dzieci i ogólniej – występowania przemocy jako takiej. Rozwój obywatelstwa dzieci i młodzieży widziany jest też jako zasadniczy kierunek działań na rzecz poprawy jakości życia społecznego oraz rozwoju społeczeństw opartych na dialogu, poszanowaniu praw człowieka oraz opartych na wspólnym zaangażowaniu w budowanie przyszłości świata, lepszego świata.

---

<sup>1</sup> Np. E.F. Isin, B.S. Turner, *Citizenship studies: An introduction* [w:] *Handbook of Citizenship Studies*, ed. by E.F. Isin, B.S. Turner, London 2002, s. 1–10.

## Socjopedagogiczne podłoże teoretyczne

Swymi korzeniami koncepcja obywatelstwa dzieci i młodzieży sięga pierwszej połowy XX wieku. Janusz Korczak, pioniersko pisząc o dziecku jako obywatelu, akcentował: „nie dopiero będzie, a już” i nazywał dzieci „współobywatelami”, podkreślając ich prawo do udziału społecznego już jako dzieci, a nie jako przyszłych obywateli<sup>2</sup>.

Po Korczaku konstruowanie się koncepcji młodego człowieka jako „już obywatela” związane jest z rozwijającym się od lat 70. ogólniejszym dyskursem na temat dzieciństwa, dziecka i praw dzieci, jaki rozpoczęli socjologowie dzieciństwa oraz pedagodzy z nurtu wyzwolenia i emancypacji dziecka<sup>3</sup>. Już w tym czasie jeden z proponentów tej idei – John Holt, akcentował, iż „prawa, przywileje, obowiązki i odpowiedzialność obywatelska powinny być dostępne młodym ludziom w jakimkolwiek wieku, jeśli tylko ci chcą z nich skorzystać”<sup>4</sup>. I choć ta wypowiedź została skomentowana przez ówczesny pedagogiczny establishment jako sianie anarchistyczno-libertyńskiego fermentu, to jednak w podobnym do niej tonie rozwijać zaczął się dyskurs nad dzieckiem i dzieciństwem, kontestujący stanowisko o „niekompletności” dziecka jako człowieka oraz myślenie o dziecku jako „jeszcze nie człowieku” i „jeszcze nie członku społeczeństwa”, „dopiero przyszłym obywatelu”. Ten nowy dyskurs kontestował również retorykę wypowiedzi o dziecku i o relacjach pomiędzy dziećmi a dorosłymi, akcentującą „zaspokajanie (przez dorosłych) potrzeb dziecka”, „działanie (przez dorosłych) w interesie dziecka” czy „kierowanie się (dorośli) w decyzjach dobrem dziecka”. Reprezentanci tego nurtu uważają, iż taka retoryka utwierdza protekcjonizm dorosłych nad dziećmi i legitymizuje nierówność między dorosłymi a dziećmi, podtrzymując w społecznej świadomości o dziecku jego status jako obiektu, przedmiotu działań ochronnych, opiekuńczych, wychowawczych, a nie podmiotu<sup>5</sup>. W „nowej” narracji dzieci pojawiły się jako ludzie, jako ci, którzy mają swoje własne troski, aspiracje i priorytety, ale co ważniejsze – którzy są zdolni do wypowiedzania się i stanowienia, decydowania o swoich sprawach. W konsekwencji zaczął się rozwijać dyskurs o dzieciach jako obywatelach, jako tych, którzy mają swoje obywatelskie prawa i przywileje oraz prawo do pełnej partycypacji społecznej.

Odniesienia konceptualno-teoretyczne obywatelstwa dzieci i młodzieży zakorzenione są przede wszystkim w pedagogice emancypacyjnej, pedagogice antyautorytarnej oraz w nowej socjologii dziecka. W tych nurtach teoretycz-

<sup>2</sup> J. Korczak, Wstęp w: M. Rogowska-Falska, *Zakład wychowawczy „Nasz Dom”*, Warszawa 1928.

<sup>3</sup> T. Cockburn, *Rethinking children's citizenship*, Palgrave Macmillan 2013; D. Archard, *Children Rights and Childhood*, New York–London 2015, s. 64 i nast.

<sup>4</sup> J. Holt, *Escape from childhood: The needs and rights of children*, London 1974, s. 15.

<sup>5</sup> W. Stainton Rogers, *Promocja lepszego dzieciństwa. Konstrukcje troski o dziecko [w:] Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, red. M.J. Kehily, Kraków 2008.

nych dzieci i młodzież traktowani są jako aktywne społecznie podmioty, jako społeczni aktorzy zdolni do działania na własny rachunek, zdolni, ale też i upoważnieni do zabierania głosu na temat tego, co się dla nich robi i jak się wobec nich postępuje<sup>6</sup>, ale także ogólniej – jako podmioty uprawnione do zabierania głosu w sprawach pozaosobistych – społecznych i życia społecznego, w którym biorą udział<sup>7</sup>. Dziecko widziane jest jako młody człowiek mający własne priorytety i aspiracje, które ma prawo realizować, a nie tylko obiekt protekcji i ochrony. Jest to perspektywa traktowania go jako równoprawnego dorosłemu – jako już obywatela, jako posiadającego swoje prawa głosu i decyzji, ale też jako zdolnego do współdziałania i działania na własny rachunek<sup>8</sup>.

Koncepcja obywatelstwa młodych w istotnym wymiarze opiera się też na idei partnerstwa pomiędzy dziećmi a dorosłymi na wszystkich poziomach życia (mikro, mezo i makro) oraz na wizji dziecka jako równego w społecznym statusie dorosłemu. Relację wychowawczą opartą na takim założeniu przedstawia m.in. model izonomii Hansa Sanera, zaprezentowany swego czasu przez Bogusława Śliwerskiego<sup>9</sup>. Dorosły i dziecko ulokowani są w tym modelu na tej samej pozycji w perspektywie praw, władzy i wiedzy, a relacje pomiędzy nimi mają charakter wymienny i dialogiczny. Po stronie dorosłych leży odpowiedzialność za pomoc dzieciom, wspieranie potencjałów i sił dzieci oraz przyswajanie przez nie kompetencji współdecydowania i współdziałania. W tym rozumieniu wychowawcy (we wszelkich kontekstach wychowania) dążą do utworzenia wspólnoty z dziećmi, w której mogą się realizować zarówno jedni, jak i drudzy, której podstawą jest partnerstwo dorosłych i dzieci. Maria Szczepska-Pustkowska<sup>10</sup>, precyzując tę relację, wskazuje, iż partnerstwo dorosłych i dzieci oznacza, iż jest ona symetryczna – obie strony współistnieją, współuczestniczą, współdziałają, współpracują, współtworzą, współkonstruują, oraz opiera się na wzajemnym szacunku, tolerancji i równouprawnieniu<sup>11</sup>.

## **Rekomendacje do realizacji obywatelstwa dzieci i młodzieży – nurt polityczno-praktyczny**

Poza socjopedagogiczną podstawą teoretyczną, dyskurs o obywatelstwie dzieci i młodzieży ma wymiar polityczny. Sens koncepcji oraz jej społeczne wdrażanie

---

<sup>6</sup> Tamże.

<sup>7</sup> R. Lister, *Unpacking children citizenship* [w:] *Children and citizenship*, ed. by A. Invernizzi, J. Williams, Sage Publications, 2009.

<sup>8</sup> Qvortrup, 1994, podają za: M. Szczepska-Pustkowska, *Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia*, Kraków 2011.

<sup>9</sup> B. Śliwerski, *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu*, Gdańsk 2007, s. 104.

<sup>10</sup> M. Szczepska-Pustkowska, dz. cyt., s. 81.

<sup>11</sup> Tamże.

wynikają bowiem z uznanej przez międzynarodową społeczność konieczności ugruntowania demokratycznego statusu dziecka jako członka społeczności i obywatela państwa. Obywatelstwo dzieci i młodzieży staje się obecnie podstawowym wymiarem realizacji praw człowieka, a przede wszystkim – praw dziecka ukonstytuowanych w Konwencji z roku 1989. Z wymienianych w Konwencji praw opartych w sensie podstawowym na idei podmiotowości dziecka, wyrażanej w trzech głównych formułach: partycypacji, prowizji i protekcji, to prawa dotyczące partycypacji (społecznej) dzieci są szczególnie akcentowane w ostatnich latach jako obszar najbardziej wymagający upowszechniania i urzeczywistniania. Chodzi o prawa dzieci w zakresach takich, jak: swobodne wyrażanie przez dziecko własnych poglądów w sprawach go dotyczących oraz przyjmowania ich z należytą powagą (art. 12), swobodne wypowiedzanie się, dostęp do informacji, swoboda myślenia, sumienia i wyznania, swobodne zrzeczenie się i inne prawa, których treść i znaczenie rozszerzyły tradycyjne rozumienie obywatelskości młodych ludzi jako jedynie przynależności państwowej<sup>12</sup>.

Kolejne sekwencyjne do Konwencji dokumenty prezentują szczegółowy semantyczny wykład na temat istoty partycypacji społecznej dzieci i młodzieży oraz jej upowszechniania. Jako podstawowe w tej mierze dokumenty wymienić należy: znowelizowaną „Europejską kartę uczestnictwa młodych w życiu lokalnym i regionalnym” z roku 2003, rekomendację Rady Europy pt. „Promoting the participation by children in decisions affecting them” (1864, z roku 2009), oraz Komentarz Ogólny nr 12 Komitetu Praw Dziecka: „The right of the child to be heard” z 2009. Ale także inne, jak np. Program Rady Europy „Building a Europe for and with children”, realizowany w Europie w latach 2009–2011.

W dokumentach tych wskazuje się, iż młodych ludzi powinno się zachęcać do formułowania i wyrażania swoich poglądów, a także powinno się im stwarzać warunki, które umożliwiają im urzeczywistnianie bycia wysłuchanym. Podkreśla się, iż poglądy, opinie i wola dzieci powinny być brane pod uwagę przy podejmowaniu decyzji, przy budowaniu rozwiązań polityki (lokalnej i ogólnospołecznej) oraz podczas przygotowywania ustaw czy sposobów działania, jak też przy ewaluacji działań dotyczących spraw dzieci. Co ważne, w dokumentach tych podkreśla się, iż społeczna partycypacja dzieci i młodzieży to nie działania pojedyncze czy manifestacje obecności dzieci w społeczeństwie lub społeczności realizowane przez izolowane wydarzenia, np. raz w roku obradujący parlament dziecięcy czy *pro forma* powoływane samorządy uczniów, lecz że chodzi tu o rozwijający się proces głębokiej wymiany opinii i współdziałania pomiędzy dorosłymi a młodymi ludźmi we wszystkich istotnych dla dzieci i młodzieży kontekstach życia oraz o wspólne tworzenie rzeczywistości, współ-

---

<sup>12</sup> B. Milne, *From chattels to citizens? Eighty years of Englantyna Jebb's legacy to children and beyond* [w:] *Children and citizenship*, dz. cyt.

ne rozwiązywanie problemów, wspólne realizowanie projektów, a także o podejmowanie przez dzieci i młodzież w możliwie szerokim zakresie inicjatywy i realizacji działań społecznych służących im samym i innym. Obywatelstwo młodych oznacza bowiem nie tylko „bycie obywatelem”, ale też (lub przede wszystkim) „działanie obywatelskie”; nie tylko cieszenie się statusem posiadania praw i przywilejów, ale też ich wypełnianie, realizację poprzez faktyczną aktywność społeczną i polityczną<sup>13</sup>. Chodzi więc o pełną społeczną obecność dzieci i młodzieży w życiu społecznym, politycznym, ekonomicznym i kulturowym. Tak więc, w obywatelstwie dzieci sednem jest – jak formułuje to wspomniana „Europejska karta o uczestnictwie młodych ludzi w lokalnym i regionalnym życiu” (2003) – posiadanie przez dzieci prawa, środków, przestrzeni i możliwości oraz zapewnianie im potrzebnego wsparcia w uczestniczeniu i wpływaniu na decyzje, a także zaangażowanie dzieci w działania i aktywności w zakresie udziału w budowaniu lepszego społeczeństwa. To oznacza różnego rodzaju procesy i rozwiązania, w wyniku których dzieci mają faktyczną możliwość oddziaływania na podejmowanie decyzji, które dotyczą ich lub warunków, w których żyją, możliwość współdecydowania we własnych sprawach oraz wyrażania i uwzględniania ocen co do działań czy rozwiązań, podejmowanych i realizowanych w „interesie dzieci”, czy wreszcie działania dla siebie i innych, dla „wspólnego dobra”.

### Realizacja obywatelstwa dzieci

W treści obywatelstwa dzieci i młodzieży na plan pierwszy wysuwa się kwestia możliwości decydowania wspólnie z dorosłymi. Pod tym względem wskazuje się, iż ich partycypacja może być realizowana w kilku postaciach, na tle uwzględnienia formuły rozwijających się zdolności dziecka (*evolving capacities*) oraz uwzględniania przedmiotu, kontekstu oraz sytuacji decydowania<sup>14</sup>:

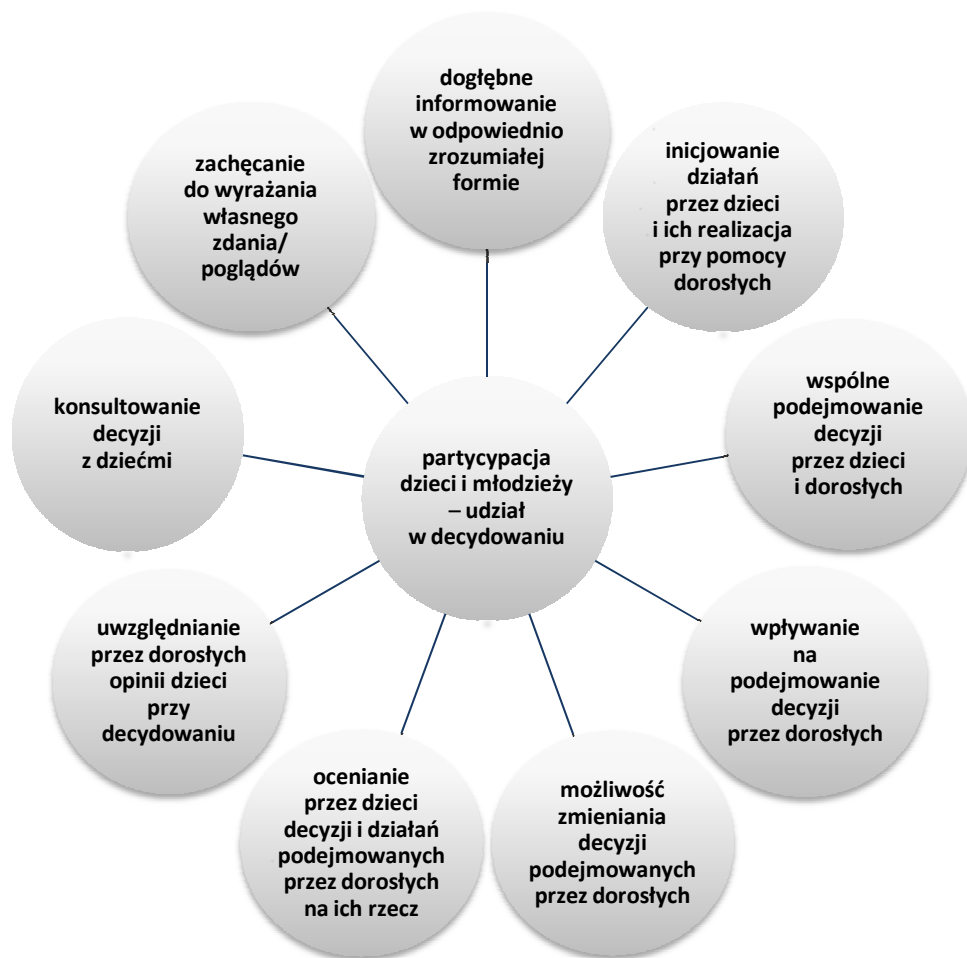
- I. Dogłębne informowanie dzieci i tłumaczenie im charakteru oraz powodów podjętych decyzji.
- II. Konsultowanie decyzji i uwzględnianie opinii dzieci.
- III. Umożliwianie dzieciom i młodzieży oceniania i modyfikowania decyzji podjętych w ich sprawach przez dorosłych.
- IV. Wpływanie przez dzieci i młodzież (w różny sposób) na proces podejmowania decyzji przez dorosłych.
- V. Rzeczywisty współudział dzieci i młodzieży w dokonywaniu wyborów – podejmowaniu decyzji.
- VI. Samodzielne podejmowanie decyzji i realizowanie działań przy pomocy dorosłych.

---

<sup>13</sup> R. Lister, dz. cyt.

<sup>14</sup> “Promoting the participation by children in decisions affecting them” (Rec. 1864, z 2009).

Możliwości realizowania się partycypacji społecznej dzieci i młodzieży – wymiar udziału w decydowaniu (opracowanie własne)



Realizacja partycypacji społecznej dzieci i młodzieży powinna mieć miejsce we wszystkich środowiskach życia dzieci: w rodzinie, szkole, instytucjach opiekuńczych, w środowisku lokalnym, w instytucjach wymiaru sprawiedliwości, a także w systemie ochrony zdrowia oraz w miejscu pracy.

Konteksty społeczne realizacji partycypacji dzieci i młodzieży  
(oprac. własne na podstawie *Participate with you, participate with me*,  
[www.resourcentre.savethechildren.se/start/library](http://www.resourcentre.savethechildren.se/start/library))

<b>rodzina</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• stopniowo rozszerzane możliwości dokonywania codziennych wyborów oraz włączanie w decyzje na temat siebie i życia rodzinnego</li> </ul>
<b>szkoła</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• możliwość uczestniczenia w decyzjach dotyczących szkoły, uczniów i edukacji (np. rady uczniów, samorządy uczniowskie, edukacja rówieśnicza), ocena rozwiązań i decyzji dotyczących edukacji uczniów i jej organizacji</li> </ul>
<b>społeczność lokalna</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dostęp do odpowiedniej informacji o polityce w sprawie dzieci i działaniach lokalnych na ich rzecz, konsultowanie decyzji w sprawach dzieci (w tym dotyczących miejsc i instytucji dla dzieci), współdecydowanie na temat środowiska lokalnego przez młodzieżowych reprezentantów (rady młodzieżowe), realizowanie badania potrzeb dzieci i młodzieży, ocena działań na rzecz dzieci, możliwość zakładania organizacji i stowarzyszeń młodzieżowych</li> </ul>
<b>państwo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dostęp do informacji na temat rozwiązań dotyczących dzieci, udział w procesach kreowania polityki i rozwiązań w sprawach dzieci, na temat prawa dotyczącego dzieci, systemu danych na temat dzieci, budżetowania i planowania w kwestiach związanych z dziećmi oraz ocena działań i polityki państwowej</li> </ul>
<b>instytucje opiekuńcze</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dostęp do informacji na temat sytuacji i planów dotyczących życia, możliwość wyrażania własnych poglądów w tej mierze i stosowne ich uwzględnianie, oraz stopniowo udział w decyzjach dotyczących codzienności i przyszłości</li> </ul>
<b>procedury cywilne</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• możliwość wyrażania zdania i uwzględnianie tego zdania przez sąd w decyzjach dotyczących rozwiązań problemów rodzinnych i przyszłości rodziny oraz własnej (np. rozwód, separacja, adopcja); odpowiednia informacja na temat procedur cywilnych i specyfiki działania sądu), prawo do specjalnego reprezentanta, jeśli jest potrzebny, oraz odpowiedniej porady prawnej</li> </ul>
<b>system zdrowia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dostęp do odpowiedniej informacji na temat stanu zdrowia i procedur medycznych oraz stopniowo udział w decyzjach dotyczących zdrowia i leczenia oraz informowania innych o stanie zdrowia</li> </ul>
<b>miejsce pracy</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• składanie skarg na warunki pracy oraz niedogodne i niesprawiedliwe traktowanie, możliwość zrzeszania się, wsparcie organizacji/grup pomocowych</li> </ul>
<b>wymiar sprawiedliwości dla młodzieży</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• uwzględnianie opinii w procesie sądowym, dostęp do pomocy prawnej, interpretacji prawnej oraz do prywatności; po osadzeniu – prawo do bezpieczeństwa i odpowiednich warunków; przebieg procesu przyjazny dla dziecka; dziecku, które jest ofiarą lub świadkiem przestępstwa, zapewnienie specjalnej protekcji i sposobu przesłuchania</li> </ul>

## Rzeczywistość partycypacji dzieci i młodzieży

Na całym świecie znaleźć można wiele cennych inicjatyw realizacji idei partycypacji społecznej dzieci i młodzieży. Pojawiają się różne postaci jej urzeczywistniania na poziomie mikrośrodków (np. faktycznie działające i decydujące



o wielu sytuacjach szkolnych samorządy uczniowskie), na poziomie lokalnym (np. młodzieżowe rady gminne, organizacje młodzieżowe) oraz na poziomie państwowym. W tym ostatnim przypadku w kilku krajach działają zróżnicowane formy. Przykładem są krajowe rady młodzieżowe – jak w Słowenii, systematycznie obradujące parlamenty dziecięce – jak na Litwie, seminaria konsultacyjne z dziećmi i młodzieżą w Estonii. Przykładem są też wspólnie z młodzieżą projektowane programy krajowe realizowane w Niemczech. Istnieją też formy regionalne, których przykładem jest European Youth Forum, a nawet globalne, jaką były szerokie konsultacje z dziećmi przy tworzeniu światowego raportu o przemocy wobec dzieci ONZ<sup>15</sup> oraz bieżące konsultacje i rozmowy z dziećmi na temat ich sytuacji i doświadczanych problemów, prowadzone na całym świecie przez Specjalnego Reprezentanta Sekretarza Generalnego Narodów Zjednoczonych. Zarówno w wielu krajach, jak i globalnie dzieci i młodzież są poważnymi konsultantami, partnerami i współdziaławcami debat i projektów oraz propozycji dotyczących ograniczania różnych zjawisk i problemów społecznych, które ich dotyczą, takich jak przemoc wobec dzieci, handel dziećmi, dziecięca prostytutka. W wielu krajach (np. Finlandia, Łotwa, Macedonia, Mołdawia, Słowenia) wprowadzana jest polityka i regulacje prawne wspierające partycypację społeczną dzieci i młodzieży oraz przepisy nakazujące uwzględnianie ich opinii i poglądów. W Norwegii na przykład ustanowiona jest stała konsultacja pomiędzy młodymi ludźmi a ministrem do spraw dzieci, a prawo oświatowe zapewnia partycypację uczniów poprzez rady uczniowskie w radach szkoły, podobne zresztą regulacje w prawie oświatowym istnieją w Polsce<sup>16</sup>.

Z drugiej strony, wiele jest w praktyce **zjawisk parauczestnictwa dzieci** – w postaci fałszywych czy pozornych form i aktywności, wypaczających w gruncie rzeczy ideę partycypacji. Roger Hart – klasyk tematu partycypacji społecznej dzieci – wskazuje na kilka typów pozornego (fałszywego) uczestnictwa dzieci – manipulację, dekorację oraz tokenizm<sup>17</sup>:

---

<sup>15</sup> Chodzi o raport P.S. Pinheiro „Violence against children” (Lisbon 2006), dostępny w Internecie: [www.studyviolence.org](http://www.studyviolence.org).

<sup>16</sup> Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. Nr 22 poz. 162 z późn. zm.) w art. 51 wymienia uczniów jako członków rady szkoły, a w art. 55 – dotyczącym samorządu uczniowskiego – ustala, iż samorząd tworzą wszyscy uczniowie szkoły oraz że zasady wyboru organów samorządu szkoły są uchwalane przez wszystkich uczniów w tajnym powszechnym głosowaniu, a także iż samorząd może przedstawiać wnioski i opinie we wszystkich sprawach szkoły, w szczególności dotyczące realizacji podstawowych praw uczniów.

<sup>17</sup> R.A. Hart, *Children's Participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*, New York: Earthscan, London in association with UNICEF 1997.

**Manipulacja dziećmi** obejmuje sytuacje, kiedy dorośli wykorzystują dzieci do wsparcia własnych projektów, udając, że są one inspirowane przez dzieci i młodzież. Tak naprawdę jednak narzucają czy podsuwają dzieciom cele i zadania oraz środki, a także poglądy i oceny, o które im (dorosłym) chodzi (które są w ich interesie), stwarzając przy tym ułudę, że pochodzą one od dzieci. Przykładem jest wykorzystywanie dzieci do propagowania jakichś działań, zmian czy posunięć realizowanych przez rządy w ramach polityki społecznej lub sytuacje, kiedy dzieci są namawiane do udziału w jakichś marszach, protestach albo są nakłaniane do noszenia plakatów, transparentów podczas manifestacji społecznych lub akcji wyborczych, albo też są angażowane jako aktorzy w reklamach społecznych. Jeśli dzieci nie rozumieją danych zagadnień, celu działań i swojego w nich udziału, wówczas jest to manipulacja. Innym przykładem manipulacji jest pozorne konsultowanie jakichś kwestii z dziećmi, ale bez poważnego traktowania ich opinii oraz bez jakiegokolwiek przekazania im zwrotnej, rzetelnej informacji o podjętym działaniu i jego rezultatach. Manipulacja to również sytuacje, gdy dorośli pozornie zbierają opinie dzieci w jakiejś sprawie (np. wyposażenia placu zabaw czy zlokalizowania klubu dla młodzieży), ale dzieci nie biorą udziału w ostatecznym wyborze opcji, jak również rezultaty podjętych decyzji i działań nie są dzieciom przedstawiane.

**Dekorowanie się dziećmi** polega na tym, iż dorośli korzystają z wizerunku dzieci, wykorzystują ich obecność dla wsparcia swojego projektu. W tym wypadku dorośli nawet nie udają (jak przy manipulacji), że dany projekt, działanie czy poglądy są inspirowane przez dzieci. Używają wizerunku dzieci jako przekazu, że dane działanie, rozwiązanie, propozycja służy dzieciom, że jest to dla nich dobre i jest przez nie aprobowane. Przykładem są sytuacje używania wizerunków dzieci czy organizowania występów artystycznych dzieci przy reklamowaniu jakichś działań, haseł, produktów, programów wyborczych, gdyż dzieci nie mają najczęściej zupełnie świadomości, w czym dokładnie biorą udział, nie rozumieją – lub nie mają pełnego obrazu – co się dzieje, a także nie mają oczywiście żadnego wpływu na przebieg takich wydarzeń.

**Tokenizm** oznacza sytuacje, kiedy dzieciom pozornie „udziela się głosu”, ale w rzeczywistości nie mają one wcale lub mają niewielki wpływ na to, co robią, w czym uczestniczą i na to, co się wokół nich dzieje. Chodzi tu o sytuacje, kiedy dzieciom „udzielany jest głos”, ale tak naprawdę nie mają one możliwości decydowania ani w przedmiocie swojej wypowiedzi, ani jej stylu oraz sposobu komunikowania. Często dzieci nie mają wówczas swobodnej możliwości formułowania swoich faktycznych opinii, które na dodatek są uzgadniane albo dzieci są wręcz do nich przymuszane. Przykładem tokenizmu jest wykorzystywanie obecności dzieci w różnych dyskusjach i konferencjach panelowych, kiedy to

(wybrane często przez dorosłych) dzieci wypowiadają jakieś (skontrolowane przez dorosłych) opinie, bez faktycznej możliwości zaprezentowania własnego stanowiska, które na dodatek powinno być skonsultowane z rówieśnikami, których uczestnicy takich spotkań reprezentują. Przykładem tokenizmu są też popularne sesje „świętecznych” parlamentów, do których dzieci nie zostały wybrane w odpowiedni sposób (zostały wybrane przez dorosłych) oraz podczas których dzieci wygłaszają kwestie czy postulaty, o których treści i sposobie zaprezentowania zdecydowali właściwie dorośli. Często też sam udział dzieci w takich wydarzeniach nie wynika z ich faktycznego zainteresowania i chęci udziału w nim. Tokenizm jest postacią pseudopartycypacji, zbliżoną bardzo do postulowanego rzeczywistego charakteru, jednak charakteryzuje się brakiem istotnego elementu, jakim jest świadomość i pełne (w miarę możliwości) rozeznanie sytuacji przez dzieci oraz ich rzeczywiste decydowanie o chęci udziału, treści, sposobie i formie udziału w jakimś wydarzeniu czy inicjatywie społecznej.

W gruncie rzeczy fałszywe formy partycypacji dzieci stanowią zawołaną postać wykorzystywania ich do procesów i działań społecznych, które są organizowane i dyktowane przez dorosłych, jest to wykorzystywanie dzieci przez dorosłych dla własnych interesów. Takie sytuacje są pozorem respektowania podmiotowości dzieci<sup>18</sup>. Badacze tematu uczestnictwa dzieci podkreślają wyraźną różnicę pomiędzy powierzchowną i sztuczną partycypacją a faktyczną i zgodną z intencją całej koncepcji jej realizacją. Według tej idei to dzieci i młodzież powinny na co dzień i w wielu kontekstach i układach społecznych doświadczać partnerstwa, obywatelstwa i demokracji. Krytyka pozorowanej (pseudo)partycypacji dzieci i młodzieży dotyczy też różnych fasadowych – aczkolwiek spektakularnie atrakcyjnych – działań i inicjatyw, jakimi przykładowo są incydentalnie organizowane i pozbawione faktycznego wpływu na rzeczywistość święteczne/jednodniowe sejmy czy parlamenty dziecięce lub jednorazowe konsultacje z dziećmi w jakichś drobnych kwestiach (np. przy tworzeniu placu zabaw). Podkreśla się, że takie działania stanowią w rzeczywistości „dymne zasłony” i tak naprawdę służą podtrzymaniu dominacji i wyłączności dorosłych w podejmowaniu decyzji w sprawach dotyczących dzieci oraz w rzeczy samej maskują faktycznie istniejący problem społecznego wykluczenia dzieci<sup>19</sup>.

<sup>18</sup> S. Wilson, *Schooling for democracy*, „Youth Studies Australia” 2000, vol. 19 (2), s. 25–31.

<sup>19</sup> M. Szczepaska-Pustkowska, *Dziecko – obywatel czy wykluczony?* „Problemy Wczesnej Edukacji” 2012, nr 2 (17), s. 8–23; Parliamentary Assembly, Recommendation 1864: *Promoting the participation by children in decisions affecting them*, 2009 [online], dostępny w Internecie: <<http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=17721&lang=en>> [dostęp: 15 stycznia 2015]).

W świetle przedstawienia krytyki pozornej partycypacji można też wskazać warunki uznania danych sytuacji udziału dzieci za ich rzeczywistą partycypację społeczną. Są nimi<sup>20</sup>:

- świadomość i rozumienie intencji danego projektu przez dzieci
- dobrowolność udziału lub własna inicjatywa dzieci co do jego powstania
- rozumienie zasad swojego udziału w wyrażaniu opinii i w podejmowaniu decyzji
- ważność udziału i moc wpływu na wybór/decyzję (a nie dekoracyjność)
- rzeczywiste reprezentowanie rówieśników
- duży stopień swobody co do formy i szczegółowych aspektów wypowiedzi

## Podsumowanie

Pomimo iż idea obywatelstwa dzieci propagowana jest od wielu już lat, pomimo licznych wskazań i rekomendacji dotyczących sytuacji, form i środków jej urzeczywistniania, faktyczna jej realizacja w wielu środowiskach wydaje się być stale daleka od postulowanego obrazu. Taką ocenę sytuacji można wyrazić także w stosunku do Polski. O ile w perspektywie działań społecznych – tj. udziału dzieci i młodzieży w organizacjach dziecięcych i młodzieżowych, a także w obszarze działania młodych ludzi na rzecz innych (np. wolontariat czy projekty młodzieżowe) – sytuacja zaczyna się dynamicznie zmieniać i udział młodych ludzi w tych sytuacjach wrasta, o tyle współdecydowanie przez dzieci i młodzież w różnych kontekstach i środowiskach ich życia wymaga zdecydowanych działań mających na celu urealnienie, urzeczywistnienie owego udziału. Jak podpowiadają eksperci tematu<sup>21</sup>, rzeczywista i pełna realizacja partycypacji społecznej dzieci i młodzieży opiera się na wprowadzeniu całej gamy warunków legislacyjnych, politycznych oraz praktycznych, które mają gwarantować zarówno zobowiązanie, jak i określać możliwość wdrażania przez rząd oraz podmioty państwowe, podmioty lokalne i instytucjonalne konkretnych działań urzeczywistniania udziału dzieci. W obszarze tych warunków wymienia się<sup>22</sup>:

– **ustanowienie uprawnień formalnych dla dzieci** – jak na przykład procedury składania zażaleń (np. „Protokół fakultatywny do KOPD w sprawie proce-

---

<sup>20</sup> R.A. Hart, *Children's Participation, from tokenism to citizenship*, 1992, UNICEF Office of Research Innocenti [online], dostępny w Internecie: <<https://www.unicef-irc.org/publications/100>> [dostęp: 15 stycznia 2015].

<sup>21</sup> G. Lansdowne, *The realisation of children's participation rights: critical reflection* [w:] *A handbook of children and young people's participation. Perspective from theory and practice*, red. B. Percy-Smith, N. Thomas, Oxon–New York 2010.

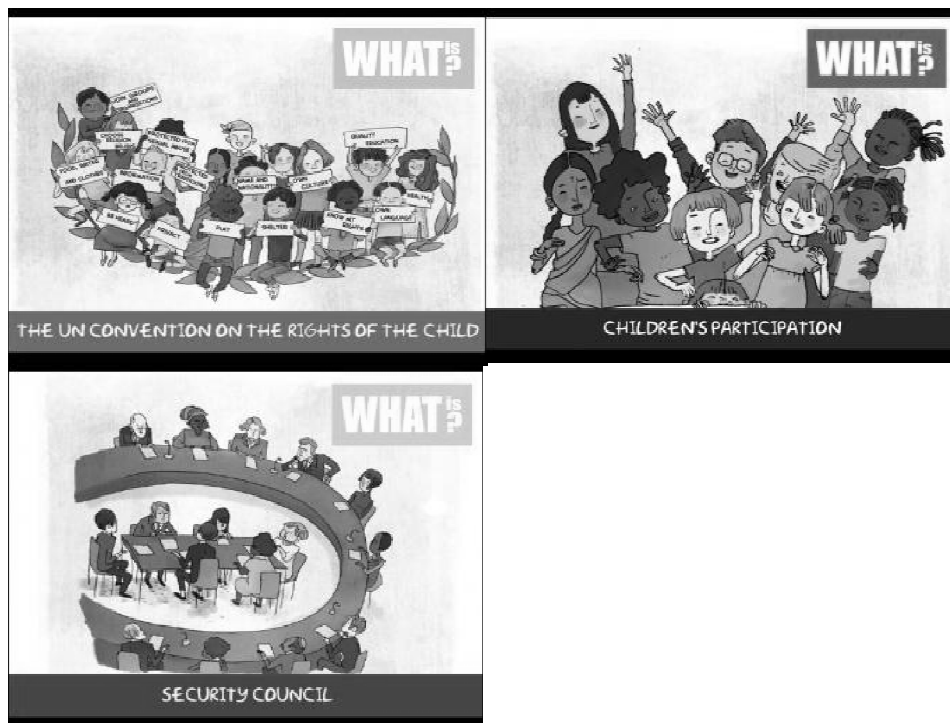
<sup>22</sup> Tamże.

dury rozpoznawania skarg dla dzieci i młodzieży”), ustanowienie procedur dostępu do sądów i prowadzonych w ich ramach postępowań, uprawnienia formalne do współstanowienia o sprawach szkoły czy nawet kwestia możliwości zawierania małżeństw przez młodych ludzi lub ustawowe obniżenie wieku wyborczego

– **systematyczne dostarczanie dzieciom informacji o ich prawach i możliwościach w sposób odpowiedni dla ich wieku i zdolności poznawczych** – przykładem jest edukacja o prawach człowieka realizowana w szkołach, dostarczanie tzw. przyjaznych dzieciom opracowań, informacji na temat spraw ich dotyczących czy udostępnianie dzieciom w odpowiedniej przystępnej postaci dokumentów państwowych czy raportów, które ich dotyczą, a także udostępnianie im materiałów, które w odpowiedniej formie przedstawiają funkcjonowanie różnych instytucji, do których trafiają dzieci (np. szpitale, sądy, rzecznictwo obywatelskie czy instytucje dotyczące dzieci, np. policyjna izba dziecka, pogotowia opiekuńcze, rodziny zastępcze itp.)

Przykłady opracowań dla dzieci w wersji „child friendly”

(źródło: <<http://resourcecentre.savethechildren.se/search/library/what%20is>>)



- **realizacja edukacji społecznej** uwrażliwiającej różne grupy społeczne na kwestie obywatelstwa dzieci i ogólnie praw dzieci poprzez np. włączanie tematyki obywatelstwa dzieci w treści programów edukacyjnych dla dzieci, przez umieszczanie tematu partycypacji w podstawowych kursach kształceniowych oraz doskonalenia zawodowego dla wszystkich grup zawodowych pracujących z dziećmi (nauczyciele, pomoc społeczna, służba zdrowia, wymiar sprawiedliwości itp.) oraz poprzez programy edukacyjne dla rodziców
- **faktyczne udostępnianie współpodejmowania decyzji** dzieciom na różnych poziomach społecznych
- **rozwój przyjaznych dziecku służb publicznych**
- **rozwój i wsparcie dla organizacji dziecięcych** inicjowanych i prowadzonych przez nie same
- **dostęp do mediów** i do decydowania o treściach w nich występujących w programach adresowanych do dzieci i młodzieży
- **systematycznie działające reprezentacje dziecięce** na poziomie organów decyzyjnych instytucjonalnych, lokalnych i państwowych
- **stały dostęp dzieci do podmiotów rządzących** w celu rozwoju dialogu z nimi w różnych aspektach spraw dzieci oraz ogólniej – rozwoju społeczeństwa
- **wzmacnianie zdolności dzieci do obrony swoich praw** poprzez działania rozwijające umiejętności dzieci do przeciwstawiania się łamaniu ich praw w różnych środowiskach i przez różne osoby.

Jak można interpretować powyższe wskazania, warunki realizowania obywatelstwa dzieci to jednocześnie postulaty dotyczące działań na rzecz jego upowszechniania i urzeczywistniania w praktyce społecznej.



# Vlog (młodzieżowy) jako teatr jednego aktora – aspekt komunikacji werbalnej

---

## Akt mowy jako podstawowa jednostka komunikacji werbalnej – zarys zagadnienia

Rozważania na temat werbalnego aspektu komunikacji za pośrednictwem vlogów chciałabym rozpocząć od analizy pojęć, które wyznaczają teoretyczne ramy mojej narracji. W pierwszej kolejności chciałabym omówić pojęcie komunikacji werbalnej, które w literaturze ujmuje się w kategoriach procesu porozumiewania się jednostek podejmujących i pełniących role nadawcy i odbiorcy. Jej celem jest wymiana myśli, znaczeń, dzielenie się wiedzą, informacjami, ideami itp. Podstawowym elementem komunikacji werbalnej jest słowo. Słowa połączone w sposób logiczny dzięki praktycznemu zastosowaniu reguł gramatycznych składają się w zdania. Podstawowym elementem komunikacji jest wypowiedź (akt mowy), która ma na celu wyrażenie określonego sądu i intencji mówiącego. Zdaniem Renaty Grzegorzczukowej, pojęcie aktu mowy jest bardziej pojemne i bogate treściowo w porównaniu z pojęciem wypowiedzi. Obejmuje bowiem całą sytuację mówienia, nie tylko czynność językową<sup>1</sup>, a jego celem nie jest wyłącznie przekazanie informacji, lecz określone oddziaływanie na odbiorcę. Mówienie jest czynnością, która odbywa się zgodnie z określonymi regułami pozwalającymi na orzekanie o rzeczywistości i odnoszenie się do niej<sup>2</sup>. Jego istotą jest dynamiczność wynikająca z nadawania, odbioru, interpretacji komunikatów ujętych w określony system „technik, konwencji i procedur, który kieruje przepływem informacji i porządkuje go”<sup>3</sup>. Marian Bugajski proponuje pojęcie

---

<sup>1</sup> R. Grzegorzczukowa, *Wstęp do językoznawstwa*, Warszawa 2007, s. 41.

<sup>2</sup> J.R. Searle, *Czynności mowy*, Warszawa 1978, s. 35–36.

<sup>3</sup> E. Goffman, *Rytuał interakcyjny*, Warszawa 2006, s. 34.



zachowania językowego jako takiego, które odnosi się do płaszczyzny językowej i niejęzykowej i jest sposobem językowego funkcjonowania ujętego w określone konwencje<sup>4</sup>. Podobnie jak R. Grzegorzczkowska ujmuje te pojęcia Ida Kurcz<sup>5</sup> i podkreśla, że umiejętność komunikowania się polega na przekazywaniu innym własnych intencji i rozumieniu intencji innych. Zakłada zatem dążenie do zrozumienia perspektywy drugiego człowieka. Według Johna L. Austina, akt mowy zawiera trzy zasadnicze elementy niezbędne do budowania relacji z drugim człowiekiem. Są to:

- lokucja, czyli wypowiedź zgodna z regułami gramatycznymi, wykorzystująca określone słownictwo,
- illokucja, czyli intencja nadawcy i cel, jaki chce on osiągnąć za pomocą sformułowanej przez siebie wypowiedzi,
- prelokucja, czyli skutek, jaki osiągnął mówiący dzięki sformułowanemu przez siebie komunikatowi<sup>6</sup>.

Z kolei Krystyna Pisarkowa uważa, iż każdy akt mowy zawiera elementy:

- fizyczne, do których zalicza się czas, miejsce, kontakt (zamierzony, niezamierzony), narzędzia służące do przekazywania informacji,
- społeczne – relacje między nadawcą i odbiorcą (np. oficjalne, nieoficjalne, rodzinne, towarzyskie),
- merytoryczne – temat rozmowy, jej przyczyna i cel<sup>7</sup>.

Komunikacja werbalna nie jest więc jedynie wyrażaniem siebie, ale ma na celu oddziaływanie na rzeczywistość, w szczególności służy konstruowaniu relacji z innymi ludźmi. Jak zauważył John Searle, w akcie mowy jednostka:

- 1) wypowiada słowa,
- 2) odnosi się do rzeczywistości i orzeka o niej,
- 3) formułuje:

- stwierdzenia (przedstawienia) – przekazanie przekonania (sądu) na temat rzeczywistości,
- dyrektywy – oddziaływania na odbiorcę; mają skłonić go do działania, do podjęcia określonego zachowania; wyróżnia się tu: rozkazy, polecenia, prośby, instrukcje, wypowiedzi manipulacyjne,
- zobowiązania (obietnice) – zapewnienia złożone odbiorcy,
- autoekspresje i ekspresje – wyrażenie uczuć, postaw własnych lub uczuć i postaw odbiorcy,
- deklaracje – tworzenie nowego stanu rzeczy,

<sup>4</sup> M. Bugajski, *Język w komunikowaniu*, Warszawa 2007, s. 251–252.

<sup>5</sup> I. Kurcz, *Psychologia języka i komunikacji*, Warszawa 2005, s. 143.

<sup>6</sup> J.L. Austin, *Mówienie i poznanie. Rozprawy i wykłady filozoficzne*, Warszawa 1993, s. 644; I. Płóciennik, D. Podlawska, *Słownik wiedzy o języku*, Bielsko-Biała 2008, s. 34–35, także D. Zdunkiewicz, *Akty mowy [w:] Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński, Lublin 2001, s. 271.

<sup>7</sup> I. Płóciennik, D. Podlawska, dz. cyt., s. 270.

– werdykty – ogłaszanie stanu rzeczy<sup>8</sup>,  
– konwencjonalia, czyli pożegnania, powitania, życzenia, postulaty, przeproszenia, kondolencje (tę kategorię aktów mowy wyróżniły Danuta Bula i Jadwiga Nawacka<sup>9</sup>).

Warto podkreślić, że za pośrednictwem mowy jednostka nie tylko opisuje własne myśli, uczucia i doświadczenia, etykietuje przedmioty, ale także ocenia ludzi, rzeczy zgodnie z własnym systemem wartości, zmienia rzeczywistość, nadaje jej określony bieg. Akty mowy, ujęte w pewną procedurę werbalnego (także niewerbalnego) działania, odzwierciedlają specyfikę danej kultury i subkultury, określają, co w poszczególnych sytuacjach jest społecznie akceptowane, a czego nie należy czynić. Zatem, jak podkreśla J.L. Austin, konwencja, do której odwołujemy się w procesie komunikacji, musi istnieć i być uznana, a okoliczności jej zastosowania muszą być dla niej właściwe<sup>10</sup>. Korzystanie przez nadawcę i odbiorcę z podobnych kodów zawartych w procedurze określonych aktów mowy sprawia, że komunikowanie między nimi jest efektywne, tzn. osoby uczestniczące w interakcji podobnie interpretują określoną sytuację. Ważna jest w tym kontekście umiejętność trafnego doboru aktu mowy, konwencji do określonej sytuacji komunikowania. Do elementów umiejętności interpersonalnych niezbędnych w procesie komunikowania zalicza się m.in. otwarcie i zamknięcie relacji, zadawanie pytań, odzwierciedlanie, wyjaśnianie, słuchanie, odsłanianie „ja”, wywieranie wpływu, wyrażanie poczucia humoru itp.<sup>11</sup> Ważnym elementem relacji komunikacyjnej jest sprzężenie zwrotne bezpośrednio – reakcja natychmiastowa, lub pośrednio, opóźnione, dzięki któremu możliwa jest modyfikacja przekonań, działań, postaw itp. nadawcy i wzajemne oddziaływanie na siebie podmiotów uczestniczących w akcie komunikacji. Językoznawcy, opisując specyfikę komunikacji werbalnej, wyodrębniają jej dwie zasadnicze odmiany: potoczną (swobodną, niewyspecjalizowaną) i wyspecjalizowaną (oficjalną, staranną). Pierwsza dominuje w kontaktach codziennych, prywatnych, nieoficjalnych. Przeważa też w komunikacji internetowej za pośrednictwem vloga, który stanowi werbalny (ustny) odpowiednik bloga – pisemnej formy komunikacji z innymi członkami danej społeczności. Przedmiotem swoich dalszych rozważań uczynię zatem vlog – jako narzędzie komunikacji wykorzystywane przez młodzież, gdyż – jak pokazują badania – młodzi ludzie stanowią grupę bardzo aktywną w przestrzeni wirtualnej<sup>12</sup>. Zaś vlog jako

<sup>8</sup> J.R. Searle, dz. cyt., s. 36–37.

<sup>9</sup> D. Bula, J. Nawacka, *Próba klasyfikacji aktów mowy*, „Socjolingwistyka” 1983, nr 5, s. 35.

<sup>10</sup> J.L. Austin, dz. cyt., s. 317.

<sup>11</sup> Za: H. Noga, *Modele komunikacji w procesie edukacyjnym na przykładzie kształcenia ogólnotechnicznego*, Kraków 2010, s. 55.

<sup>12</sup> Patrz np. H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski, *Świat digital natives. Młodzież w poszukiwaniu siebie i innych*, Poznań 2013; H. Krauze-Sikorska, *Specyfika relacji interpersonalnych w młodzieżowej „społeczności” digital natives*, „Studia Edukacyjne” nr 14, 2010, s. 141; H. Tomaszewska, *Razem*

odmiana bloga pozwala – co podkreśla Hanna Krauze-Sikorska – na „eksternalizację emocji” i stanowi „kanał komunikacji międzyludzkiej, w której nadawca jest pojmowany jako członek małej społeczności”<sup>13</sup>.

### **Struktura komunikacji werbalnej vloga – sztuka w trzech aktach**

Erving Goffman, opisując relacje komunikacyjne między ludźmi, posłużył się metaforą teatru i przyjął perspektywę dramaturgiczną w opisie interakcji między ludźmi. Zdaniem tego autora, każdy człowiek spędza swoje życie na scenie, wybiera rolę, a grając, próbuje sprawić, żeby inni uznali go za takiego, jak przedstawia w przyjętej roli. Występ jest „wszelką działalnością danego uczestnika interakcji w danej sytuacji, służącą wpływaniu w jakiś sposób na kogośkolwiek z innych uczestników”<sup>14</sup>. Podjęta na potrzeby występu rola jest wypadkową tego, co aktor chce zaprezentować, i rezultatem oczekiwań stawianych wobec niego, wyrażonych przez otoczenie. Odgrywanie ról przez ludzi nie jest więc „biernym dopasowywaniem się do jakiejś normy, ponieważ każdy stara się pokazać w jak najbardziej korzystnym świetle”<sup>15</sup>. Może więc rolę kreować zgodnie z własnym uznaniem i oddziaływać na inne osoby uczestniczące w komunikacji (przedstawieniu). Jednostka, która podejmuje i odgrywa rolę, musi zatem dopilnować, żeby wywierane wrażenie odpowiadało przypisanym tej roli cechom, które jednostka musi przyjąć i uznać za swoje. Jej celem jest to, aby „wybrana maska i postać, jaką chce być, były rzeczywiście zaakceptowane i uznane”<sup>16</sup> zarówno przez nią, jak i odbiorców. Indywidualne „ja” jest więc produktem komunikacji. Vlog młodzieżowy<sup>17</sup> można zatem uznać za formę narracji, publicznego teatru jednego aktora, który stara się jak najlepiej odegrać przyjętą rolę. Rola zaś jest „wiązką czynności jawnie wykonywanych w obliczu innych osób”<sup>18</sup>. Przedstawienie przebiega według mniej lub bardziej szczegółowo zaplanowanego scenariusza, przygotowanego przez scenarzystę, reżysera i aktora w jednej osobie. Zdarza się jednak, że przybiera formę spon-

---

*czy osobno – aktywność społeczna i komunikacyjna młodzieży w świecie realnym i wirtualnym* [w:] *Wartości w komunikowaniu*, red. M. Wawrzak-Chodaczek, Toruń 2009.

<sup>13</sup> H. Krauze-Sikorska, *Blogi internetowe jako specyficzna forma scriptoterapii* [w:] H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski, *Świat digital natives...*, dz. cyt., s. 135.

<sup>14</sup> E. Goffman, *Człowiek w teatrze życia codziennego*, Warszawa 1981, s. 52.

<sup>15</sup> Ch. Bylon, X. Mignot, *Komunikacja*, Kraków 2008, s. 256.

<sup>16</sup> B. Ollivier, *Nauki o komunikacji*, Warszawa 2010, s. 168.

<sup>17</sup> Proponuję pojęcie vloga młodzieżowego ze względu na specyfikę komunikowania się młodych ludzi z rówieśnikami za pośrednictwem połączenia bloga i filmu zamieszczanego w przestrzeni wirtualnej.

<sup>18</sup> E. Goffman, *Spotkania*, Kraków 2010, s. 77.

tanicznego happeningu. Przedstawienie odbywa się w określonym miejscu. Kwiryna Handke miejscem nazywa „tę część przestrzeni, którą człowiek (jednostka lub grupa) zawłaszcza, a tym samym przeciwstawia pozostałej przestrzeni [...]”. Akt zawłaszczania łączy się z wyznaczaniem granic miejsca<sup>19</sup>. Miejscem akcji vloga jest pokój młodego człowieka, który pełni też rolę scenografii czy – jak ujął to E. Goffman – dekoracji. Zgodnie z tezą wspomnianego powyżej autora, „dekoracja znajduje się na ogół stale w tym samym miejscu, tak że ci, którzy chcą ją wykorzystać do swojego występu, nie mogą zacząć grać, zanim nie znajdą się we właściwym miejscu i opuszczając je muszą kończyć swój występ”<sup>20</sup>. Warto też dodać, że przedstawienie „ogniskuje się wizualnie wokół jednego tylko ośrodka – zarówno z punktu widzenia wykonawców, jak i z punktu widzenia publiczności”<sup>21</sup>. Granice miejsca akcji w przypadku vloga wyznaczone są więc przez autora poprzez nakierowanie „oka kamery” w określone miejsce. Autor wykorzystuje ten fragment dekoracji i scenografii, który uznaje za najbardziej atrakcyjny, pozwalający mu zbudować własny korzystny wizerunek. Czas, w którym odbywa się przedstawienie, jest czasem aktualnym (tu i teraz), uzależnionym od aktywności szkolnej i pozaszkolnej młodego człowieka. Całość przedstawienia odbywa się w trzech dających się wyodrębnić częściach – aktach: akt pierwszy – otwarcie i wywołanie pierwszego wrażenia, akt drugi – rozwinięcie tematu i kreowanie własnego wizerunku, akt trzeci – zakończenie, „lajki” zamiast braw i opuszczenie kurtyny. Narracja zostaje utrwalona za pośrednictwem kamery w formie krótkiego filmu, a następnie – zamieszczona w przestrzeni wirtualnej i skierowana do ściśle określonej publiczności – rówieśników.

### **Akt pierwszy – otwarcie i wywołanie pierwszego wrażenia**

Zgodnie z tezą E. Goffmana, „w obecności innych jednostka z reguły wyposaża swoją działalność w znaki pozwalające dramatycznie oświetlić i wydobyć z cienia przemawiające na jej korzyść fakty, które w innym wypadku mogłyby pozostać niewidoczne lub niezauważone”<sup>22</sup>. W rzeczywistości na zaprezentowanie siebie jednostka ma niewiele czasu. W przypadku omawianej formy komunikacji pierwszy akt – otwarcie – ma kluczowe znaczenie, jego atrakcyjność dla odbiorcy decyduje o tym, czy obejrzy kolejne części spektaklu, czy będzie chciał oglądać kolejne filmy, czy stanie się subskrybującym. Fazę otwierającą

<sup>19</sup> K. Handke, *Socjologia języka*, Warszawa 2009, s. 40–41.

<sup>20</sup> E. Goffman, *Człowiek w teatrze życia...*, dz. cyt., s. 60.

<sup>21</sup> Tamże, s. 156–157.

<sup>22</sup> Tamże, s. 69.

stanowi powitanie, które przyjmuje formę bezpośredniego, spontanicznego zwrotu do odbiorców, np. *cześć, witam was wszystkich, ahaj*. Poprzez świadomy i przemyślany wybór formy powitania aktor dokonuje wstępnej autoprezentacji, np. kreuje siebie na osobę oryginalną i pomysłową, czego wyrazem może być następujące otwarcie: *witaj, zbłąkana duszyczko*. Powitanie ma przyciągnąć i zatrzymać uwagę widza, służą temu określone zabiegi językowe, np. *jestem szalona Zuzia* – szalona, więc wyjątkowa, nietuzinkowa. Można więc zgodzić się ze spostrzeżeniem Małgorzaty Filus, że przedstawienie siebie ma na celu stworzenie takiego wizerunku, aby partner chciał wybrać lub kontynuować kontakty z daną osobą<sup>23</sup>. Następnie, zgodnie z logiką tego typu spektaklu, zostaje zaprezentowany wątek przewodni, co odbywa się na przykład w następujący sposób: *opowiem wam o sobie; na początku chcę wam trochę informacji dać, chcę wam przekazać pewne informacje; hej wszystkim, dzisiaj przychodzę do was z filmikiem o...* Wykonawca „pragnie stworzyć wrażenie, że jego obecny występ [...] ma w sobie coś szczególnego i niepowtarzalnego. Stara się on ukryć to wszystko, co w jego grze opiera się na rutynie i wydobyć na pierwszy plan elementy spontaniczności”<sup>24</sup>, np. *Nie wiem, skąd się tutaj wzięłaś/wzięłaś, ale najwyraźniej coś cię tu sprowadziło; Boże, jak mnie to rozbija, czy ja robię tą transmisję, czy ja robię tego „Hajfa”? A więc, nie wiem, czy ktoś mnie słyszy...*

## **Akt drugi – rozwinięcie tematu i kreowanie własnego wizerunku**

W fazie rozwinięcia tematu dominują wątki o charakterze autoprezentacyjnym, będące rozwinięciem działań (werbalnych i pozawerbalnych) zapoczątkowanych w fazie wstępnej, mających na celu dalsze zatrzymanie uwagi odbiorcy i w konsekwencji – wywołanie zainteresowania w efekcie pozytywnej postawy publiczności. Autoprezentację określa się w literaturze jako zachowanie społeczne podlegające samokontroli i samoobserwacji, dlatego wywołuje ona emocje i procesy poznawcze z nią związane. E. Goffman sytuuje autoprezentację w perspektywie zachowań ceremonialnych zawartych w sposobie ubierania, wyrażania się itp. Służy ona przekazaniu innym ludziom określonych informacji na własny temat<sup>25</sup>. Teoretycy komunikacji podkreślają, że jednostka może dokonywać autoprezentacji przed samą sobą (autoprezentacja prywatna) lub przed innymi ludźmi (autoprezentacja publiczna). Pierwsza ma na celu ochronę poczucia własnej wartości, druga zaś wiąże się z realizacją celów doraźnych. Do podstawowych funkcji autoprezentacji zalicza się: podtrzymywanie własnej

<sup>23</sup> Za: M. Rudy-Muża, *Internetowe lustro autoprezentacji*, Toruń 2011, s. 76.

<sup>24</sup> E. Goffman, *Człowiek w teatrze życia...*, dz. cyt., s. 90.

<sup>25</sup> E. Goffman, *Rytuał interakcyjny*, dz. cyt., s. 77.

wartości, regulowanie emocji oraz oddziaływanie interpersonalne<sup>26</sup>, chwalenie się – rozumiane jako świadome podnoszenie własnej atrakcyjności w oczach innych osób<sup>27</sup>. Na poziomie komunikacji werbalnej nadawca-aktor sięga do językowych taktyk autoprezentacyjnych, jak: idiolekt, autokorekta, hiperpoprawność<sup>28</sup>. Zdaniem E. Goffmana, każdy aktor podczas relacji komunikacyjnej stara się stworzyć i przekazać innym dowartościowany wizerunek siebie. Polega to na selektywnym ujawnieniu lub pominięciu określonych cech poprzez uruchomienie różnych strategii. Wśród tych strategii ważną rolę pełnią strategie werbalne:

1) służące eksponowaniu własnej osoby

przykład 1: *Bardzo lubię śpiewać, co ja mówię, kocham, to całe moje życie. Chodzę na zajęcia taneczne do szkoły baletowej*; przykład 2: *Tak sobie założyłam, że powiem kilka rzeczy o mnie, bo większość osób nie wie, kim do końca jestem [...] więc zdecydowałam, że w pierwszym filmiku powiem wam najważniejsze rzeczy o mnie*; przykład 3: *Nazwali mnie Weronika po obejrzeniu filmu o świętej Weronice i to ich tak natchnęło... inteligencja. Nazwać dziecko Weronika, ponieważ się oglądnięto film, czyż to nie jest skrzywdzenie dziecka*; przykład 4: *Pochodzę z Francji, moi rodzice, kiedy mieli osiemnaście lat, wyjechali z Polski do Francji i tam po prostu zamieszkali*;

2) służące określeniu osobistej misji

przykład 1: *Stwierdziłam, że muszę z wami się podzielić moją opinią na temat dzieciństwa*; przykład 2: *że mogę ludziom sprawić przyjemność*; przykład 3: *żebyście wyszli stąd mądrzejsi choćby o tą jedną informację, która może zmienić wasze życie, zmienić wasz światopogląd*;

3) służące eksponowaniu własnej wyjątkowości

przykład 1: *Nienawidzę chodzić tą samą ścieżką, którą chodzą wszyscy*; przykład 2: *Uwielbiam brać udział w oryginalnych rzeczach, się czymś wyróżniać, pozytywnie się czymś wyróżniać*; przykład 3: *Dążyć do czegoś, żeby kiedyś zostało to zapisane na kartach historii*; przykład 4: *Żeby dzieci w szkole uczyły się o... Weronika B. to ta, która zrobiła...*<sup>29</sup>;

4) służące określeniu obszaru własności

przykład 1: *Jesteście na moim kanale*; przykład 2: *Na moim kanale będzie*; przykład 3: *Nie będę robić tego, co mi każą, nie będę robić tego, co każecie mi wy*; przykład 4: *Wszystko co ja robię na tym kanale jest dlatego, bo ja tego chcę i mój youtube wygląda, jak ja chcę*; przykład 5: *Tutaj mam obrazy swoje*;

<sup>26</sup> W. Juroszek, *Autoprezentacja młodzieży szkolnej. Emocjonalne i poznawcze konsekwencje deprecjonującej i faworyzującej autoprezentacji u młodzieży z wysokim i niskim lękiem społecznym*, Kraków 2010, s. 9–13.

<sup>27</sup> Za: D. Galasiński, *Chwalenie się jako perswazyjny akt mowy*, Kraków 1992.

<sup>28</sup> Ten aspekt zostanie omówiony w dalszej części opracowania.

<sup>29</sup> Autorka vloga mówi o sobie.

## 5) służące wyrażaniu opinii

przykład 1: *szczerze obstawiałem, że pierwszym, który odejdzie z grupy, będzie Harry, ale jak widać myliłem się i jak widać moje przewidywania nie mają nic wspólnego z rzeczywistością*; przykład 2: *ściągnęłam sobie ostatnio fajną grę*.

Warto też dodać, za H. Krauze-Sikorską, iż vlog – podobnie jak blog – pozwala na kreowanie rzeczywistości i zacieranie różnic między tym, co realne, a tym, co fikcyjne<sup>30</sup>. Ważnym elementem kreowania własnej wyjątkowości jest posiadanie fanów, którzy oglądają vlogi, słuchają, pozytywnie komentują. Ten element odzwierciedlenia własnego wizerunku w oczach innych jest niezwykle ważnym aspektem budowania własnej tożsamości przez młodych ludzi, ale też służy pielęgnacji zachowań narcystycznych, co obrazuje poniższa wypowiedź vlogerki: „Jestem dumna, że mam takich fanów. Kocham was”. Jak zauważa H. Krauze-Sikorska, tworzenie fikcyjnego wizerunku przez młodego człowieka wywołuje wrażenie na innych, jest formą eksperymentalnego poszukiwania innego „ja”, służy pozytywnym zmianom w funkcjonowaniu jednostki, ale niesie też niebezpieczeństwo związane z zacieraniem się granicy między rzeczywistością a fikcją<sup>31</sup>.

### Akt trzeci – zakończenie, „lajki” zamiast braw, opuszczenie kurtyny

Przed „opuszczeniem kurtyny” prezentowane są wątki podsumowujące, np. *I to by było na tyle. Mam nadzieję, że dowiedziałeś się czegoś o mnie. W scenie końcowej aktor zachęca też do dalszego oglądania kolejnych występów, czego wyrazem są następujące wypowiedzi: Zapraszamy do oglądania filmików; Następnym filmikiem jaki zrobię, będzie... Scena końcowa poprzedza zamknięcie przedstawienia, jej zadaniem jest wywołać poczucie zadowolenia i satysfakcji, „że to dobrze się odbyło”. Scena ta jest kluczowa, gdyż zadowolenie aktora jest uwarunkowane gromkością braw. „W przeciwnym razie strony interakcji ogarniają znużenie i złe samopoczucie”<sup>32</sup>. Publiczność pełni rolę oceniającą aktora, oceny aktora vloga przyjmują formę „lajków” lub „hejtów”. Aktor w scenie zamykającej zwraca się więc do publiczności, prosząc o przychylną reakcję zwrotną, co wyrażają następujące komunikaty zamykające pokaz jednego aktora: przykład 1: *Subskrybuj, łapkuj*; przykład 2: *To były już wszystkie pytania. Mam nadzieję, że filmik się wam podobał. Jeżeli chcecie więcej filmów, to dajcie lajka. W komentarzach wpiszcie pytania*; przykład 3: *Jeśli wam się spodobało, to zapraszam do subskrypcji*. Zdarza się, że zachęca do interakcji i sprężenia*

<sup>30</sup> H. Krauze-Sikorska, *Blogi internetowe jako specyficzna forma...*, dz. cyt., s. 145.

<sup>31</sup> H. Krauze-Sikorska, *Specyfika relacji interpersonalnych...*, dz. cyt., s. 143.

<sup>32</sup> B. Ollivier, dz. cyt., s. 170.

zwrotnego w formie komentarzy, przykład: *Obserwujcie, komentujcie, będzie mi bardzo miło i do zobaczenia w następnym filmiku; Jestem ciekawy waszych opinii w komentarzach, napiszcie mi koniecznie.*

Zdaniem E. Goffmana, w każdym teatrze jest nie tylko część zwrócona w kierunku publiczności, ale też kulisy, do których widownia nie ma wstępu, które są ważne w trakcie przedstawienia oraz po jego zakończeniu. „Tam pojedynczy aktor lub cały zespół wycofują się w sferę prywatności, oznaczającą odprężenie”<sup>33</sup>. Pełnią one wiele funkcji, ale przede wszystkim, jak twierdzi badacz, można w nich „pracowicie fabrykować te fragmenty przedstawienia, które pozwalają wyrażać coś poza samym sobą; tutaj jawnie fabrykuje się złudzenia i pozory”<sup>34</sup>. W przypadku vloga dokonuje się tego przy użyciu kamery i programu do montowania. Czasem w celu uzyskania pożądanego efektu wykorzystuje się muzykę lub inne materiały dostępne w Internecie. Kulisy zapewniają aktorowi poczucie bezpieczeństwa. Może on czuć się w tej przestrzeni niedostępnej kamerze nie tylko bezpieczny, ale też anonimowy, zwolniony z przymusu fasadowości.

### Język vlogów jako element społecznej fasady

Janusz Sławiński zauważa, że język mówiony to

[...] język literacki stosowany w mowie, w bezpośrednim, ustnym porozumiewaniu się [...]. Używany jest w codziennych kontaktach międzyludzkich. Zbliża się do języka potocznego, zaś w okolicznościach oficjalnych bliski jest stylom funkcjonalnym języka pisanego. O jego swoistości stanowi przede wszystkim oddziaływanie konkretnej sytuacji mówienia i obecność odbiorcy, decydujące o znaczeniu i wyrazistości elementów brzmieniowych (intonacji, akcentu) oraz o posługiwaniu się środkami pozajęzykowymi (mimika, gestykulacja), które umożliwiają skrótowość i eliptyczność wypowiedzi<sup>35</sup>.

Natomiast Stanisław Sierotwiński, charakteryzując język potoczny, zauważa, iż jest to odmiana języka mówionego, która w przeciwieństwie do języka pisanego odznacza się większą żywością, swobodą, mniejszą starannością<sup>36</sup>. Język jest specyficznym świadectwem przynależności do określonej grupy społecznej, stanowi współczynnik życia społecznego oraz jedną z wielu form kulturowego oddziaływania. Jest też odzwierciedleniem specyfiki określonej kultury społecznej. Te cechy odrębności i specyfiki kulturowej widoczne są szczególnie w języku młodzieżowym łączącym cechy stylu potocznego i socjolektu. Jerzy Bartmiński podkreśla, iż dominacja stylu potocznego nad pozostałymi polega

<sup>33</sup> H. Retter, *Komunikacja codzienna w pedagogice*, Gdańsk 2005, s. 33.

<sup>34</sup> E. Goffman, *Człowiek w teatrze życia...*, dz. cyt., s. 163.

<sup>35</sup> *Podręczny słownik terminów literackich*, red. J. Sławiński, Warszawa 1993, s. 102.

<sup>36</sup> S. Sierotwiński, *Słownik terminów literackich*, Wrocław 1986, s. 108.



na tym, że jest używany przez największą liczbę osób, w najróżniejszych sytuacjach życiowych. Ponadto zawiera zasób podstawowych form i sensów, pozwalających na utrwalanie elementarnych struktur myślenia i percepcji świata. Jak pisze J. Bartmiński, „styl potoczny pełni rolę bazy derywacyjnej dla pozostałych stylów językowych [...], a także rolę tła, na którym funkcjonują style wyspecjalizowane i wobec którego określają swoje dla siebie właściwości”<sup>37</sup>. Obok stylu potocznego w języku młodzieżowym dominują elementy socjolektów. Socjolekty (języki grupowe, gwary środowiskowe, slangi, żargony) „to odmiany języka narodowego związane z istnieniem trwałych grup społecznych połączonych jakimś rodzajem więzi”<sup>38</sup>. Cechą socjolektów jest tajność, czyli możliwość takiego kodowania informacji, aby była dostępna tylko wybranym odbiorcom. Ta cecha żargonu jest szczególnie istotna dla młodzieży, gdyż celem tej grupy społecznej jest „stworzenie swoistego kodu, niezrozumiałego dla środowisk dorosłych, podkreślającego odrębność zainteresowań i poglądów”<sup>39</sup>.

Wielu autorów zauważa, że język, którym posługuje się młodzież, staje się coraz uboższy. „Wszelkie do tej pory rozbudowane, poprawnie skonstruowane zdania zastępowane są skrótami, nierzadko wręcz wulgarnymi”<sup>40</sup>. Jak dalej piszą wspomniane autorki, młodzież traktuje język jako narzędzie nie tylko porozumiewania się, ale też jako wyznacznik oryginalności i przynależności do grupy. Istnieje też przekonanie, że nasilenie się wulgaryzacji języka młodzieży jest rezultatem brutalizacji życia społecznego i dostępu młodzieży do doświadczeń dewiacyjnych, choć oczywiście nie można tych kwestii uogólniać. „Dzięki wypracowaniu wspólnego kodu językowego łatwiej jest nawiązać znajomości, poznawać ludzi o podobnych zainteresowaniach”<sup>41</sup>. Język komunikacji wyraża określony sposób bycia, który – zgodnie z założeniem E. Goffmana – obok dekoracji i powierzchowności tworzy społeczną fasadę jednostki podejmującej rolę w społecznym teatrze. Gdy rozpatruje się aspekt języka wykorzystanego przez młodych ludzi do komunikacji z rówieśnikami, uwagę badacza zwraca specyficzne słownictwo tej grupy, które jest wyrazem istnienia młodzieżowej wspólnoty językowej i młodzieżowego sposobu bycia. Można dostrzec tu następujące charakterystyczne fasadowe elementy:

1. Pseudonimy, które służą kreowaniu fasady, podkreślaniu własnej wyjątkowości lub ukrywaniu się za nimi. Wybór pseudonimu stanowi istotny element autoprezentacji językowej, jest bowiem „nośnikiem informacji o stanie

<sup>37</sup> J. Bartmiński, *Styl potoczny* [w:] *Współczesny język polski*, red. tenże, Lublin 2001, s. 117.

<sup>38</sup> S. Grabias, *Środowiskowe i zawodowe odmiany języka – socjolekty* [w:] tamże, s. 235.

<sup>39</sup> A. Korzeniowska, M. Zięba-Plebankiewicz, *Wpływ języka angielskiego na polszczyznę potoczną* [w:] *Komunikacja językowa w społeczeństwie informacyjnym*, red. J. Kriegiel-Knieja, U. Pa-procka-Piotrowska, Lublin 2006, s. 215.

<sup>40</sup> M. Wasylewicz, M. Zielińska, *Język środowiskowy współczesnych nastolatków w kontekście języka nowych mediów* [w:] *Głos – język – komunikacja*, red. A. Myszka, Rzeszów 2014, s. 112.

<sup>41</sup> Tamże, s. 114.

lub intencjach nadawcy, który świadomie lub nieświadomie pokazuje swój stan i zamiary<sup>42</sup>. Sylwia Jaskulska wskazuje na zróżnicowanie pseudonimów w zależności od płci. Jej zdaniem, w grupie dziewcząt dominują pseudonimy pochodzące od imienia. Często stanowią zdrobniałą formę imienia (*Gosiacek, Kasik*), lub odwołują się do kodów związanych z atrakcyjnym wyglądem (*Kocica, Blond*), często w sposób infantylny inspirowane są kulturą popularną (*Princess, Britney*). W grupie chłopców przeważają modyfikacje imienia (*Mateo, Pavi*) i zgrubienia (*Wojtas*). Część pseudonimów w tej grupie ma również swoje źródło w kulturze popularnej<sup>43</sup>.

2. Słowa w formie skróconej, uproszczonej, czasem zdeformowane, co pozwala na specyficzną ekonomiczność wypowiedzi, np. *spok, spoko* (spokojnie), *zadar, mieć zadar* (zadrzeć z kimś), *pozdro, pozdr* (pozdrowienia), *dzienn* (dziekuje), *biedra* (sieć sklepów – Biedronka).

3. Neologizmy i neosemantyzmy. W neologizmach odzwierciedla się stosunek młodzieży do rzeczywistości, np. *z czapy, zakolegować się, trolować* (żartować), *mały trol* (mały żart, żarcik), *bajerować, blefować, ściemniać* (kłamać). Oprócz neologizmów język młodego pokolenia odzwierciedlony we vlogach jest bogaty w neosemantyzmy, czyli słowa, którym nadaje się nowe znaczenia, oraz słowa kalambury, zbudowane wbrew logice zasad morfologicznych.

4. Słowa wytrychy, czyli niezwykle pojemne formuły, pozwalające zastąpić większość słów. Do takich określeń funkcjonujących jako uniwersalne zastępniki słów w slangu młodzieżowym występującym we vlogach można zaliczyć określenia typu: *fajny, super, odlotowy, zajebisty, szal, cool, czadowy, nudny, ok, mega*. Pozwalają na wyrażenie emocji pozytywnych lub negatywnych, jakie jednostka odczuwa w rozmaitych sytuacjach i wobec różnych osób. Ich cechą charakterystyczną jest to, że jedno słowo pozwala na zastąpienie wielu innych, np. *super zabawa, super książka, super film, na wycieczce było super, masz super bluzkę, będziemy się super bawić* itp.

5. Zapożyczenia z innych subkultur. W tej grupie znajdują się słowa pochodzące z żargonu przestępczego, np. *jarać* (według *Współczesnego słownika języka polskiego* określenie to oznacza: 'palić tytoń, narkotyki'<sup>44</sup>, *z czapy* (we *Współczesnym słowniku języka polskiego* określenie to ma trzy znaczenia i oznacza: (1) 'czapkę', (2) 'wyrok śmierci', (3) 'coś przypominającego kształtem czapkę'<sup>45</sup>). W socjolekcie młodzieżowym wiele słów ma też swoje źródło w języku specjalistycznym, np. *gif, post* itp.

<sup>42</sup> Za: S. Jaskulska, *Pseudonimy gimnazjalistów w badaniu ankietowym jako źródło wiedzy o młodzieży*, „Studia Edukacyjne” nr 11, 2010, s. 116.

<sup>43</sup> Tamże, s. 117–121.

<sup>44</sup> *Współczesny słownik języka polskiego*, t. 1, red. B. Dunaj, Warszawa 2000, s. 338.

<sup>45</sup> Tamże, s. 137.

6. Anglicyzmy – pojawiły się w języku polskim (nie tylko socjolekcie młodzieżowym) jako rezultat trwającego procesu globalizacji, „napływają lawinowo”<sup>46</sup> nie tylko jako wyrazy izolowane, jak np. *smiles, sorka, maks*, ale też jako całe zwroty *fifty fifty mnie to interesuje*. Są one adaptowane do współczesnej polszczyzny i zyskują polskie końcówki fleksyjne. W konsekwencji często są wchłaniane przez język polski i powstają określenia typu *na fula, debeściarski, trendowy, baju*, a także wspomniane powyżej *lajki i hejty*. Aneta Korzeniowska i Monika Zięba-Plebankiewicz zauważają, iż „młodzi użytkownicy języka bardzo szybko tworzą polskie przymiotniki od zapożyczonych i w efekcie w ich języku równolegle funkcjonują dwie formy tego samego wyrazu: nieodmienna, np. *trendy*, i odmienna, np. *trendowy, trendowa, trendowe*”<sup>47</sup>. W języku młodzieżowym funkcjonuje wiele zapożyczeń mających polskie odpowiedniki, które jednak nie są przez tę grupę użytkowników języka preferowane. Należą do nich takie określenia, jak np. *look* zamiast ‘wygląd’, *T-shirt* – ‘koszulka’, *light* – ‘lekki’.

7. Związki frazeologiczne o różnym poziomie leksykalizacji stanowią najczęściej przyjęte w kulturze młodzieżowej synonimy wyrazów lub zwrotów powszechnie używanych, np. *ogarnąć coś* (poradzić sobie z jakimś zagadnieniem, z jakimś problemem), *lecieć dalej z koksem* (kontynuować zapoczątkowany wątek), *weź zrób, weź udostępnij, to jest chore* (to jest niewłaściwe, nieprawidłowe), *wyrzucić coś z siebie* (opowiedzieć komuś o czymś), *dołująca muzyka* (przygnębiająca, smutna muzyka), *klikać łapczkę w górę* (wyrażać aprobatę), *dorwać się do czegoś* (znaleźć czas, sposób, żeby coś wykonać).

8. Wulgaryzmy i agresja językowa, np. *przymuś, wciskać kit, walić szpachlą tapetę na ryj* (z wypowiedzi szesnastolatki zawartej we vlogu), *ryj, zobaczyłam pindzię z tapetą na ryju* (z wypowiedzi szesnastolatki zawartej we vlogu), *ocień jakość tego gówna* (z wypowiedzi nastoletniej autorki vloga). Zdaniem Heleny Synowiec, niektóre wulgarne wyrażenia w odczuciu młodzieży są już neutralne. Do takich słów autorka zalicza np. *zajebiście, zajebisty*<sup>48</sup>. Z przytoczonych powyżej przykładów wyłania się obraz języka vlogów młodzieżowych jako przepełniony agresją. Przez pojęcie agresji językowej rozumie się zazwyczaj „ogół zachowań językowych zmierzających do werbalizacji protestu, gniewu w stosunku do osób czy instytucji, a także demonstrowanie skrajnie negatywnego stosunku do określonych zjawisk”<sup>49</sup>. W literaturze przedmiotu wyjaśnia się

---

<sup>46</sup> E. Lotko, *O globalizacji na gruncie językoznawstwa* [w:] *Horyzonty edukacji językowej literackiej i kulturowej*, red. R. Mrózek, Cieszyn 2003, s. 43.

<sup>47</sup> A. Korzeniowska, M. Zięba-Plebankiewicz, dz. cyt., s. 28.

<sup>48</sup> H. Synowiec, *Stan polszczyzny uczniów na tle przemian kulturowych i cywilizacyjnych* [w:] *Język polski jako narzędzie komunikacji we współczesnym świecie*, red. J. Mazurek, M. Rzeszutko-Iwan, Lublin 2007, s. 110.

<sup>49</sup> E. Lotko, dz. cyt., s. 47.

kwestię wulgarnego słownictwa w języku młodego pokolenia jako wynik silnych i niestabilnych emocji młodych ludzi oraz przejaw manifestowania się indywidualności i kreującej się tożsamości<sup>50</sup>.

9. Elementy ekspresywne i emocjonalne. Przy czym ekspresywność „stanowi cechę znaku językowego wyrażającego osobowość nadawcy”<sup>51</sup>, emocjonalność zaś jest „wyrażonymi środkami językowymi emocjonalnym stosunkiem mówiącego do rzeczywistości”<sup>52</sup>. Występują one w języku młodzieży w następujących formach: jako wykrzykniki: *wow!*, *yes!*, *oooo!*, *yeah!*, *ale jaja!*, zwroty do odbiorcy: *blagam was!* Należą one do zachowań quasi-spontanicznych, a ich pojawienie się w wypowiedzi uwarunkowane jest obecnością słuchacza. Mają na celu wywołanie u słuchacza wiedzy o emocjach przeżywanych przez mówiącego<sup>53</sup>.

## Podsumowanie

Podsumowując niniejsze rozważania, warto zwrócić uwagę na pedagogiczne aspekty komunikacji za pośrednictwem vloga. Narzędzie to pozwala młodym ludziom nie tylko na kreowanie własnego wizerunku i autoprezentację dokonywaną przed rówieśnikami. Prowadzenie vloga może być swoistym treningiem komunikacji. Młody człowiek, nagrywając swoje wypowiedzi w formie dłuższych lub krótszych monologów, uczy się mówienia, przemawiania, przedstawiania argumentów, formułowania kontrargumentów, doskonali fluencję, czyli płynność mówienia, uczy się precyzyjnie wyrażać myśli. Odtwarzanie własnych narracji pozwala obserwować osobiste zachowania werbalne (a także niewerbalne) z perspektywy widza-odbiorcy. Pozwala zaobserwować niedociągnięcia, niezręczności językowe, co w konsekwencji może służyć korygowaniu błędów i niedoskonałości. Każdą scenę można przecież nagrać po raz kolejny lepiej. Pozytywne reakcje zwrotne uzyskane od widzów-rówieśników sprzyjają budowaniu poczucia własnej wartości, zaś krytyka (o ile nie jest bezmyślna i uwłaczająca osobie) może służyć pracy nad sobą. Warto zatem spojrzeć na vlog jako narzędzie, które można wykorzystać w kształceniu językowym w edukacji polonistycznej na poziomie gimnazjum i liceum jako sprzyjające rozwijaniu umiejętności językowych młodzieży. Może ono służyć praktycznej realizacji postulatu sformułowanego przez H. Synowiec, iż „ćwiczenia komunikacyjne w szkole warto wzbogacić o przykłady wypowiedzi typowych dla nie-

<sup>50</sup> Podaję za: A. Wojnarska, *Kompetencje komunikacyjne nieletnich*, Lublin 2013, s. 68.

<sup>51</sup> Za: A. Grzesiuk, *Składnia wypowiedzi emocjonalnych*, Lublin 1995, s. 14.

<sup>52</sup> Za: tamże.

<sup>53</sup> Tamże, s. 15.

oficjalnego języka młodzieży, poddać pod dyskusję nowe formy dyskursu, gry językowej, uwzględniając w rozmowie z uczniami o tych tekstach problemy kultury języka”<sup>54</sup>. Środki językowe, które służą tworzeniu fasady, mogą być przedmiotem wspólnej analizy nauczyciela i uczniów na lekcjach języka polskiego i prowadzić do uwrażliwiania młodych ludzi na aspekty kultury wypowiedzi. Mogą służyć też refleksji nad idiolektami, czyli cechami właściwości mowy każdego z uczniów i sprzyjać pracy nad ich doskonaleniem.

---

<sup>54</sup> H. Synowiec, dz. cyt., s. 112.

Część II

# **O PERSPEKTYWACH I UWARUNKOWANIACH ROZWOJU**

---

*Młodzież określa własne wybory,  
dążenia, własne drogi,  
a w konsekwencji perspektywę życia*



## Młodzież a kariera zawodowa traktowana jako „własność jednostki” – w świecie wielości możliwości

---

Współczesne procesy globalizacji gospodarki światowej skłaniają do refleksji nad specyfiką i dominantą globalnej transformacji ekonomicznej<sup>1</sup>. Globalizujące się społeczeństwo próbuje w sposób adekwatny zareagować na nieuchronność aktualizowanej czwartej fali w ekonomii<sup>2</sup>. Zjawisku globalnej transformacji ekonomicznej towarzyszy jakościowy charakter zmian, który obok wymiaru geograficznego obejmuje wymiar funkcjonalny, integrując rozproszone w świecie działania skoncentrowane na pojawieniu się nowych form gospodarki rynkowej, nowych narzędzi przekazu informacji, oraz rozwój zaawansowanych technologii, nowych podmiotów gospodarki światowej oraz nowych zasad i sposobu funkcjonowania instytucji<sup>3</sup>. Niewątpliwie elementem składowym zjawiska globalizacji ekonomicznej, a w szczególności rozwoju gospodarki wolnorynkowej, są zmiany w środowisku pracy, strukturze pracy, percepcji pracy, a także w sferze cech, znaczeń i wartości przypisywanych pracy. Procesy zmieniające świat pracy dotyczą również transformacji w rzeczywistości planowania kariery (jako elementu ogólnego rozwoju zawodowego), co nie pozostaje bez znaczenia dla jakości zmian w poradnictwie i doradztwie zawodowym<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> Problematyka globalizacji na płaszczyźnie politycznej, gospodarczej i społeczno-kulturowej jest przez autorkę podejmowana w znacznie szerszym zakresie, ze wskazaniem na złożoność i uwarunkowania procesu globalizacji, w pracy zatytułowanej *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata* (Poznań 2006).

<sup>2</sup> Patrz: J.G. Maree, Z. Pollard, *The impact of life design counselling on adolescents*, „Journal for Psychology in Africa” 2009, vol. 19(2).

<sup>3</sup> B. Liberska, *Globalizacja – siły sprawcze i mechanizmy* [w:] *Globalizacja. Mechanizmy i wyzwania*, red. B. Liberska, Warszawa 2002, s. 19, 65–122. Powyższe rozstrzygnięcia zostały również przeze mnie przywołane w pracy *Tożsamość młodzieży w perspektywie...*, dz. cyt., s. 31.

<sup>4</sup> Problematyka domeny kariery zawodowej podejmowana w tym artykule stanowi wycinek wielokontekstowego ujęcia przez autorkę zagadnienia kariery w świecie, w którym „kariera robi



Globalne tendencje i procesy różnicowania, wielokontekstowości, wielowymiarowości i współzależności różnych dziedzin życia społecznego niewątpliwie aktualizują problem planowania, zarządzania, rozwoju i kształtowania kariery oraz skłaniają do namysłu nad problemem kariery międzynarodowej jako swoistym *novum* w planowaniu szeroko pojętej kariery i wspinania się po jej szczeblach. Współczesne ujęcie definicji kariery nie ogranicza się jedynie do aspektów związanych z praktyką awansów, posiadaniem określonego zawodu, satysfakcjonującą sytuacją zawodową jednostki czy też stabilnością wewnętrznych powiązań treści praktykowanego zawodu. Znacznie szerszy zakres tego, co denotuje i konotuje pojęcie kariery, obejmuje „oprócz sytuacji czysto zawodowej [...] również poziom dobrostanu psychicznego, rozumianego jako brak napięć dezorganizujących aktywność jednostki, dostatek ekonomiczny i społeczny oraz pomyślną sytuację rodzinną”<sup>5</sup>. Istotę stanowi sekwencyjny rozwój jednostki (integralnie związany z rozwojem jej kariery) w trakcie całego życia jednostkowego. W gospodarce opartej na wiedzy, co w konsekwencji determinuje zorientowanie współczesnego społeczeństwa na wiedzę, kluczowym elementem staje się rozwój karier jego członków. Co więcej, jakość zmian społeczno-kulturowych i ekonomicznych będzie wymagać ciągłego zarządzania karierą oraz modyfikowania jej zindywidualizowanych ścieżek. W tym sensie kariera staje się „własnością” jednostki, a niemały udział w jej rozwijaniu odgrywa podmiotowe sprawstwo.

Ujmowanie kariery jako „własności jednostki” (Y. Baruch, A. Bańka) przyjmuje indywidualistyczne założenie o niepowtarzalnej jakości kariery każdego człowieka, jest ona bowiem „zgrupowaniem przez jednostkę serii unikalnych stanowisk, prac, pozycji i doświadczeń zawodowych”<sup>6</sup> i odpowiedzialności podmiotu za konstruowanie swoich karier. Właściwością kariery jest niewątpliwie jej procesualny charakter. W kontekście kariery dookreślonej przez przymiotnikowy kwalifikator „zawodowej” wskazuje się na proces, któremu podlega jednostka w miarę doświadczenia i praktykowania pracy zawodowej<sup>7</sup>. Jednocześnie, na co zwraca uwagę Donald Super, kariera jako pasmo wydarzeń składających się na sekwencję zawodów i ról pełnionych przez jednostkę w biegu jej życia, zgodnie z jej zindywidualizowanym wzorem samoregulacji<sup>8</sup>, jest „szansą jednostki na urzeczywistnienie koncepcji siebie”<sup>9</sup>, co w sposób bezpośredni akcentuje wymiar subiektywny w nurcie rozważań nad możliwym

---

karierę”, podjętego (zarówno w aspekcie teoretycznym, jak i badawczym) w monografii *Młodzież akademicka a kariera zawodowa* (Kraków 2013).

<sup>5</sup> A. Bańka, *Motywacja osiągnięć*, Poznań–Warszawa 2005, s. 8.

<sup>6</sup> A. Bańka, *Proaktywność a tryby samoregulacji*, Poznań–Warszawa 2005, s. 23.

<sup>7</sup> Z. Wołk, *Kultura pracy, etyka i kariera zawodowa*, Radom 2009, s. 20.

<sup>8</sup> M. Szymański, *Ścieżki kariery studentów socjologii UAM*, Warszawa 2010, s. 77.

<sup>9</sup> A. Miś, *Kształtowanie karier w organizacji [w:] Zarządzanie zasobami ludzkimi*, red. H. Król, A. Ludwiczynski, Warszawa 2006, s. 483.

przebiegiem kariery. Ten nurt dociekań znajduje również swoje odzwierciedlenie w ustaleniach definicyjnych Alicji Kargulowej. Ich podmiotowe wycienienie pozwala autorce na uznanie, iż kariera jest „listą wydarzeń składających się na życie, sekwencje zawodów i innych ról życiowych, które razem wyrażają stosunek do danej osoby, do pracy w aspekcie jej całkowitego procesu rozwojowego”<sup>10</sup>. W miarę nabywania przez jednostkę doświadczeń możliwości projektowania ścieżki kariery poszerzają się i nabierają cech holistycznego jej ujmowania. Zaproponowane przez Edwina L. Herra i Stanleya H. Cramera rozważania teoretyczne na temat „kariery” stanowią próbę przybliżenia tego ujęcia. Kariera, która jest unikatowa dla każdego podmiotu (strukturalnie wypełniona tym, co jednostka wybrała, ale i czego nie wybrała), dynamiczna i zmienna, „zawiera w sobie nie tylko wykonywany zawód, ale też decyzje sprzed okresu podjęcia pracy oraz wszystkie te, które jednostka podejmuje po okresie aktywności zawodowej, a także związki pracy z innymi rolami odgrywanymi przez jednostkę w rodzinie, w społeczności, w czasie wolnym od pracy”<sup>11</sup>.

W konstrukcie kariery traktowanej jako „własności” jednostki można wyróżnić, co porządkuje Augustyn Bańka, kilka odmian jej ujmowania, wskazując na wybrane dystynktywne kryterium kariery.

Kryterium awansowe, które implikuje łączenie rozwoju i realizacji osobistej kariery ze stałymi i szybkimi awansami (najczęściej w statusie, zarobkach, prestiżu, władzy), należy do często spotykanych<sup>12</sup>. Akcentując długość drabiny awansu, za istotę kariery przyjmuje się wielkość dystansu pomiędzy „punktem wyjścia jednostki a dojścia”<sup>13</sup>. Pragnienie kariery utożsamiane z praktyką awansów jest motorem i drogowskazem (dostarczonych i wyprowadzonych z hierarchii społecznych wartości) działania jednostki. Jest to kwestia – jak ujmuje to Zygmunt Bauman – tego, iż podmiot upatruje sobie „[...] miejsce o większym splendorze, bogactwie czy władzy niż to, jakie aktualnie zajmuje. Widzi wyraźnie drogę, która ma go do tego miejsca doprowadzić i żywi nadzieję, że starczy [...] sił na jej przebycie – jest więc gorliwym obrońcą i zwolennikiem społeczeństwa, w którym znajdują się te ponętne miejsca i drogi, które do nich prowadzą”<sup>14</sup>. Dobrym przykładem jest przywołana przez Douglasa T. Halla kategoria „kariery” utożsamianej z – adresowaną do zawodów o dużym prestiżu – ścieżką rozwoju zawodowego wiążącego się z koniecznością zajmowania pozycji, dla których przewidziana jest droga awansu. Typologia ujęć rozumienia kariery D.T. Halla obejmuje również jej identyfikowanie z „zaawansowaniem”, co sprowadza się do stwierdzenia, iż „dokonuje się ona przez uzyskiwanie

<sup>10</sup> A. Kargulowa, *O teorii i praktyce poradnictwa*, Warszawa 2005, s. 21.

<sup>11</sup> M. Szymański, dz. cyt., s. 81.

<sup>12</sup> A. Bańka, *Proaktywność a tryby samoregulacji*, dz. cyt., s. 24.

<sup>13</sup> H. Worach-Kardas, podaje za: M. Szymański, dz. cyt., s. 80.

<sup>14</sup> Z. Bauman, *Kariera*, Warszawa 1960, s. 16–17.

«czegoś więcej» – mogą to być coraz wyższe stanowiska w strukturze organizacyjnej, praca w organizacji postrzeganej jako «lepsz», szersze możliwości decyzyjne lub większa rozpiętość władzy<sup>15</sup>. Egzemplifikacją kariery w omawianym sensie jest realnie zwiększony zakres przywilejów. Kryterium to ma jednak swoje ograniczenia co do ram znaczeniowych pojęcia kariery. Omawiane stanowisko, będące w dużym stopniu wyznacznikiem socjologicznego wymiaru ujmowania kariery (utożsamiającego awans zawodowy z awansem społecznym), chociaż pozbawia jednostkę miana posiadania czy rozwoju kariery w przypadku, kiedy nie doświadcza ona awansów zawodowych<sup>16</sup>, to jednak odwołuje się do sekwencji doświadczeń jednostki.

Kryterium zawodu jest kojarzone z „robieniem” kariery równie często jak dystynktywne kryterium awansu. Zawody konstytuujące karierę (a do takich zalicza się m.in. zawód lekarza, prawnika) charakteryzują się wysokim statusem, prestiżem, władzą i możliwościami awansu<sup>17</sup>. W wyróżnionym sensie, jak ujmuje to w opracowanej przez siebie typologii D.T. Hall, kariera odwołuje się tylko do „zawodów, w których jasno określona jest ścieżka rozwoju zawodowego, wytyczona następstwem stanowisk [...] i dokonuje się przez kumulację wiedzy i umiejętności z góry określoną wymogami kolejnego stanowiska”<sup>18</sup>. Wyróżniona perspektywa ujmowania kariery nie jest wolna od nasuwającej się sugestii – podobnie jak w przypadku wcześniej omawianego kryterium – że osób bez określonego statusu społecznego czy zawodowego kategoria kariery nie obejmuje<sup>19</sup>. A przecież z perspektywy podmiotowej kariera jest często „tylko historią pełnionych funkcji oraz pozycji, jakie udało się osiągnąć jednostce”<sup>20</sup>.

Kryterium stabilności w obszarze pojedynczego pola zawodowego czy też w ramach pól ściśle ze sobą powiązanych to trzecie dystynktywne kryterium pojmowania kariery. Stabilność, ciągłość i systematyczność powiązań w treści prac lub aktywności równa się realizacji kariery (np. „kariery nauczycielskiej”, „kariery naukowej”, „kariery żołnierskiej”), a brak tych atrybutów dowodzi braku konstytuowania kariery przez jednostkę<sup>21</sup>. Egzemplifikację utożsamiania kariery z atrybutem stabilności stanowi definicja autorstwa Aleksego Pocztowskiego, w której akcentuje się, że kariera to „kolejne stanowiska pracy, związane z określoną pozycją w hierarchii organizacyjnej, które pracownik zajmuje w okresie zatrudnienia w danym przedsiębiorstwie”<sup>22</sup>.

<sup>15</sup> A. Miś, dz. cyt., s. 477.

<sup>16</sup> A. Bańka, *Proaktywność a tryby samoregulacji*, dz. cyt., s. 24.

<sup>17</sup> Tamże.

<sup>18</sup> A. Miś, dz. cyt., s. 477.

<sup>19</sup> A. Bańka, *Proaktywność a tryby samoregulacji*, dz. cyt., s. 24.

<sup>20</sup> W. Duda, D. Kukla, *Kariera zawodowa wobec postępujących przemian pracy*, Częstochowa 2010, s. 40.

<sup>21</sup> A. Bańka, *Proaktywność a tryby samoregulacji*, dz. cyt., s. 24.

<sup>22</sup> Podają za: M. Szymański, dz. cyt., s. 80.

Kryterium praktykowania pracy zostało również dostrzeżone i wyróżnione przez D.T. Halla. Kariera jako atrybut przypisany wyłącznie jednostkom pracującym oznacza „indywidualny wzorzec kolejno wykonywanych prac” przez jednostkę w toku jej życia zawodowego<sup>23</sup>. Nie wartościując jakości wykonywanej przez jednostkę pracy czy praktykowanego zawodu, Jerzy Szczupaczyński definiuje karierę jako „sekwencję stanowisk pracy i zawodów, jakie pracownik zajmuje i wykonuje w czasie zatrudnienia lub w całym okresie aktywności zawodowej”<sup>24</sup>. W wyróżnionym nurcie definiowania kariery kluczową rolę odgrywa określona w „czasie sekwencja kolejno obejmowanych ról zawodowych, począwszy od wejścia na rynek pracy, a skończywszy w danym punkcie czasowym lub wraz z wyjściem z rynku pracy”<sup>25</sup>. Podobnie, jako własność jednostki pracującej, lokuje rozumienie kariery Beata Jamka, uznając, iż jest to „ciąg, następstwo obejmowanych przez pracownika stanowisk, wykonywanych prac i (lub) pełnionych funkcji”<sup>26</sup>. Kariera jest atrybutem każdej jednostki pracującej i stanowi zapis jej pracy zawodowej<sup>27</sup>.

Współczesne ujęcie definicji kariery nie ogranicza się jedynie do aspektów związanych z praktyką awansów, posiadaniem określonego zawodu, satysfakcjonującą sytuacją zawodową jednostki czy też stabilnością wewnętrznych powiązań treści praktykowanego zawodu. Znacznie szerszy zakres tego, co denotuje i konotuje pojęcie kariery, zawiera w sobie „oprócz sytuacji czysto zawodowej [...] również poziom dobrostanu psychicznego, rozumianego jako brak napięć dezorganizujących aktywność jednostki, dostatek ekonomiczny i społeczny oraz pomyślną sytuację rodzinną”<sup>28</sup>. We współczesnych ujęciach kariery podkreśla się wagę aktywności nie związanych bezpośrednio z pracą, takich jak: sposoby spędzania czasu wolnego, formy rekreacji, edukacja, pełnienie ról rodzinnych, które wiążą się z zatrudnieniem<sup>29</sup>. W tym mniej restrykcyjnym podejściu do definiowania „kariery” podkreśla się wagę konstruowania (a nie wybierania) kariery dla projektowania jakości życia<sup>30</sup>. Tak rozumiana kariera, jak ujmuje to D.T. Hall, oznacza sekwencję doświadczeń jednostki (rozumianych jako „kształtowanie się wewnętrznych procesów jednostki, takich jak: dążenia i aspiracje, satysfakcja, wyobrażenia o sobie, postawy wobec pracy pod

<sup>23</sup> A. Miś, dz. cyt., s. 477.

<sup>24</sup> M. Szymański, dz. cyt., s. 79.

<sup>25</sup> K. Słomczyński, *Kariera i sukces. Analizy socjologiczne*, Zielona Góra 2007, s. 21.

<sup>26</sup> B. Jamka, *Planowanie kariery pracowników* [w:] *Zarządzanie zasobami ludzkimi w firmie*, red. M. Rybak, Warszawa 1998, s. 142.

<sup>27</sup> M. Szymański, dz. cyt., s. 78.

<sup>28</sup> A. Bańka, *Motywacja osiągnięć*, dz. cyt., s. 8.

<sup>29</sup> A. Bańka, *Proaktywność a tryby samoregulacji*, dz. cyt., s. 26.

<sup>30</sup> J.G. Maree, *Brief Overview of the Advancement of Postmodern Approaches to Career Counseling*, „Journal for Psychology in Africa” 2010, vol. 20(3), s. 362.

wpływem zmieniających się ról”)<sup>31</sup> związanych z pełnioną przez nią rolą zawodową, składającą się na jej historię życia zawodowego. Jak ujmuje to A.S. King<sup>32</sup>, „psychologiczna siła własnej tożsamości, wgląd w siebie i wytrzymałość w dążeniu do realizacji celów kariery reprezentują główne komponenty motywacji i «poświęcenia» [rozumianego jako zaangażowanie – dop. A.C.M.] się karierze, a także współpracy, spójności [...] w organizacji”<sup>33</sup>. Jednostka jako indywiduum nadaje swoiste indywidualne znaczenia wybranym elementom rzeczywistości dzięki umiejętności odczytywania kodów kulturowych, stwarza własną indywidualną historię i ma przed sobą historię. Konstruuje własne życie, a tym samym – osobistą karierę, „poprzez identyfikację (nadawanie znaczeń) z własnymi zawodowymi zachowaniami i licznymi doświadczeniami w miejscach pracy”<sup>34</sup>, nadając także znaczenie kontekstowi, w którym owe doświadczenia zachodzą. Przyjęcie przez jednostkę odpowiedzialności za poszukiwanie znaczenia swojej roli w praktykowanym zawodzie, którego źródłowości Charles Handy, autor pracy zatytułowanej *The Age of Paradox*, upatruje w: kierunku (jednostkowe poczucie działania w słusznej sprawie), ciągłości (wiera podmiotu w przetrwanie i kontynuowanie wytworów jego pracy) oraz łączności (udział we wspólnocie, z którą się identyfikujemy i którą współtworzymy), jest procesem całościowym i zadaniem całościowego uczenia się<sup>35</sup>. Brytyjski uczony dodaje, że „znaczenie przyjdzie do tych, którzy rozwijają własne poczucie kierunku, ciągłości i łączności”<sup>36</sup> w tym, co zawodowo praktykują. Istotę stanowi sekwencyjny rozwój jednostki (integralnie związany z rozwojem jej kariery) w trakcie całego życia jednostkowego. Nieprzypadkowo, bacząc w istocie na praktykę poznawczą w konstruowaniu modelu doradztwa zawodowego, Vernon G. Zunker kluczową rolę w projektowaniu życia zintegrowanego z konstruowaniem kariery przypisuje: percepcji sukcesu przez podmiot, jego motywacji do pracy, jednostkowej potrzebie wewnętrznej satysfakcji, podejmowanym rolom, jakości relacji z innymi partnerami życia, zmianom rozwojowym oraz kontekstualnym<sup>37</sup>. W tym ujęciu, jak podkreśla m.in. Jeffrey H. Greenhaus, „kariere” ujmuje się jako „wzór doświadczeń związanych z pracą, który spina i wytycza podsta-

<sup>31</sup> A. Miś, dz. cyt., s. 477.

<sup>32</sup> A.S. King, *Crescendo model of career motivation and commitment: Identity, insight and resilience*, „International Journal of Value-Based Management” 1999, vol. 12(1), s. 29–49.

<sup>33</sup> B. Adekola, *Career planning and career management as correlates for career development and job satisfaction. A case study of Nigerian Bank Employees*, „Australian Journal of Business and Management Research” 2011, no. 2, s. 104.

<sup>34</sup> J.G. Maree, dz. cyt., s. 363.

<sup>35</sup> K. Borowiecka-Strug, *Wstęp* [w:] *Zarządzanie karierą*, red. K. Borowiecka-Strug, przeł. D. Piotrowska, Warszawa 2006, s. 11.

<sup>36</sup> J. Biolos, *Modele kariery XXI wieku* [w:] tamże, s. 30.

<sup>37</sup> J.G. Maree, dz. cyt., s. 364.

wowy kierunek życia jednostki”<sup>38</sup>. W tym sensie za Johnem Arnoldem można powiedzieć, iż „szerokie ujęcie kariery zakłada, że jest to sekwencja pozycji związanych z zatrudnieniem, ról, aktywności i doświadczeń”<sup>39</sup> zdobytych przez podmiot w czasie całościowego rozwoju.

Sposób postrzegania i rozumienia zjawiska kariery traktowanej jako „własność” jednostki można dookreślić, odwołując się do różnych kryteriów ujmowania tego zjawiska. W tym celu warto odwołać się do opinii i założeń normatywnych młodzieży akademickiej na ten temat. Wyrazem poglądów badanej grupy młodzieży akademickiej na temat odmian ujmowania kariery było wskazanie na wybrane dystynktywne kryterium kariery<sup>40</sup>.

Dla badanej grupy młodzieży akademickiej „kariera” implikuje przede wszystkim (38,4%) łączenie rozwoju kariery ze stałymi i szybkimi awansami. Nieco mniejszy odsetek wskazań (22,9%) aniżeli dystynktywne kryterium awansu uzyskało w wyborach młodzieży akademickiej kryterium zawodu. Młodzież akademicka, przyjmując za wyznacznik kariery kryterium awansu, ukierunkowuje uwagę na jej symptomy, do których z założenia należy długość drabiny awansu. Kariera utożsamiana z praktyką awansów jako drogowskaz dla aktywności podmiotu, wyprowadzony z hierarchii społecznych wartości, uzyskała zdecydowanie najwięcej wskazań. Biorąc pod uwagę zmienną, jaką jest „dziedzina studiowanej wiedzy” ( $\chi^2 = 31,442$ ;  $df = 20$ ;  $p = 0,050$ ), jedynie w przypadku studentów reprezentujących dziedzinę nauk technicznych kryterium to uzyskało drugie miejsce pod względem liczby wskazań. W tym sensie można uznać, iż do największych obrońców wizji społeczeństwa, w której podmiot widzi miejsce, do którego podąża, miejsce ze zwiększonym zakresem przywilejów (najczęściej o wyższym statusie, wyższych zarobkach, prestiżu czy

---

<sup>38</sup> A. Bańka, *Proaktywność a tryby samoregulacji*, dz. cyt., s. 24.

<sup>39</sup> Tamże.

<sup>40</sup> Badania zostały przeprowadzone w roku 2012. Objęto nimi łącznie 352 studentów. Przedmiotem badań była młodzież akademicka ostatnich lat studiów, będąca w okresie przejścia z edukacji na rynek pracy. Badani reprezentowali trzy uczelnie wyższe: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytet Medyczny im. Karola Marcinkowskiego w Poznaniu oraz Politechnikę Poznańską. Tym samym, badana młodzież akademicka reprezentowała różnorodność kierunków kształcenia. Były to w przypadku dziedziny: nauk społecznych – kierunki: pedagogika, pedagogika specjalna; nauk humanistycznych – kierunek: historia; nauk prawnych – kierunek: prawo; nauk medycznych – kierunek: medycyna; nauk technicznych – kierunki: automatyka i robotyka, informatyka, elektrotechnika. W celu poznania poddanego eksploracjom badawczym zagadnienia kariery, postrzeganego z perspektywy młodzieży akademickiej będącej w okresie podwójnej tranzycji: z młodości do dorosłości oraz z edukacji akademickiej na rynek pracy, została zastosowana metoda sondażu diagnostycznego, technika ankiety. W badaniach ilościowych dla rozpoznania i uchwycenia związków pomiędzy zmiennymi zostały wybrane i zastosowane określone procedury statystyczne. Zastosowana procedura jednoczynnikowej analizy wariancji (ANOVA) służyła oszacowaniu statystycznej istotności różnic średnich w wielu grupach porównawczych.

władzy) należą studenci reprezentujący dziedzinę nauk: społecznych (pedagogika – 50,5%), prawnych (prawo – 34,4%), humanistycznych (historia – 34,8%) i medycznych (medycyna – 32,5%). W przypadku tych grup badanej młodzieży omawiane stanowisko było pierwszym pod względem liczby wskazań w refleksji nad możliwymi odmianami ujmowania kariery. Można zatem uznać, iż omawiane kryterium, utożsamiające awans na ścieżce rozwoju kariery zawodowej z awansem społecznym, w przypadku tej grupy badanych studentów będzie wiązało się z pozbawianiem jednostki miana zrobienia czy też rozwoju kariery, jeśli nie będzie ona doświadczała awansów. Tym samym omawiana grupa młodzieży akademickiej zdecydowanie skłania się ku socjologicznemu (szczególnie perspektywa funkcjonalno-strukturalna) wymiarowi ujmowania kariery. Jednakże w przypadku studentów nauk prawnych (28,1%) i medycznych (28,9%) kategoria „kariery” jest równie często – obok jej utożsamiania z koniecznością zajmowania pozycji, dla których przewidziana jest droga awansu – wiązana ze ścieżką rozwoju zawodowego adresowaną do zawodów o dużym prestiżu. W przypadku studentów reprezentujących obie dziedziny wysoki odsetek wskazań (lokujący to kryterium na drugim miejscu) nie jest zaskoczeniem. Do zawodów konstytuujących karierę i kojarzonych z „robieniem kariery” niewątpliwie zalicza się zawód prawnika i lekarza. Charakteryzują się one nie tylko wysokim statusem, prestiżem, władzą, ale również możliwościami awansu. W przypadku studentów reprezentujących dziedzinę nauk technicznych kryterium zawodu uzyskało największą liczbę wskazań (32,4%). Jednakże na uwagę zasługuje fakt, iż poparcie dla kryterium awansu, implikującego łączenie realizacji osobistej kariery z awansem, w przypadku studentów Politechniki Poznańskiej również spotkało się z wysokim odsetkiem wskazań (29,4%). Niemniej jednak w przypadku tej grupy studentów oba kryteria mogą stanowić egzemplifikację poglądu, iż kariera odwołuje się do tych zawodów, w których określona jest ścieżka rozwoju zawodowego znaczonego następowaniem po sobie kolejnych stanowisk. Tym samym można zaryzykować stwierdzenie, że dla tej grupy badanej młodzieży osoby nieposiadające określonego statusu zawodowego nie będą podmiotami w karierze. To w pewnym sensie zakwestionowanie traktowania kariery jako po prostu historii pozycji i pełnionych funkcji w toku podmiotowej biografii zawodowej.

Dla ogółu badanej młodzieży akademickiej (17,0%) ważne jest również uwzględnianie w karierze tego, co można nazwać dobrostanem psychicznym jednostki. W wyróżnionym kryterium podkreśla się, oprócz sytuacji rozwoju zawodowego, również wagę aktywności niezwiązanych bezpośrednio z pracą (np. sposoby spędzania czasu wolnego, pomyślna sytuacja rodzinna, społeczna, ekonomiczna) i wskazuje na brak napięć dezorganizujących całokształt podejmowanych przez podmiot aktywności. Wyróżnione podejście jest szczególnie bliskie przyszłym pedagogom – studentom reprezentującym dziedzinę nauk

społecznych (19,2%). W przypadku tej grupy młodzieży kryterium dobrostanu psychicznego jest drugie pod względem liczby wskazań. Właściwe dla studiującej pedagogikę młodzieży holistyczne podejście do psychospołecznego funkcjonowania człowieka ma zapewne znaczenie dla podkreślania wagi nie tyle wybierania kariery, ile jej konstruowania dla projektowania jakości życia. Niewątpliwie jest to afirmacja przez tę grupę badanej młodzieży studenckiej idei konstruowania własnego życia, a tym samym – osobistej kariery, poprzez nadawanie sensu nie tylko doświadczeniom zawodowym, ale również kontekstowi (innym sferom funkcjonowania człowieka), w którym one zachodzą.

Charakterystycznym nurtem rozważań, skoncentrowanym na możliwych odmianach ujmowania zjawiska kariery, jest odwołanie się badanej grupy młodzieży akademickiej również do kryterium stabilności (13,0%). Waler ciągłości, systematyczności powiązań w obszarze wybranego pojedynczego pola zawodowego czy też pól ze sobą branżowo powiązanych, jest szczególnie podkreślany przez osoby studiujące dziedzinę: nauk humanistycznych (21,7%) oraz technicznych (17,6%). To właśnie dla przyszłych historyków i studentów kierunków inżynierskich, w większym odsetku aniżeli w przypadku grup badanych reprezentujących inne dziedziny studiowanej wiedzy, systematyczność i stabilność powiązań w treści prac jest identyfikowana jako realizacja kariery.

Kryterium praktykowania pracy, traktowane jako identyfikacja kariery, było przez grupę badanej młodzieży akademickiej wskazywane najrzadziej (8,7%). Nie można jednak zignorować faktu, iż dla studentów reprezentujących dziedzinę nauk humanistycznych (15,2%) i prawnych (15,6%) kariera jako atrybut przypisany osobom pracującym był wskazywany zdecydowanie częściej aniżeli w przypadku badanych studentów reprezentujących inne dziedziny wiedzy. Tym samym należy uznać, iż dla przyszłych historyków i prawników charakterystyczne jest silne przeświadczenie o tym, iż kariera oznacza sekwencje kolejno wykonywanych prac w toku życia zawodowego człowieka i jest zapisem jego pracy zawodowej.

W wyróżnionym nurcie rozważań na temat możliwych odmian ujmowania kariery jako „własności” jednostki kluczową rolę odgrywa określona w toku życia człowieka sekwencja kolejno obejmowanych ról zawodowych, odwołujących się do zawodów charakteryzujących się wysokim prestiżem, i możliwości stałego awansu. Nie zauważa się istotnej zależności kryteriów ujmowania kariery od: płci, miejsca zamieszkania, wykształcenia rodziców badanych, częstotliwości odczuwania przez respondentów radości życia, oceny swojego dotychczasowego życia, orientacji normatywnych (indywidualizm vs kolektywizm), prorozwojowych, proaktywnych czy stylów tożsamościowych badanej grupy młodzieży akademickiej. Korelatem ich zróżnicowanych przekonań jest dziedzina studiowanej wiedzy. Reasumując, należy podkreślić, iż ważkim elementem wyróżnionych definicji ujmowania „kariery” jest ich wyraźne podmiotowe, personalne wycieniowanie. „Skoro już człowiekowi w określonym społeczeń-



stwie żyć wypadło, chce on zająć w nim upatrzone, szczególnie mu odpowiadające miejsce”<sup>41</sup> – jak konstatuje Z. Bauman. Kariera zawsze jest przypisana do konkretnej jednostki, jest stanem jej posiadania i to ona nadaje jej swoiste indywidualne znaczenie. Zawód, awans, pole zawodowe są jedynie kontekstem, w ramach którego rozwija się kariera własna, będąca udziałem każdego, kto pracę wykonuje bądź nawet (jak w przypadku bezrobotnych) jej poszukuje<sup>42</sup>. W tym sensie każda podmiotowa kariera ma unikatowy charakter. Nic w tym dziwnego, bowiem jednostkowe marzenia, pragnienia, tęsknoty i wyobrażenia składają się na własny, najbardziej osobisty model ideału życiowego<sup>43</sup>. Analizując karierę z perspektywy jednostkowej jako „własność” jednostki, należy pamiętać, że aktualizowanie cech tkwiących w podmiocie powinno być zintegrowane z jego cechami osobowości i typem przejawianej orientacji na karierę, która może przebiegać według różnych kryteriów jej ujmowania. Uniwersalne przesłanie o potrzebie aktualizowania potencjału tkwiącego w podmiocie jest odzwierciedleniem marzeń o nowym sposobie bycia w świecie „bezgranicznych” karier.

---

<sup>41</sup> Z. Bauman, dz. cyt., s. 16.

<sup>42</sup> A. Bańka, *Proaktywność a tryby samoregulacji*, dz. cyt., s. 25.

<sup>43</sup> Z. Bauman, dz. cyt., s. 18.

## Dystrybucja sukcesu edukacyjnego wśród kobiet i mężczyzn. Studium z pedagogiki porównawczej<sup>1</sup>

---

Na wstępie pragnę stwierdzić, że od początku walki o równość kobiet to właśnie edukacja stanowiła jedną z najbardziej istotnych płaszczyzn działań w tym zakresie; zwiększenie dostępu do niej było także jednym z najważniejszych kryteriów zmiany społecznej. Dzieje się tak również i obecnie, co wynika z faktu, iż we współczesnych społeczeństwach to wykształcenie stanowi jeden z najistotniejszych fundamentów całego systemu stratyfikacji społecznej (jak piszą Claudia Buchmann i Emily Hannum, związane jest to z „funkcjonowaniem formalnego szkolnictwa [...] w procesach społecznego różnicowania oraz społecznej ruchliwości”<sup>2</sup>). Minęły już czasy „self made man” („człowieka zawdzięczającego wszystko sobie samemu”), który wyłącznie dzięki własnemu wysiłkowi docierał na szczyty drabiny społecznej, zdobywając zarówno status, jak i wysoki poziom materialny. Dziś nieodłącznym wstępnym warunkiem awansu społecznego jest posiadanie „edukacyjnego kredencjału”, uosobionego w postaci dobrego dyplomu, który stanowi symboliczną manifestację wiedzy, kwalifikacji, kompetencji, a także cech psychicznych, które są atrybutami „człowieka sukcesu”<sup>3</sup>.

Już na wstępie stwierdzę, że istota problemu równości kobiet w zakresie dostępu do szkolnictwa wyższego uległa w ostatniej dekadzie znaczącej restrukturalizacji. W kontekście ilościowym trudno już mówić o ich dyskryminacji; wręcz przeciwnie – wśród populacji studentów w jej całości kobiety posia-

---

<sup>1</sup> Tekst ten po raz pierwszy został opublikowany w „Studiach Edukacyjnych” nr 31, 2014.

<sup>2</sup> C. Buchmann, E. Hannum, *Education and Stratification in Developing Countries: a Review of Theories and Research*, „Annual Review Sociological” 2001, nr 27, s. 77.

<sup>3</sup> Problemy te omawiają w różnych kontekstach: T. Gmerek, Z. Melosik, *Loteria i „szczęśliwy traf” – przyczynek do „socjologii sukcesu życiowego”* [w:] *Edukacja i stratyfikacja społeczna*, red. T. Gmerek, Poznań 2003, s. 13–22.

dają rosnącą większość. Większość analiz koncentruje się w związku z tym na różnicach w prestiżu instytucji edukacji wyższej, w których studiują kobiety i mężczyźni, jak również na płciowo zróżnicowanym wyborze studiowanych kierunków (dyscyplin).

W punkcie wyjścia można stwierdzić, że w ostatnich dekadach nastąpił zasadniczy wzrost aspiracji edukacyjnych kobiet. Badania przeprowadzone w Stanach Zjednoczonych wykazały, iż nie ma istotnych różnic w aspiracjach związanych z karierą zawodową deklarowanych przez najlepsze uczennice i najlepszych uczniów<sup>4</sup>. Z kolei, jak podaje Anna Titkow, wykształcenie jest w Polsce wartością istotniejszą dla kobiet niż mężczyzn, podobnie zresztą jak i posiadanie dzieci<sup>5</sup>. Bardzo optymistyczne – w perspektywie osiągnięcia przez kobiety „równości edukacyjnej” – są wyniki tych badań, które wykazują, że dziewczęta nie tylko mają większe aspiracje w zakresie zdobycia wykształcenia niż chłopcy, ale także są przekonane w większym od nich stopniu, że to właśnie role zawodowe będą decydujące dla ich biograficznej przyszłości<sup>6</sup>.

Z drugiej jednak strony, wielu teoretyków prezentuje sceptyczne stanowisko w kwestii danych wskazujących na równość w zakresie dostępu do studiowania, jaką uzyskały kobiety. I tak, Karen Bradley uważa, że likwidacja formalno-prawnych barier w tym zakresie nie doprowadziła do „równości wyborów edukacyjnych”. Na płaszczyźnie edukacji wyższej istnieje „zróżnicowana dystrybucja kobiet i mężczyzn”; kobiety w większym stopniu podejmują studia, których dyplomy prowadzą do niskiego statusu zawodowego. Ta sama autorka zwraca uwagę na fakt, iż wyższy wskaźnik wykształcenia kobiet jest związany w dużej mierze z podwyższeniem się wymagań w zawodach uważanych wcześniej za typowo kobiece. Stąd poziom wykształcenia kobiet wzrósł znacząco, ale nie zmieniło to faktu, że odbywa się to w ramach płciowo segregowanego szkolnictwa oraz rynku pracy<sup>7</sup>.

Warto rozwinąć tę tezę – na kilku przykładach. I tak, w latach 50. i 60. zdominowane przez kobiety zawody, takie jak nauczanie w szkole, pielęgniarstwo, praca socjalna i bibliotekarstwo (określane wspólnym mianem tzw. półprofesji – *semiprofessions*), zwykle nie wymagały ukończenia studiów wyższych. Uważano przy tym powszechnie, że w przeciwieństwie do takich uznawanych za męskie profesji, jak prawo czy medycyna, nie wymagają one wiedzy specjalistycznej. Istniało przekonanie, że właściwie niemalże każdy może je wykonywać, nie posiadając – powtórzmy raz jeszcze – wykształcenia uniwersyteckiego (jako odwołujące się do serca, a nie rozumu, były one też traktowane

---

<sup>4</sup> C.M. Watson, T. Quatman, E. Edler, *Career Aspirations of Adolescent Girls: Effects of Achievement Level, Grade, and Single-Sex School Environment*, „Sex Roles” 2002 (May), vol. 46, s. 331.

<sup>5</sup> A. Titkow, *Tożsamość polskich kobiet. Ciągłość, zmiana, konteksty*, Warszawa 2007, s. 183.

<sup>6</sup> C.M. Watson, T. Quatman, E. Edler, dz. cyt., s. 325.

<sup>7</sup> K. Bradley, *The Incorporation of Women into Higher Education: Paradoxical Outcomes?*, „Sociology of Education” 2000, January, 1–18, vol. 73, s. 3–4.

w sposób oczywisty jako podrzędne wobec profesji o charakterze męskim). Były również postrzegane jako mniej rygorystyczne, pozwalały bowiem na brak ciągłości w pracy, co stanowiło inherentną cechę biografii kobiet<sup>8</sup>.

Kontynuując rozważania na temat edukacyjnych wyborów, można przywołać wyniki badań potwierdzających ich płciową segregację. I tak okazuje się, że dziewczęta na etapie planowania kariery akceptują konieczność pogodzenia życia zawodowego z osobistym, co wpływa na ograniczenie potencjalnych – rozważanych przez nie za możliwe do przyjęcia – zawodów<sup>9</sup>. Z kolei, zdaniem Lindy Gottfredson, w trakcie adolescencji – zorientowane na przyszłość – wybory jednostek zawężają się do tych, które są uważane za właściwe dla danej płci; to one są bowiem postrzegane jako racjonalne. W przypadku dziewcząt też, w okresie dojrzewania płciowego, interes heteroseksualnego społeczeństwa powoduje obniżenie aspiracji dotyczących ich potencjalnej kariery<sup>10</sup>. Wszystkie te czynniki prowadzą do samowykluczania się kobiet z sukcesu.

Przez dekady we wszystkich – zorientowanych na emancypację kobiet – analizach edukacyjnych wyborów dziewcząt i chłopców podnoszono krytycznie kwestię stereotypów płciowych, kanalizujących przedstawicieli obu płci w odmienne biografie społeczno-zawodowe. Jeden z istotnych takich stereotypów związany jest z powszechnym przekonaniem, że powołaniem kobiet (wynikającym bezpośrednio z ich natury) jest wspomaganie i wspieranie innych ludzi (Karen Bradley pisze w tym kontekście, że potwierdzające ten stereotyp „kulturowe scenariusze” powodują, iż wybory edukacyjne kobiet uniemożliwiają im w przyszłości pełnienie takich ról zawodowych, które są związane z wysokim prestiżem i dochodami<sup>11</sup>). I rzeczywiście, wyniki badań przywoływanych przez Lisę Smulyan wskazują na fakt, iż przynajmniej część kobiet zinternalizowała ten stereotyp. Podstawowa – wskazana przez nie – motywacja do studiowania medycyny oparta była na założeniu, że będą mogły one pomagać innym, a także, że wprowadzą do zawodu lekarza „cechy kobiece”. Podobna motywacja występowała przy wyborze kierunków nauczycielskich, chociaż w tym przypadku kobiety miały także poczucie, że uzyskają pozytywny wpływ na przyszłość społeczeństwa. Również i inne typy motywacji odwoływały się niejako do esencjalnej tożsamości kobiecej. I tak, jeden z powodów, dla których kobiety wybierają zawód nauczycielki, pielęgniarki i pracowniczki socjalnej, wiązany jest przez nie z posiadaniem w ich ramach możliwości rozwijania bogatszych relacji międzyludzkich, również ze współpracownikami<sup>12</sup>. Trudno nie zauważyć, że

---

<sup>8</sup> Hasło *semiprofessions*, D. Elwell Arkfen [w:] *Historical Dictionary of Women's Education in the United States*, red. L. Eisenmann, Oxford 1998, s. 358–359.

<sup>9</sup> C.M. Watson, T. Quatman, E. Edler, dz. cyt., s. 325.

<sup>10</sup> Tamże, s. 324.

<sup>11</sup> K. Bradley, dz. cyt., s. 3.

<sup>12</sup> L. Smulyan, *Redefining self and success: becoming teachers and doctor*, „Gender and Education” 2004, no. 2, vol. 16, s. 232, 235.

wymienione wyżej kierunki studiów mają (z wyjątkiem medycyny) dużo niższy prestiż niż te, które tradycyjnie uznawane były za męskie (Jerry A. Jacobs podaje, iż praktycznie żadna elitarna placówka edukacji wyższej nie oferuje studiów w zakresie pedagogiki wczesnoszkolnej<sup>13</sup>).

Wybory dziewcząt w zakresie podjęcia określonego kierunku studiów są również zdeterminowane przez te społecznie skonstruowane założenia normatywne, które łączą „wartości kobiece” z naukami humanistycznymi i sztukami pięknymi, natomiast „wartości męskie” – z biznesem, naukami przyrodniczymi, matematyką i inżynierią. I właśnie dlatego – aby nawiązać do rozważań Karen Bradley – wybory kierunków studiów przyczyniają się do reprodukcji nierówności płciowej w społeczeństwie<sup>14</sup>. Również Hanna Ayalon uważa, że kobiety, często pomimo lepszych wyników nauczania uzyskiwanych w szkole średniej, potwierdzają swoją nierówność społeczną poprzez podejmowanie studiów na kierunkach humanistycznych i społecznych<sup>15</sup>.

Wskazać można również i na inne mechanizmy stereotypowych wyborów, podejmowanych przez kobiety i mężczyzn w zakresie studiowania na wyższych uczelniach. I tak, przy wyborze kierunku studiów kobiety bardziej precyzyjnie niż mężczyźni kierują się oceną własnych kompetencji i osiągnięciami szkolnymi. Ponadto, jak pokazują badania, często ubiegają się one o miejsca na kierunkach mało prestiżowych, mimo iż wyniki nauczania predysponują je wyraźnie do studiowania kierunków prestiżowych (dobrym przykładem jest tutaj najlepsza uczennica, która nie podejmuje studiów na wydziale lekarskim, lecz na farmacji). W rezultacie więc dziewczęta, przeciwnie niż chłopcy, często nie wykorzystują swoich intelektualnych możliwości (i nie realizują aspiracji)<sup>16</sup>. Taka sytuacja może wynikać nie tylko ze wspomnianych wyżej stereotypów płciowych, ale także z zaniżonej samooceny, braku woli do podjęcia rywalizacji z mężczyznami czy z lęku przed sukcesem (w tym ostatnim przypadku – na przykład w kontekście obaw, czy zbyt dobre wykształcenie nie utrudni znalezienia męża).

W konsekwencji wymienionych wyżej zjawisk zwolennicy równości możliwości pragną dokonać „redystrybucji nagród edukacji”. Dążą do zwiększenia możliwości społecznego sukcesu dziewcząt przez umożliwienie im podejmowania wysoko płatnych zawodów i stanowisk, dotychczas zdominowanych przez mężczyzn. I jednym z podstawowych działań w tym zakresie ma być umożliwienie dziewczętom studiowania w dziedzinach, które tradycyjnie

---

<sup>13</sup> J.A. Jacobs, *Gender and the Stratification of Colleges*, „Journal of Higher Education” 1999 (March-April), vol. 70, issue 2, s. 6.

<sup>14</sup> K. Bradley, dz. cyt., s. 4.

<sup>15</sup> H. Ayalon, *Women and Men Go to University: Mathematical Background and Gender differences in Choice of Field in Higher Education*, „Sex Roles” 2003, no. 5/6, vol. 48, s. 277.

<sup>16</sup> Tamże, s. 287–288.

stanowiły domenę chłopców, to one bowiem prowadzą bezpośrednio na „drogę kariery”<sup>17</sup>.

Jednakże dokonana przeze mnie analiza dostępu do prestiżowych kierunków i prestiżowych uczelni w krajach wysoko rozwiniętych w dużej mierze podważa powyższe przekonania.

We współczesnych społeczeństwach istnieją kierunki studiów, które stanowią symbol sukcesu zawodowo-społecznego oraz finansowego, ale także sprawowania władzy społecznej, ich przykładem może być zarządzanie i prawo. Porównanie najnowszych dostępnych danych pozwala na sformułowanie kilku interesujących wniosków.

I tak w zakresie zarządzania porównawcze dane pozwalają na stwierdzenie zasadniczego wzrostu udziału kobiet wśród absolwentów. W konsekwencji obecnie (dane za rok 2012) dzięki temu wzrostowi na przykład w Czechach 68,41% absolwentów tego kierunku to kobiety, w Finlandii to 61,51%, w Islandii 59,93%, w Meksyku 57,53%, a w Szwecji 54,43%.

Z kolei w Wielkiej Brytanii kobiety stanowiły więcej niż 48,35% ogółu absolwentów. Jedynie w Szwajcarii (34,73%) nadal występuje wyraźna tendencja do rezygnacji kobiet z podejmowania tego typu studiów<sup>18</sup>.

Tak więc, jeśli użyjemy języka typowego dla debat na temat równości płciowej – to mężczyźni fińscy czy czescy są w coraz większym stopniu wprost wykluczani ze studiów w zakresie zarządzania. Ponadto kobiety meksykańskie, mieszkające w kraju, w którym panuje typowa kultura machizmu, są – jeśli weźmiemy pod uwagę to kryterium, jakim jest dostęp do studiów menedżerskich – w większym stopniu wyemancypowane niż kobiety w wielu krajach europejskich.

Podobna sytuacja występuje w zakresie dostępu do studiów prawniczych, stanowiących – powtórzę raz jeszcze – symbol dostępu do władzy, pieniędzy i przywilejów. W Australii absolwentki studiów prawniczych stanowią 57,14% (dane dla roku 2011), w Kanadzie 58,24%, w Finlandii 62,27%, w Niemczech 54,93%, w Islandii 57,86%, w Meksyku 51,18%, w Szwecji 63,58%, w Szwajcarii 56,57%, w Wielkiej Brytanii 59,57%, w Norwegii prawie 62,84%, w Danii 62,62%. Choć na przykład w Korei Południowej stanowiły mniej niż 42,48% ogółu studiujących<sup>19</sup>. Mamy więc do czynienia z rosnącą dominacją kobiet na studiach prawniczych.

Oczywiście te dane nie oznaczają, że w przywoływanych krajach kobiety uzyskały supremację w zawodzie menedżerskim i prawniczym. Istotne są przecież w tym kontekście możliwości przełożenia posiadanego dyplomu na konkretne możliwości zawodowe, a – jak wiemy – na rynku pracy ideologia równości,

---

<sup>17</sup> V. Coppock, D. Haydon, I. Richter, *The Illusions of „Post-Feminism”*. *New Women, Old Myths*, London 1995, s. 49.

<sup>18</sup> OECD, <<http://stats.oecd.org/Index.aspx?DatasetCode=RGRADSTY#>>.

<sup>19</sup> Tamże.

realizowana już dziś w praktyce edukacyjnej, zdaje się być kwestionowana w sposób zasadniczy. Poza tym istnieje bez wątpienia zjawisko płciowej segregacji w ramach poszczególnych zawodów, w tym w szczególności elitarnych.

Dla uzyskania pełni obrazu trzeba podjąć jeszcze problem dostępu kobiet i mężczyzn do studiów związanych z naukami matematycznymi. Rzeczywiście, analiza dostępnych danych pozwala na sformułowanie wniosku, iż nadal istnieje asymetria w tym zakresie – na korzyść mężczyzn. Oto analiza danych z roku 2012 wykazuje, że w zdecydowanej większości krajów to więcej mężczyzn niż kobiet studiowało matematykę i statystykę; znamienny wyjątek stanowią tutaj Niemcy (59,24% kobiet) i Korea Południowa (55,92% kobiet), gdzie występuje dość nieoczekiwana i znacząca przewaga kobiet, w Czechach 53,52%. Zwraca uwagę fakt, iż w takich – zorganizowanych strukturalnie według zasad patriarchalnych – krajach, jak Meksyk (45,51%) czy Turcja (58,24%), dostrzec możemy większy odsetek kobiet studiujących matematykę i statystykę niż na przykład w krajach, które są symbolami równości płciowej – Szwecji (37,86%) i Norwegii (30,89%)<sup>20</sup>. Ważne wydaje się także zwrócenie uwagi na liczby bezwzględne – liczby absolwentek matematyki i statystyki w takich krajach, jak Kanada, Niemcy, Korea Południowa, Turcja czy Wielka Brytania, idą w tysiące, trudno więc tu mówić o jakimkolwiek „strukturalnym wykluczaniu” czy „strukturalnej dyskryminacji” kobiet – w kontekście dostępu kobiet.

W świetle wszystkich powyższych danych teza o zasadniczej supremacji chłopców nad dziewczętami w tej dziedzinie nie wydaje się być w pełni uzasadniona (tym bardziej że obok chłopców i mężczyzn matematycznie bardzo utalentowanych spotyka się i takich, którzy nie potrafią w tej dziedzinie nabyć kompetencji<sup>21</sup>).

Z kolei analiza danych dotyczących dostępu do edukacji wyższej kobiet i mężczyzn w Stanach Zjednoczonych prowadzi do kilku wniosków natury ogólnej. Oto bowiem szczególnie w literaturze amerykańskiej ciągle jeszcze dominuje teza o dyskryminacji kobiet – i to mimo że wiele z dostępnych danych już tego nie potwierdza. Rzadko natomiast spotkać można tezę o marginalizacji edukacyjnej mężczyzn – mimo iż byłaby ona potwierdzona przez bardzo wiele statystyk. Ma się wrażenie, że ta druga teza jest „politycznie niepoprawna”. Ponadto, chociaż wzrasta liczba badaczy koncentrujących swoją uwagę na klasowo-ekonomicznym i rasowo-etnicznym kontekście dostępu do edukacji, to jednak nadal w wielu tekstach dominują narracje eksponujące nadrzędność – na korzyść mężczyzn – nierówności o charakterze płciowym. A ponieważ – przynajmniej w odniesieniu do większości krajów wysoko rozwiniętych – nie ma wielu danych ją potwierdzających, więc absolutyzuje się te dane, które „jeszcze istnieją”. I tak na przykład odnoszą się one do dostępu kobiet do

---

<sup>20</sup> Tamże.

<sup>21</sup> D.U. Levine, R.F. Levine, *Society and Education*, Boston 1996, s. 358.

dypłomów akademickich na kierunkach politechnicznych, informatycznych, z dziedziny fizyki czy chemii (a także niekiedy do akademii wojskowych<sup>22</sup>). Uważa się, że nierówność w tym zakresie stanowi wyraz dyskryminacji kobiet – i zapewne tak jest w istocie. Z drugiej jednak strony, nie spotkałam zbyt wielu amerykańskich tekstów, które poświęcone byłyby ograniczonemu dostępowi mężczyzn do psychologii czy filologii lub nauk humanistycznych, w których kobiety znajdują się w zdecydowanej większości (a jeżeli takie teksty się pojawiały, to z całą pewnością były pozbawione retoryki skoncentrowanej na dyskryminacji czy marginalizacji mężczyzn).

Trzeba w tym miejscu stwierdzić, że kobiety są statystycznie – w porównaniu z mężczyznami – absolwentkami uczelni o mniejszym prestiżu; i jest to tendencja typowa dla całego świata. Wyjdę od stwierdzenia, że zjawisko „choroby dyplomu” – swoistej epidemii ostatnich dekad w krajach wysoko rozwiniętych – nie dotyczy już tylko uzależnienia możliwości zawodowych od posiadania „jakiegokolwiek” dyplomu. Oto – jak pisze Zbyszko Melosik –

[...] w sytuacji upowszechnienia edukacji wyższej, [to] status uniwersytetu, który ukończyła dana jednostka (oraz równoznaczny z nim „status dyplomu”) odgrywają coraz większą rolę w determinowaniu możliwości zawodowego sukcesu. [...] Stwierdzenie „pokaż mi swój dyplom, a powiem ci, kim jesteś” staje się bardzo odpowiednią metaforą dla sytuacji, w której ważne jest już nie to, że ktoś ukończył uniwersytet, lecz **gdzie** to uczynił<sup>23</sup>.

Ogólny wniosek jest prosty: jeśli kobiety nie będą studiowały w placówkach o takim samym statusie jak mężczyźni, to ich pozycja społeczna i dochody będą w naturalny sposób mniejsze<sup>24</sup>.

Pojawia się więc tutaj problem dostępu kobiet do najbardziej elitarnych placówek edukacji wyższej. Jeżeli jednak – w tym kontekście – mielibyśmy określić symbol najbardziej elitarnej i „doskonałej” edukacji, to zapewne większości z nas przyszyłoby do głowy jedno z dwóch słów: „Harvard” lub „Oxford”. Te dwa uniwersytety stanowią tradycyjnie – w świadomości milionów ludzi na

---

<sup>22</sup> Kobiety z dyplomami akademii wojskowych (Service Academies) w latach: 1980, 1990 i 2001, odsetek w stosunku do wszystkich absolwentów:

- Akademia Sił Powietrznych: rocznik 1980 – 10,9%, 1990 – 10,4%, 2001 – 17,8%,
- Akademia Straży Wybrzeża: rocznik 1980 – 9,2%, 1990 – 12,6%, 2001 – 25,4%,
- Wojskowa (West Point): rocznik 1980 – 6,8%, 1990 – 9,8%, 2001 – 15,9%,
- Akademia Marynarki: rocznik 1980 – 5,8%, 1990 – 9,7%, 2001 – 16,6%.

Wynika stąd, że rok 2001 jest rokiem istotnego wzrostu w stosunku do lat poprzednich procentowego udziału kobiet wśród absolwentów uczelni wojskowych, podaję za: *The American Women 2003–2004. Daughters of a revolution – Young Women Today*, red. C.B. Costello, V.R. Wight, A.J. Stone, New York 2003, s. 211.

<sup>23</sup> Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Kraków 2009, s. 185.

<sup>24</sup> J.A. Jacobs, *Gender and the Stratification...*, dz. cyt., s. 2.



całym świecie – „apogeum wykształcenia”, a ich dyplom zdaje się gwarantować dostęp do „natychmiastowej kariery”, bez konieczności mozolnego wspinania się po poszczególnych szczeblach drabiny społecznej. Dlatego warto przeanalizować strukturę płciową studentów tych dwóch uczelni.

Według najnowszych danych na Harvardzie studiuje ponad 48% kobiet. Przewaga mężczyzn „w dostępie” jest więc bardzo niewielka. Na poziomie pierwszego stopnia studiów statystyki wykazują 50,68% kobiet. Trzeba dodać, że na pierwszym roku studiów pierwszego stopnia kobiety stanowią ponad 50% ogółu studiujących. Nie istnieje więc jakiegokolwiek zjawisko dyskryminacji kobiet w zakresie dostępu do studiów na tej uczelni<sup>25</sup>.

Warto odpowiedzieć sobie także na pytanie: jak kształtuje się struktura płciowa studentów poszczególnych wybranych wydziałów – na poziomie studiów drugiego stopnia? Na wydziale prawa studiuje 47,8% kobiet; na wydziale zarządzania (*business*) jest ich 40,7%; na wydziale edukacji 71,7% to kobiety, na wydziale medycyny 49,7%<sup>26</sup>. Trudno więc tutaj mówić o supremacji mężczyzn, choć dane dotyczące zarządzania z jednej strony i edukacji z drugiej potwierdzają stereotypy odnoszące się do „męskości” zawodu menedżera i „kobiecości” zawodu pedagoga. Ogólnie jednak można stwierdzić, że często spotykana teza o nadal występującym wykluczaniu kobiet z dostępu do elitarniej edukacji w Stanach Zjednoczonych jest mitem, przynajmniej jeśli weźmiemy pod uwagę tę znakomitą symboliczną egzemplifikację, jaką jest Harvard University. Jakże więc czasy się zmieniły... Można przywołać w tym miejscu poglądy Edwarda Clarke’a z wydziału nauk medycznych Uniwersytetu Harvarda, który w swojej opublikowanej w roku 1873 książce twierdził, że kobiety uczęszczające do szkoły średniej znajdują się w „grupie ryzyka medycznego”, bowiem... „krew potrzebna do właściwego funkcjonowania jajników jest w ich przypadku kierowana do mózgu”; a to z uwagi na stres wynikający z uczenia się. Nauka szkolna przekształciła miała – jego zdaniem – kobiety w stworzenia „o monstualnych mózgach i słabych ciałach [...], przepływających myślach i cierpiących na zaparcia”. W związku z tym zalecał, aby dziewczęta uczestniczyły w „mniej wymagających” – w porównaniu z chłopcami – formach edukacji, nie brały udziału w żadnego typu edukacyjnym współzawodnictwie, a także odpoczywały często w trakcie nauki – aby ich organy reprodukcyjne mogły się prawidłowo rozwijać (w roku 1895 profesorowie innej elitarniej placówki University of Virginia stwierdzili, iż „kobiety często stają się bezpłciowe [po-

---

<sup>25</sup> Degree Student Head Count: Fall 2009, liczba studentów Harvardu na dzień 15 października 2009, <[http://www.provost.harvard.edu/institutional\\_research/Provost\\_-\\_FB2009\\_10\\_Sec02\\_Enrollments.pdf](http://www.provost.harvard.edu/institutional_research/Provost_-_FB2009_10_Sec02_Enrollments.pdf)>.

<sup>26</sup> Dane z roku 2014, <<http://grad-schools.usnews.rankingsandreviews.com/best-graduate-schools/top-law-schools/harvard-university-03074>>.

zbawione płci] poprzez wysiłek włożony w naukę”<sup>27</sup>). Szczególnie niebezpieczne dla kobiet byłoby, zdaniem E. Clarke’a, studiowanie na wyższych uczelniach; był on przekonany, że uczęszczanie do miejsc takich, jak University of Harvard, wywołuje u kobiet poważne choroby, bezpłodność i histerię<sup>28</sup>.

Warto przeanalizować także dane dotyczące proporcji kobiet wśród studiujących na słynnym angielskim Oxford University – na studiach pierwszego stopnia, które zdają się stanowić wstęp do najlepszej możliwej kariery społeczno-zawodowej. Warto omówić dane odnoszące się do jednego z ostatnich naborów do Oxfordu – tych kandydatów, którzy złożyli dokumenty na studia pierwszego stopnia. Wśród 17 216 kandydatów było 8466 kobiet (49,17%). Zaakceptowano 3198 osób, z czego 1662 (51,96%) to mężczyźni, a 1536 – kobiety (48,03%)<sup>29</sup>. Przewaga mężczyzn w dostępie do studiów na Oxfordzie utrzymuje się więc, jednakże trudno byłoby podpisać się pod stwierdzeniem, że w Wielkiej Brytanii prowadzona jest polityka wykluczania kobiet z dostępu do studiów na tej uczelni.

Warto zwrócić jeszcze uwagę na jeden, odnoszący się zarówno do amerykańskiego Harvardu, jak i brytyjskiego Oxfordu, fakt. Należy założyć, że zgodnie z polityką neoliberalizmu, polityka rekrutacyjna na oba te uniwersytety jest w znaczącym stopniu „ślepa na płeć” (i rasę). Dążenie do uzyskania „kohorty” najlepszych studentów powoduje, iż nie istnieją tam zapewne istotne płciowe (czy rasowe) uprzedzenia. Liczy się „mierzalna jakość kandydata” – procedura rekrutacyjna jest przecież bardzo skwantyfikowana. Do Harvardu i Oxfordu swoje aplikacje składają absolutnie najlepsi absolwenci szkół średnich – bez wątplenia istnieje tam „równość kandydowania”. Na poziomie tego typu rywalizacji nie ma już przy tym zasadniczych różnic w poziomie kompetencji intelektualnych czy osiągnięć szkolnych. Są to po prostu najlepsi uczniowie i najlepsze uczennice, doskonale przygotowani do studiów na tych uniwersytetach (można założyć przecież, że po 5 tysięcy najlepszych absolwentów i absolwentek szkół średnich w Anglii, Szwecji czy Polsce nie różni się między sobą w żaden sposób w kontekście akademickim). Sądzę, że występujące ciągle jeszcze różnice płciowe w dostępie do studiów na Oxfordzie wynikają z faktu, iż wiele bardzo dobrych uczennic szkół średnich rezygnuje ze składania dokumentów do tej uczelni.

Przejdę teraz do analizy wybranych aspektów dostępu kobiet do edukacji wyższej w skali międzynarodowej.

---

<sup>27</sup> Cyt. za: D. Sadker, M. Sadker, *Gender Bias: From Colonial America to Today's Classroom* [w:] *Multicultural Education. Issues and Perspectives*, red. J.A. Banks, Ch.A. McGee Banks, New York 2004, s. 137.

<sup>28</sup> Podaję za: tamże.

<sup>29</sup> Dane z oficjalnej strony Oxford University, <<http://www.ox.ac.uk/about/facts-and-figures/admissions-statistics/undergraduate-admissions-statistics/gender>>.

Analiza dostępu kobiet do edukacji wyższej w 74 krajach świata z wszystkich kontynentów pozwala na stwierdzenie, że w 51 z nich kobiety przeważały w ogólnej liczbie studiujących. W około 60 krajach z 74 były w większości absolwentkami kierunków pedagogicznych oraz związanych z naukami humanistycznymi i sztukami pięknymi, a w ponad 50 – z kierunkami związanymi z naukami społecznymi, prawem i zarządzaniem. Jedynie w zakresie szeroko rozumianych nauk inżynierskich kobiety stanowią zdecydowaną mniejszość.

Obecnie w skali całego globu na 100 studiujących mężczyzn przypada 105 kobiet, przy czym w Europie Zachodniej i Ameryce Północnej 133 kobiety na 100 mężczyzn, a w Europie Środkowej i Wschodniej – 125 na 100. W Ameryce Łacińskiej – 112 na 100. Zdumiewająca jest też przewaga kobiet w krajach arabskich – 101 na 100. Jedynie w Azji i w Afryce kobiety są w zdecydowanej mniejszości.

W niektórych przypadkach dostępne dane porównawcze są zaskakujące. I tak dziwi w świetle „obiegowych opinii” duży udział kobiet w dziedzinie nauk przyrodniczych w niektórych krajach arabskich: w Brunei, Bahrajnie, Algierii, Iranie, Arabii Saudyjskiej, Zjednoczonych Emiratach Arabskich czy w Omanie stanowią one ponad 60% ogółu absolwentów. Z kolei w takich wysoko rozwiniętych krajach zachodnich, jak Wielka Brytania, Szwajcaria, Belgia czy Dania, jest ich mniej niż 40%. Podobna sytuacja występuje w odniesieniu do nauk społecznych, zarządzania i prawa: w Algierii, Bahrajnie, Katarze czy Zjednoczonych Emiratach Arabskich liczba kobiet-absolwentek przekracza tu – niekiedy znacząco – 60%, co nie zdarza się w większości krajów zachodnich<sup>30</sup>. Zwraca uwagę fenomen Mongolii – kobiety właściwie całkowicie zdominowały scenę szkolnictwa wyższego w tym kraju, z wyjątkiem kierunków inżynierskich mongolscy mężczyźni zdają się być tam „edukacyjnie marginalizowani”.

Analiza powyższych globalnych w swojej istocie danych, odnoszących się do dostępu kobiet i mężczyzn do edukacji wyższej, prowadzi po raz kolejny do wniosku, iż współcześnie trudno już mówić o konieczności „wyrównywania możliwości” w tym zakresie. Powstaje bowiem „demograficznie istotna luka edukacyjna” na korzyść kobiet na tym poziomie kształcenia i to mężczyźni są w coraz większym stopniu pozbawieni dostępu. Powyższe analizy mają jednak swoje ograniczenia. I tak, po pierwsze – nie dają wglądu w bezwzględną liczbę absolwentek i absolwentów, a nie można przecież wykluczyć, że w niektórych krajach Trzeciego Świata ogólna liczba studentów jest tak niewielka, że przewaga liczebna kobiet i tak nie ma wpływu na patriarchalny układ struktury społecznej jako takiej (np. może być tak, iż w Namibii jest co prawda większy odsetek kobiet-absolwentek studiów inżynierskich niż w Szwajcarii, ale

---

<sup>30</sup> Dane pochodzą z raportu UNESCO, *World Atlas of Gender Equality in Education*, 2012, wersja online: <<http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/world-atlas-gender-equality-education-2012-en.pdf>>.

w liczbach bezwzględnych jest to tylko kilkanaście kobiet – z uwagi na to, iż zapewne w tym kraju studia politechniczne nie są rozwinięte). Po drugie, powyższe dane odnoszą się do ogółu absolwentów, bez podziału na studia pierwszego i drugiego stopnia; w niektórych krajach – szczególnie Trzeciego Świata – może być tak, iż kobiety przeważają co prawda na studiach licencjackich, lecz na magisterskich jest ich mniej niż mężczyzn. Po trzecie, nie wiadomo, jaki prestiż mają uczelnie, które kończyły kobiety i mężczyźni – pisano już o tym, że uczelnie o wysokim statusie są często zdominowane przez mężczyzn, kobiety natomiast są w większym stopniu absolwentkami uczelni o niskim prestiżu. A przecież ten czynnik ma bardzo istotny wpływ na przyszłe kariery zawodowe. Wreszcie, w oczywisty sposób we współczesnych społeczeństwach możliwości wykorzystania na rynku pracy posiadanego dyplomu (wykształcenia) przez mężczyzn są znacznie większe niż przez kobiety.

Na zakończenie stwierdzę, odnosząc się do tytułu moich rozważań, że emancypacja edukacyjna kobiet we wszystkich niemal krajach świata stała się faktem, a mężczyźni znajdują się w zdecydowanej edukacyjnej defensywie.



## Dzieci z dobrych rodzin – nieprzerwana pępowina

---

### Badania nad dziećmi i młodzieżą – globalne nastolatki i wspólnoty plemienne

Badania nad dziećmi i młodzieżą budzą duże zainteresowanie wśród przedstawicieli nauk społecznych. Już dawno temu pojawiła się nawet propozycja stworzenia odrębnej dyscypliny nazywanej juwenologią. Coraz wyraźniejszy jest głos o potrzebie i znaczeniu badań nad młodzieżą, a jednocześnie daje się zauważyć, iż studia nad tym problemem stają się coraz trudniejsze. Wymagają nie tylko wielu wstępnych założeń, coraz wyraźniejszej metateorii, dokładniejszego wskazania ram teoretycznych i metodologicznych, ale także włączenia różnorodnych kontekstów kulturowych, społecznych, religijnych.

Trudno dzisiaj traktować kategorie dzieci czy młodzieży *en block*. Jest to grupa zróżnicowana pod względem płci, wieku, miejsca zamieszkania, statusu ekonomicznego rodziny. Socjalizuje się ona w różnych środowiskach kulturowych, religijnych, politycznych. Jest zawieszona między Naturą i Kulturą. Ma cechy wspólne i różne wygenerowane zarówno ze specyfiki tej grupy, jak i z kontekstów kulturowych, do których należy. Rzecz w tym, iż można ją wpisywać w różne ramy teoretyczne, wielorako interpretować, odkrywać specyficzne i uniwersalne cechy.

Trudno nie zgodzić się ze zdaniem Zbyszko Melosika<sup>1</sup>, iż nastolatki na całym świecie, włączając w to kraje Trzeciego Świata, są bardziej podobne do siebie niż do pokolenia swoich rodziców. Nie do odrzucenia jest również teza, że młodzież o podobnym statusie społecznym – niezależnie od kraju i kontynentu – ma podobną tożsamość i podobny styl życia. Taki globalny nastolatek, jak podaje Melosik, jest bardzo pragmatyczny, łatwo się komunikuje, jest mak-

---

<sup>1</sup> Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Kraków 2013, s. 142.

symalnie tolerancyjny, ale jednocześnie sceptyczny, niezaangażowany politycznie, wolny od społecznie narzucanych zobowiązań i wartości, to indywidualista, akceptujący mozaikowy obraz świata. Charakteryzuje go przede wszystkim konsumpcja, wybujały indywidualizm i pogoń za sukcesem. Z. Melosik pokazuje postać zglobalizowanego nastolatka w kontekście kulturowych znaków skomercjalizowanego świata McDonald's, coca-coli, Facebooka. Postać zglobalizowanego nastolatka pojawia się w perspektywie tego, co wspólne, właściwe dla zglobalizowanego świata i kultury popularnej.

Można jednak zbudować inny obraz dzieci i młodzieży, oparty na tym, co specyficzne, nietypowe, należące do kultury, elit i właściwego dla nich stylu życia. W dzisiejszym świecie coraz wyraźniejsza jest tendencja różnicowania, zamykania się zwłaszcza młodzieży w różnych tworzonych przez siebie wspólnotach czy plemionach. Michael Maffesoli opisuje to zjawisko, posługując się terminem „trybalizacja życia społecznego”, opisywanym przez mgławicowe związki emocjonalne. Jolanta Muszyńska łączy trybalizację z teorią aktora-sieci Bruna Latoura<sup>2</sup>. Trybalizacja wskazuje na różnorodne grupy towarzyskie, grupy zainteresowań, zabawy splatające się w różnorodne, ciągle zmieniające się sieci. Jest to jednocześnie rzeczywistość płynna, emocjonalna, rozmyta, heterogeniczna, organizacja fraktalna. Duża w tym rola Internetu, za pomocą którego te grupy się tworzą, komunikują. Jest to multimedialny, ale bynajmniej nie dla wszystkich dostępny świat społeczny – żyjący swoim życiem. Ten obszar badań opisuje młodzież w innej perspektywie, chociaż ukazuje wiele uniwersalnych cech globalnego nastolatka.

## Neotradycjonalizm polskich zmian

Współczesna nauka ma charakter międzynarodowy, znosi granice i podziały, ale jednocześnie badania społeczne wyrastają z określonej tradycji, z określonego kontekstu, wpisują się w określony dorobek, zyskują pewną specyfikę, mają swoją tożsamość. Z jednej strony, sięgamy do znaczących teorii, które zakorzeniły się w nauce światowej, przytaczamy wyniki badań prowadzonych w amerykańskich i europejskich krajach dostatniego kapitalizmu. Z drugiej strony – coraz wyraźniej zdajemy sobie sprawę z podobieństw, ale i różnic między amerykańską edukacją a europejską pedagogiką, między teoriami, koncepcjami, które zyskują rozgłos i uznanie w perspektywie międzynarodowej, a polskimi osiągnięciami, diagnozami pokazującymi zmieniającą się rzeczywistość społeczno-polityczną i edukacyjną.

---

<sup>2</sup> J. Muszyńska, *Miejsce i wspólnota. Poczucie wspólnotowości mieszkańców północno-wschodniego pogranicza Polski. Studium pedagogiczne*, Warszawa 2014, s. 78.

Wydaje się, że formułowane w innych warunkach założenia postmodernizmu, a przede wszystkim cechy ponowoczesności, niosą ważne inspiracje, skłaniają do refleksji, zmieniają punkty widzenia i interpretacje. Mogą budzić zachwyty, ale także naturalny krytycyzm i pytanie o ich adekwatność do polskich realiów.

Polska rzeczywistość społeczna nie za bardzo daje się opisywać za pomocą kategorii właściwych dla społeczeństw zachodnich, w których dominują przede wszystkim procesy ekonomiczno-gospodarcze generujące zmiany społeczno-kulturowe. W polskich warunkach transformacja nie dokonuje się tak wyraźnie w perspektywie rynku, pracy i konsumpcji. Praktyka ostatnich lat pokazuje wiele nowych, obocznych zjawisk, które pojawiły się jako nieprzewidywalne koszty polskiej zmiany w perspektywie społeczno-kulturowej. Obok wielkiej modernizacji gospodarki, infrastruktury, otwartej komunikacji, bogatej oferty konsumpcyjnej ujawniły się, a nawet umocniły, różnorodne obszary tradycji i konserwatyzmu. Liberalizm gospodarczy pokazywał swoją hybrydową twarz przywiązania do tradycyjnych wartości historyczno-narodowych, religijnych. Wbrew oczekiwaniom zamiast kapitału społecznego w siłę rosła afirmacja życia rodzinnego, inwestowanie w dzieci i przyjaciół. Na ten obraz nakładały się widoczne w innych grupach społecznych silne tendencje modernizacyjne z ponowoczesnym zacieraniem wszelkich granic, totalną wolnością i dowolnością. Wydaje się, iż w nowych warunkach mamy raczej do czynienia z różnorodną, niespójną, pełną sprzeczności mozaiką, w której mieszają się tradycyjne, konserwatywne, nowoczesne, ponowoczesne elementy kulturowe, religijne, społeczne, charakterystyczne dla różnych grup i środowisk.

Polskie dzieci i młodzież nie socjalizują się tak wyraźnie, jak ich amerykańscy koledzy w perspektywie rynku i konsumpcji. Nie mają takich doświadczeń ani możliwości. Polska rodzina pozostaje ciągle na dorobku. W życiu codziennym młodzi ludzie skazywani są częściej na wstrzemięźliwość niż pokusy wybuchających ofert, wyborów, eksperymentowania z rozpasanym światem rzeczy czy doznań.

Badania empiryczne pokazujące procesy społeczne w Polsce po roku 1989 dowodzą, iż istnieje wyraźny rozdzźwięk między ponowoczesnymi ramami interpretacji rzeczywistości, językiem i kategoriami opisu współczesnego świata. Nie potwierdzają one widocznych dokonujących się w Polsce zmian w kierunku ponowoczesnym. Diagnozy Ronalda Ingleharta<sup>3</sup>, Harrisona Huntingtona<sup>4</sup>, Zbigniewa Bokszańskiego<sup>5</sup>, Mirosławy Marody i Gیزی Poleszczuk<sup>6</sup>, a także Jana

<sup>3</sup> R.F. Inglehart, *World Values Survey*, [www.worldvaluessurvey.org/new\\_index\\_publications](http://www.worldvaluessurvey.org/new_index_publications)

<sup>4</sup> H. Huntington, *Kultura ma znaczenie*, Poznań 2005.

<sup>5</sup> Z. Bokszański, *Indywidualizm a zmiana społeczna*, Warszawa 2007.

<sup>6</sup> M. Marody, G. Poleszczuk, *Przemiany więzi społecznych. Zarys teorii zmiany społecznej*, Warszawa 2004.



Sowy, Piotra Żuka<sup>7</sup>, pokazują mitologizację przemian rynkowych, konsumpcyjnych. Nie widać w nich wyraźnego zwrotu w stronę indywidualizmu, wartości materialnych czy neomaterialnych. Autorzy badań mówią wprost o micie modernizacji przez rozwój kapitalistyczny. Dowodzą, że zdecydowanie trafniejsza wydaje się teza, iż w Polsce następują procesy zmiany, polegające na afirmowaniu społeczno-kulturowego *status quo*, propagowaniu idei konserwatywnych lub komunitarystycznych. Można raczej mówić o neotradycjonalizmie niż modernizacji.

Analiza socjalizacji dzieci i młodzieży w Polsce wymaga zatem przywołania różnych punktów widzenia. Musi ona uwzględniać interpretacje odnoszące się do ogólnych procesów globalizacji i ram teoretycznych związanych z nowoczesnością i ponowoczesnością. To jednak nie wystarczy. Obok tego konieczne jest pokazanie polskich realiów, sięganie do polskich kontekstów, ujawnianie specyficznych przestrzennych i czasowych uwarunkowań szans życiowych młodego pokolenia w naszym kraju.

Tym, co wyraźnie charakteryzuje polską młodzież w zmieniających się warunkach społeczno-politycznych, jest związek z rodziną. Badania od dawna pokazują silne więzi rodzinne młodej generacji. Jest to jednak obraz powierzchowny, uproszczony. Z jednej strony duża część środowiska polskich pedagogów dość zgodnie podkreśla podstawową fundamentalną rolę rodziny w socjalizacji dzieci. Z drugiej – dają się słyszeć głosy psychologów i socjologów wsłuchanych w amerykańskie odkrycia naukowe Judith Rich Harris, które dowodzą, że „[...] wychowanie rodzicielskie jest mitem. Faktem jest natomiast kształtowanie cech behawioralnych jednostek w środowisku swoistym, którym jest grupa rówieśnicza”<sup>8</sup>. To grupa społeczna odpowiada za 50% wariacji cech behawioralnych. W tradycyjnych społeczeństwach zachodnich dziecko trafia do swoistych grup rówieśniczych. W klasie szkolnej, w internacie, na studiach jest pośród kolegów należących do tej samej klasy społecznej. Zwłaszcza wyższe klasy społeczne socjalizują się w homogenicznym środowisku rówieśniczym – dowodzi Tomasz Szlendak. Pokazał to wcześniej Pierre Bourdieu w swoich badaniach nad reprodukcją grup społecznie uprzywilejowanych.

Trudno dyskutować z rozwiniętymi, solidnymi badaniami empirycznymi. Pytanie tylko – na ile te badania dadzą się odnieść do polskich realiów?

Badania nad rodziną są bardzo silnie naznaczone pierwiastkiem kulturowym, wpisują się wyraźnie w lokalną przestrzeń i czas. Nie dają się zbyt łatwo generalizować i przenosić w inne konteksty. Wspólne są nie tyle rezultaty badawcze, ile założenia teoretyczne, metodologia badań. Rodzina nie jest już traktowana jako statyczna grupa, instytucja, środowisko, wspólnota etc. Jest ona

---

<sup>7</sup> *Podziały klasowe i nierówności społeczne po dwóch dekadach realnego kapitalizmu w Polsce*, red. P. Żuk, Warszawa 2010.

<sup>8</sup> T. Szlendak, *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*, Warszawa 2011, s. 33.

widziana dynamicznie – jako proces zmian (A. Kwak, S. Kawula, J. Brągiel, W. Danilewicz), proces reprodukcji (A. Giza-Poleszczuk) czy jako inwestycja w kapitał ludzki i społeczny (G. Becker). Rodzina jest procesem zmian, tworzenia, działania, inwestycji. Jest ona także polem aktywności swoich członków widzianym jednostkowo i wspólnotowo. Jej rola, poza socjalizacją pierwotną, jest różna w różnych grupach i środowiskach. Bardzo silne związki z rodziną widoczne są wśród młodych ludzi wychowujących się w rodzinach o średnim czy wyższym statusie społecznym, określanych tradycyjnym polskim terminem „rodziny inteligentkie” czy też nazywanych – według zachodniej stratyfikacji społecznej – rodzinami klasy średniej.

### Młodzi ludzie – przywiązani do rodziny

Rodziny o wyższym, wysokim statusie społeczno-ekonomicznym to zjawisko *in statu nascendi*, nowe, zmieniające się, bardzo zróżnicowane, czasami ukryte. Poznawałam je wybiórczo czy raczej wyspowo przez pryzmat wypowiedzi uczniów trzech dobrych elitarnych liceów warszawskich (Liceum im. Jana Nowaka-Jeziorańskiego przy Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego, Liceum Przymierza Rodzin im. Jana Pawła II w Warszawie oraz Liceum im. Miguela de Cervantesa w Warszawie). Badania na ten temat – ilościowe i jakościowe – prowadziłam od roku 2000 do 2010<sup>9</sup>.

Na podstawie przeprowadzonych badań widać, że socjalizacyjna rola rodziny wobec dorastających dzieci nie tyle maleje, ile raczej zmienia się i różnicuje. Jest ona dynamiczna, ma wyraźnie spersonalizowany charakter. Tworzy się specjalny typ rodzicielstwa, macierzyństwa, ojcostwa i dziecięctwa. Czym się on charakteryzuje?

W rodzinach należących do wyższych grup społecznych bardzo silne są odniesienia związane z dziedziczeniem statusów, majątku. Wychowanie traktowane jest tu jako inwestycja. Ta znana od połowy lat 90. koncepcja Garry’ego Beckera w polskich warunkach nabiera podwójnego znaczenia<sup>10</sup>. Z jednej strony – umacnia charakterystyczny dla przeszłości tradycyjny etos szlachecko-inteligencki, który w naszym tradycyjnym społeczeństwie pełni rolę wzorcotwórczą, z drugiej – wprowadza w myślenie i działanie wychowawcze właściwe dla obecnych zmian społecznych i rynkowych.

Inwestycja w rodzicielstwo oznacza inwestowanie czasu, pieniędzy, wartości etc. Kapitał edukacyjny może być różnorodny, lokowany w edukację, zdrowie, czas wolny, kreację, autonomię etc. Najważniejsze, aby była to inwestycja

---

<sup>9</sup> B. Smolińska-Theiss, *Dzieciństwo jako status społeczny. Edukacyjne przywileje dzieci klasy średniej*, Warszawa 2014.

<sup>10</sup> G. Becker, *Ekonomiczna teoria zachowań ludzkich*, Warszawa 1990.

na najwyższym poziomie. Dopiero wysokie inwestycje dają wysokie zyski, przynoszą wysoką jakość wytwarzanego „produktu”. Konsekwencją takiego stanowiska stało się pojęcie dzieci wysokiej jakości. „Dzieci wysokiej jakości” wychowują się w dobrych rodzinach. Przeprowadzone badania pokazują dobre relacje i wzajemne bezwarunkowe zadowolenie dzieci i rodziców.

Jaki obraz dziecka, rodziny i relacji rodzinnych wyłania się z tych badań? Można za Ewą Muszyńską powiedzieć, że są to relacje oparte na liberalnej swobodzie<sup>11</sup>, za Marią Czerepaniak-Walczak i Bogusławem Śliwerskim – przyjmując tezę o emancypacji dziecka, za Danutą Opozdą – dowodzić, że jest to orientacja relatywnie przyzwalająca<sup>12</sup>. Niewątpliwie w tym przypadku pojawiają się czynniki świadczące o indywidualizmie dziecka i rodziców, o niezależności, autonomii, o swobodzie, emancypacji. Co więcej – te relacje nie bardzo dają się opisywać w hierarchicznych kategoriach władzy, zależności czy nawet w funkcjonalnym partnerstwie.

Jest to specjalny typ rodziny partnerskiej, egalitarnej, akcentujący równość jej wszystkich członków. Rodzina egalitarna dba o budowanie zarówno dla młodszego, jak i starszego pokolenia szerokiej przestrzeni wyboru, stwarza warunki do rozwoju, autokreacji. Jak pokazują przeprowadzone badania, życie rodzinne osób należących do wyższych warstw społecznych bardzo mocno koncentruje się na dziecku i wokół dziecka.

Wiele matek, z którymi przeprowadzaliśmy wywiady, opowiada nie bez satysfakcji o własnych doświadczeniach wychowawczych, pokazują one trudy godzenia opieki nad dzieckiem z pracą zawodową, mówią o długich urlopach wychowawczych. Widać w tych wypowiedziach wysoką rangę, jaką matki nadają wychowaniu dziecka i swojej roli rodzicielskiej. Nierzadko do opieki nad małymi dziećmi włączali się dziadkowie, rzadziej opiekunki, nianie. Po latach o swoich dorastających dzieciach rodzice mówią z dumą, zadowoleniem, z satysfakcją podkreślając ich talenty, sukcesy. Jest to narracja pozytywna, podkreślająca dobre, mocne strony dziecka. W rodzinie klasy średniej dziecko jest wartością, wartością jest również rodzicielstwo. Rodzice deklarują ciągłą gotowość wsparcia emocjonalnego, społecznego, finansowego swojego dziecka. Wysoko cenią sobie dobry kontakt z dzieckiem, z zadowoleniem mówią, że stać ich na inwestowanie w rozwój i przyszłość dzieci.

Tym, co wyróżnia rodziny klasy średniej, jest silne oparcie na fundamentach emocjonalnych i aksjologicznych. Rodzina klasy średniej jest specjalnym rodzajem wspólnoty wyrastającej z kulturowo społecznych identyfikacji i charakterystycznych dla nich wartości.

---

<sup>11</sup> W. Muszyńska, *Swoboda, przymus i przemoc w relacjach dziecko-dorosły*, Poznań 1997.

<sup>12</sup> D. Opozda, *Kryteria opisu orientacji wychowawczych z indywidualizmem i kolektywizmem w tle*, „Roczniki Pedagogiczne” 2012, nr 4.

Za Piotrem Sztompką można ją określić jako „wspólnotę moralną”<sup>13</sup>, zakładającą szczególny sposób odnoszenia się do innych, których określa się jako „my” i z którymi jednostka się identyfikuje i do nich odnosi. Sztompka podaje, iż wspólnota moralna opiera się na trzech elementach: zaufaniu, lojalności oraz solidarności. Zwraca uwagę, iż widoczne w rodzinie zaufanie indywidualne jest najbardziej pierwotnym, podstawowym, a jednocześnie najmniej wyrazistym najniższym typem zaufania. Na tym fundamentalnym zaufaniu rodzina buduje lojalność, solidarność i poczucie przynależności dzieci do rodziny. W ten sposób kształtuje się także społeczna tożsamość młodego pokolenia.

Rodzinną wspólnotę moralną dzieci i rodziców należących do klasy średniej tworzy się wokół podstawowych norm. Jest to – po pierwsze – określona kulturowo i społecznie orientacja na dziecko i rodzinę. W rodzinach o wyższym statusie posiadanie dzieci, zajmowanie się nimi, budowanie dużej rodziny, rozwijanie różnych międzygeneracyjnych kontaktów było i – jak pokazują badania – jest wysoko cenioną normą, społecznie uznawanym stylem życia. Po drugie – rodziny klasy średniej inwestują w teraźniejszość i przyszłość dzieci, starannie rozpoznają ich cechy, talenty, pozwalają eksperymentować z różnymi dziecięcymi zainteresowaniami, pasjami. Rodziców stać na ponoszenie kosztów różnych rozwojowych pomysłów i planów, czasami zgłaszanych przez dziecko, często „podsuwanych” mu przez rodziców. Po trzecie – w rodzinach klasy średniej tworzących specjalny typ wspólnoty moralnej obowiązują specjalne normy wzajemnego zobowiązania dzieci i rodziców. Są one bardzo silnie zakorzenione, zinterioryzowane, z nimi się nie dyskutuje, przyjmuje się, że istnieją „niejako od zawsze”. Wynikają one z naturalnej przynależności do rodziny i z jej społecznego statusu.

Rodzice należący do klasy średniej delikatnie, ale konsekwentnie i planowo, budują przyszłość dziecka. Nie jest to działanie nachalne, nie widać w nim presji. Starają się raczej odkrywać, rozwijać, talenty dziecka i stosownie do nich podejmować odpowiednie działania. Maria Mendel nazywa to zjawisko „nawigacją rodzicielską”. Cel jest tutaj wyraźnie określony, ale nawigacja wymaga różnych drobnych korekt – stosownie do warunków. Rodzicielskie wsparcie jest dyskretne, elastyczne, ma naprowadzać dziecko na rodzicielsko legitymizowane rozwiązania. Deklarowane przez rodziców plany związane z przyszłością dzieci są racjonalne, osadzone wyraźnie w realiach polskiej zmiany społecznej. Wielu rodziców podaje, że w dzisiejszym świecie każdy wykształcony młody człowiek musi znać dwa języki, być otwarty na różne możliwości europejskie, umieć posługiwać się komputerem, mieć dobre kontakty z innymi ludźmi, być etyczny, a jednocześnie zdobyć ogłębłą pozwalającą mu na poruszanie się w różnych kręgach społecznych. Rodzice wielką wagę przywiązują do rozwoju dziecka, do jego umiejętności uczenia się, budowania kapitału społecz-

<sup>13</sup> P. Sztompka, *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, Kraków 2007, s. 36.

nego potwierdzającego przynależność do odpowiedniej grupy społecznej. W ich wypowiedziach prawie niewidoczna jest presja na dziedziczenie zawodów, wchodzenie dzieci w rodzinne biznesy. Nie znaczy to jednak, iż tego problemu nie ma.

Rodzicielskie narracje związane z projektowaniem przyszłości dziecka są mocno nacechowane poprawnością społeczną. Rodzice wiele mówią o szacunku do dziecka, o respektowaniu jego autonomii, podmiotowości, wskazują, iż rozwój jest przede wszystkim decyzją i trudem dziecka. A jednocześnie w ich działaniach widać wyraźnie wspieranie, mobilizowanie dziecka do zaangażowania w różnorakie zajęcia dodatkowe: do udziału w olimpiadach, w żeglarskim, do działań artystycznych w zespole Gawęda, w teatrze Lalka. Rodzice finansują dodatkowe zajęcia, korepetycje, prywatną naukę języków obcych, wysyłają na zagraniczne wycieczki, kupują różnorodne pomoce, sprzęt potrzebny do uprawiania wielorakich hobby. Propozycje rodziców są w większości ukierunkowane na różne zajęcia pozalekcyjne, na rozwijanie kreatywności dziecka.

Dzieci klasy średniej wychowują się w kulturowej matrycy ciągłego szukania, sprawdzania własnych talentów i zainteresowań. Zarówno dla rodziców, jak i dla nich samych jest to przejaw kreatywności, gotowości do uczenia się. Istotą tego procesu jest nie tyle odkrycie talentu czy powołania dziecka, ile raczej ustawiczne szukanie, rozwijanie zainteresowań dziecka, sprawdzanie, uczenie się.

Młodzi ludzie należący do klasy średniej uczą się bardzo dużo, pracują bardzo intensywnie, uczą się wiele zarówno w szkole, jak i poza szkołą. Ich działania nie są nacechowane rywalizacją szkolną, zmaganiem się z konkurencją, walką o oceny czy dodatkowe profity. Wychowane we względnym dostatku, w poczuciu bezpieczeństwa, ze świadomością swoich wysokich kompetencji, zdolności uczenia się, radzenia sobie w trudnych sytuacjach, mają głębokie poczucie siły i sprawczości. Znają współczesny świat, rozumieją wysokie wymagania zawodowe i etyczne stawiane ludziom należącym do wyższych grup społecznych. Narzucają sobie różne zadania, eksperymentują z zainteresowaniami, szukają ciekawych doświadczeń. Nie wychodzą w tych działaniach zbytnio poza konwencję. Trzymają się tradycyjnego modelu człowieka wykształconego, znającego języki, wysportowanego, inwestującego w siebie i w swoje zainteresowania. Są przekonani, że tak trzeba żyć, działać, że „inaczej się nie da” – jak mówi jedna z licealistek.

Swoje osiągnięcia, sukcesy szkolne, znajomość języków, umiejętności artystyczne i sportowe zawdzięczają przede wszystkim sobie. Mają duże poczucie autonomii i skuteczności swojego działania, są dobrymi uczniami, mają dobre relacje z rówieśnikami, z rodzicami, pozytywnie patrzą na swoją przyszłość. To jest ich własny sukces i kapitał życiowy. Ich codzienność jest wypełniona uczeniem się i zajęciami pozalekcyjnymi (języki obce, sport, zajęcia kulturalne, hob-

bystyczne). Są wśród nich hodowcy psów, kotów, osoby znające się na ogrodach, kwiatach, młodzi pasjonaci matematyki, fizyki, chemii, zapaleni informatycy powiązani z kołami uniwersyteckimi, a także początkujący literaci i dziennikarze, nieśmiało mówiący o swoich pierwszych pisarskich próbach.

W polskich warunkach nie jest to grupa wybujałej konsumpcji, ale raczej pokolenie inwestycji edukacyjnej i kulturowej wynikającej ze zmiany społecznej awansu ekonomicznego. Inwestują w nie rodzice, inwestują one same we własny rozwój, a przede wszystkim – w edukację, która jest markowym znakiem świadczącym o wysokiej jakości. Stoi za tym ogromny nakład pracy całej rodziny, wprowadzający młodego człowieka w świat kultury. Nie jest to bynajmniej kultura popularna. Jak to pokazał P. Bourdieu, wyższe grupy społeczne żyją w kręgu kultury wysokiej. Wyrastają w klimacie życia aktywnego, ciekawego, twórczego, które z zasady ma służyć rozwojowi wszystkich członków rodziny. Równie dobrze poruszają się w klimacie kultury popularnej, nie są odgródzone od tego świata. Kultura wysoka, sztuka, rodzinna turystyka zagraniczna, sport, dbałość o zdrowie, a przede wszystkim uczenie się, nauka w dobrej szkole pośród dobrych uczniów i nauczycieli – to dystynkcje świadczące o przynależności do wyższych grup społecznych. Uczenie się jest znakiem rozpoznawczym, kapitałem i walutą, którą dzieci obracają. Wokół uczenia się budowana jest biografia dziecka. Rodzina tworzy ramy tego uczenia, wzmacniane później przez szkołę.

W nielicznych wypowiedziach przede wszystkim matki mówią o przygotowaniu córek do roli żony i gospodyni, zwracają uwagę na umiejętność prowadzenia domu, na gotowanie, umiejętność organizowania przyjęć, zajmowania się gośćmi czy bywania w towarzystwie. Pojawia się tutaj tradycyjny model kobiety związanej z rodziną, pani domu prowadzonego zgodnie ze standardami potwierdzającymi przynależność do odpowiedniej grupy społecznej. Zarówno rodzice, jak i dzieci – zwłaszcza z rodzin o specjalnych rodowodach – dyskretnie sygnalizują zjawisko wprowadzania dzieci w odpowiednie kręgi towarzyskie, bywania na przyjęciach, balach. Młodzi ludzie mówią o tym trochę prześmiewczo, ale traktują te spotkania jako element statusowy. Generalnie – większość dzieci już od wczesnych lat uczestniczy w przyjęciach rodzinnych, ma obowiązek zajmowania się gośćmi.

Rodzice wprowadzają dziecko w świat społeczny. Przekazują mu kapitał sieci kontaktów, który sami zbudowali. W rodzinach należących do wyższych grup społecznych jest to wartość szanowana i chroniona. Stoją za nią odpowiednie zobowiązania i dyskretna, ale konsekwentna kontrola ze strony rodziców. Jest to bardzo charakterystyczny element stylów wychowania dzieci. Kontrola dotyczy przede wszystkim czasu wolnego i kontaktów towarzyskich dzieci. Co charakterystyczne, dzieci akceptują te kontrole, traktują je jako wyraz troski rodzicielskiej i naturalny element życia codziennego. Pytania: co dzieci robią, z kim się spotykają, kiedy wrócą do domu, przyjmuje się jako dbanie

o bezpieczeństwo młodego pokolenia, nienaruszające jego autonomii. Rodzicielska kontrola nie jest balastem dla dzieci. Traktują ją raczej z wyrozumiałością jako konieczność i wzajemne zobowiązania obu stron. Rodzicielska kontrola opiera się na zaufaniu, jakim darzą się rodzice i dzieci. Rodzice rozumieją potrzeby dziecka związane z dorastaniem, autonomią, autokreacją, starają się ich nie ograniczać i nie naruszać. Dzieci także wiedzą, że obowiązują je pewne normy, że nie powinny ich naruszać, nadwerężyć zaufania, którym są obdarzone i narażać się na niepotrzebne ograniczenia. Żyją w przekonaniu, że „rodzice dają im wolną rękę”, starają się nie tracić tego przeświadczenia. Nie jest to bynajmniej sztywna dyscyplina czy nadmierny rygor. Dzieci negocjują z rodzicami granice kontroli. Między nimi a rodzicami tworzy się specjalny typ komunikacji elastycznej – negocjacyjnej z zachowaniem obowiązujących obie strony norm. A zatem, z jednej strony, szacunek dla autonomii, podmiotowości drugiego człowieka, swoiście rozumiana swoboda, a z drugiej – wypracowanie jasnych, czytelnych i obowiązujących obie strony reguł określających rolę rodzica i dziecka. Tych reguł się nie przekracza.

Kluczem do zrozumienia relacji dzieci–rodzice jest kategoria „granica”. Dotyczy ona wychowawczego pola wolności swobody i wyboru, na którym poruszają się zarówno dzieci, jak i rodzice. Te elementy wydają się niezbywalne w rodzinie należącej do klasy średniej. Wyznaczają one pole autonomii i samoograniczenia każdego z członków rodziny. Na tej podstawie dzieci czują się autonomiczne, ale wiedzą, jakich granic przekraczać nie wolno.

*Jest jakaś granica, której nie można przekroczyć. To znaczy nie, nie mogę tylko w moim mniemaniu, tak zostałem wychowany, że raczej nie..., że raczej nie chcę jej przekraczać* – mówi maturzysta, uczeń elitarnego liceum warszawskiego<sup>14</sup>. Jest to najbardziej charakterystyczna wypowiedź, pokazująca specyfikę socjalizacji dzieci w wyższych klasach społecznych. Ujawnia ona oczywiste dla tych środowisk normy, zasady, które traktuje się niemalże jako dziedziczne. Są one jednocześnie głęboko zinterioryzowane, uznawane za własne i niepodlegające dyskusji.

Konkludując, w relacjach dzieci i rodziców należących do klasy średniej nie widać konfliktów, sprzeczności, różnicy pokoleń. Nie ma wyraźnych napięć. Przeciwnie, socjalizacja dzieci w tych rodzinach odsłania szerokie pole możliwości, swobody wyboru, ale jednocześnie samoograniczenia i zobowiązania do przestrzegania ustalonych rodzinnych i społecznych norm. Młodzi ludzie starają się do nich stosować, przyjmują je ze zrozumieniem, traktują jako własne.

Ustalanie, przyjmowanie i uwewnętrznianie tych codziennych norm postępowania nadaje rodzinie klasy średniej specyficzne cechy. Pozwala mówić, iż – jak wcześniej przytaczaliśmy za P. Sztompką – jest to rodzina tworząca wspólnotę moralną. Charakteryzują ją specyficzne normy, zobowiązania tworzące

<sup>14</sup> B. Smolińska-Theiss, *Dzieciństwo jako status społeczny*, dz. cyt., s. 214.

specjalne więzi rodzinne. Taka rodzina przyjmuje, rozwija i umacnia własny system i hierarchie wartości, wśród których szczególne miejsce zajmuje kształcenie i wykształcenie.

Młodzież klasy średniej nie wyrasta, jak by powiedział Z. Melosik, na gruncie popularnej kultury zglobalizowanego świata. Są to raczej osoby aspirujące do roli obywateli świata, baumanowskich podróżników, dobrze czujących się na różnych kontynentach. Nie za bardzo można ich zaliczyć do kategorii zglobalizowanego nastolatka, konsumenta coca-coli, bywalca McDonald's czy aktywnego użytkownika Facebooka. Być może jednak, że oba te obrazy nie wykluczają się, że w pewnych warunkach mogą się one nakładać na siebie lub nawet wymieniać.

Socjalizacja młodego człowieka w Polsce nie tyle wpisuje się w ramy kulturowe, ile różnicuje się przede wszystkim społecznie, jest związana ze statusem społecznym rodziny. Jak dowodzi Peter Alheit, edukacja rodzinna, szkolna, pozaszkolna, poszkolna przyjmuje pewien porządek czasowy, przestrzenny, organizuje się według charakterystycznej dla danej osoby osi biograficznej<sup>15</sup>. Tworzy się nowa wspólnota ludzi młodych, wychowujących się w ponowoczesnej rzeczywistości płynnych znaczeń, migocących wartości.

Dzieci klasy średniej są specyficzną grupą, w sposób szczególny inwestującą we własny rozwój. Łączą je więzi poznawcze i społeczne, a przede wszystkim podobieństwo biograficzne. Jest to biografia, w której na pierwszy plan wysuwa się uczenie się połączone z poznawaniem siebie, świata. Odzwierciedla ono zarówno indywidualny trud i wysiłek dziecka, jak i wsparcie rodzinne.

Kulturowy habitus rodziny należącej do klasy średniej prowadzi do niepisanej, ale czytelnej dla obu stron, umowy. Rodzice deklarują gotowość do wspierania edukacji dzieci i pomoc. Dzieci czują się zobowiązane do respektowania oczekiwań rodziców. Wynoszą z domu przekonanie o znaczącej randze kształcenia i wykształcenia, o powinności budowania życia opartego na własnej aktywności, szukaniu ciekawych doświadczeń i wyzwań, o potrzebie rozwijania własnych zainteresowań i pasji.

W tej specyficznej, pełnej paradoksów, relacji rodziców i dzieci należących do klasy średniej daje się zauważyć cechy znanego wcześniej z badań Łukasza Sułkowskiego polskiego familizmu<sup>16</sup>. Pokazuje on wzajemne bardzo silne związki między dziećmi a rodzicami. Siłą dzieci klasy średniej jest wyraźne oparcie w rodzinie i nastawienie na życie rodzinne. Dzieci czerpią z kapitałów rodzinnych, korzystają ze wsparcia, pomocy rodziców, mają pozytywne, rozbudowane życie rodzinne i co więcej – aspirują do powielania tego modelu. Młodemu pokoleniu obce są bunty, konflikty między rodzicami a dziećmi. Marze-

---

<sup>15</sup> P. Alheit, *Podjęcie biograficzne do całozyciowego uczenia się*, „Teraźniejszość Człowiek Edukacja” 2011, nr 3.

<sup>16</sup> Ł. Sułkowski, *Organizacja a rodzina. Więzy rodzinne w życiu gospodarczym*, Toruń 2004.



niem przyszłości jest życie w kręgu rodziny, udane małżeństwo i rodzicielstwo. W plany życiowe i zawodowe młodego pokolenia wpisany jest także bliski pozytywny kontakt z rodzicami. Dzieci klasy średniej nie marzą o wielkich karierach w zagranicznych firmach ani o wybujałej konsumpcji. Wychowane we względnym dostatku, w poczuciu bezpieczeństwa, wykształcone, niezależne, ale z drugiej strony – wspierane przez rodziców i rodzinny kapitał społeczny, wybierają model spokojnej stabilizacji życiowej i zawodowej. Trudno się dziwić takim wyborom, wydaje się, że jest to przejaw polskiej zmiany społecznej, w której mieszają się elementy widocznego progresu gospodarczego z tradycjonalizmem społeczno-kulturowym, przywiązaniem do wartości rodzinnych związanych z kontekstem religijnym. W takiej hybrydowej formie polski familizm jest specyficzną drogą do udanego, dostatniego, spokojnego życia dzieci i rodziców w bliskiej symbiozie starszego i młodszego pokolenia, w poczuciu wspólnoty wartości i wspólnotowego życia rodzinnego.

Nie ma podstaw, aby twierdzić, że przedstawione powyżej relacje między rodzicami a dziećmi należącymi do wyższych grup społecznych mają charakter uniwersalny, że ukazują ogólne społeczno-kulturowe cechy związane z socjalizacją i edukacją młodego pokolenia. Opisany obraz relacji między rodzicami a dziećmi dotyczy przejścia, zmiany między starym systemem a nowymi wyzwaniami, między generacją rodziców i dzieci. Te dwa pokolenia są powiązane silną nicią pierwotnych biologicznych związków, na które nakładają się różne formy wsparcia rodzicielskiego, a także wzajemnych zobowiązań i dyskretnej, ale konsekwentnej kontroli. Jest to rodzaj pępowiny łączącej generacje rodziców i dzieci. Za jej pośrednictwem dokonuje się transmisja środków, działań prowadzących do reprodukcji określonego modelu socjalizacji młodego pokolenia. Ta pępowina generuje i legitymizuje określony typ rodzicielstwa i dzieciństwa, nadaje im sens, potwierdza wspólnotę rodzinną i znaczenie roli rodzica i dziecka. Wydaje się, że żadna z tych stron nie jest zainteresowana zerwaniem tej pępowiny.

# Edukacyjne drogi młodych dorosłych. Kontekst uwarunkowań rodzinnych

---

## Wprowadzenie

Zdając sobie sprawę z rozległości sygnalizowanego problemu, rozwijanych wokół samej edukacji myśli (artykułujących go, naświetlających i po części rozwiązujących), proponuję konstrukcję wyrażoną w języku obrazowym, metaforycznym pod nazwą „edukacyjne drogi”. Decyzja o podjęciu rozważań o edukacji podług tej kategorii (zapowiada to tytuł niniejszego artykułu) wyznacza niejako sposób rozumienia edukacji, granice jej rozpatrywania. Także zakres uwag i refleksji, wskazujących ostatecznie na „drogę” – społecznie (re)konstruowaną przez system edukacji i na bazie jednostkowych doświadczeń młodych dorosłych.

W projektowanym namyśle wskazana jest jeszcze „jakaś” mapa, w celu zorganizowania przestrzeni poznawczej, ukazująca jednocześnie wielość problemów i możliwości ich rozstrzygnięć. Stworzyć ją można z odmiennych teorii edukacji – bez utyskiwania, że żadna z nich nie uzyskała statusu jedynie prawdziwej. Nie bez znaczenia jest tu zwrócenie uwagi na podważanie roli teorii, oparte na „niepewności epistemologicznej”<sup>1</sup>, wyrażającej poczucie niemożności zawarcia rzeczywistości, tak złożonej i bogatej, w schematach czy regułach, by móc skonstatować za Zbyszko Melosikiem, iż „teoria jest możliwa”<sup>2</sup>. Wskazuje to na potrzebę teorii konstruujących rzeczywistość społeczną (w tym edukacyjną) i przenoszących na różne płaszczyzny rozważań o niej, by móc ją (re)interpretować. Kwestią, wobec której należałoby się ustosunkować, pozostaje pytanie, jakie idee wykorzystują te teorie, jakie uzasadniają w związku z nimi działania i jaką rolę przewidują dla edukacji?

Zdecydowanie się na teoretyczny pluralizm, zgoda na rywalizację teoretycznych dyskursów o edukacji odsłania istotną przestrzeń dociekań nauko-

---

<sup>1</sup> Określenie użyte przez Z. Melosika, *Tożsamość, ciało, władza*, Toruń–Poznań 1996, s. 20.

<sup>2</sup> Zob. tamże, s. 46.

wych, a z nią – wiele klarownych rozstrzygnięć, pozwalających uzyskać ogład możliwości eksplanacyjnych wybranych teorii i założeń leżących u ich podstaw. W tak zakreślonej przestrzeni znajdujemy merytokracyjną koncepcję edukacji, podejście kredencjalistyczne i teorię ludzkiego kapitału – traktujące m.in. o społecznych funkcjach formalnej edukacji i ukazujące problem jej wpływu na społeczne biografie jednostek i jej rolę w procesach społecznej stratyfikacji<sup>3</sup>.

Wybrane teorie edukacji, różniące się zasadniczo pod względem rozumienia pełnionych przez edukację funkcji, działania systemu edukacji i wynikających z tego konsekwencji oraz sposobów wyjaśniania roli instytucji edukacyjnych, powiązanych z funkcjonowaniem młodych ludzi, pozwalają dostrzec bogactwo znaczeń, którymi opisywana jest edukacja, dowodzą odmienności w jej interpretowaniu. W oczywisty sposób idzie za tym kształtowanie się wzmiankowanej już mapy – tworzonej z różnorodnych płaszczyzn i kontekstów możliwej refleksji nad edukacją. W posługiwaniu się nią warto pokusić się jeszcze o wskazanie „drogowskazów” czy „punktów orientacyjnych”, które mogą ułatwić kwalifikowanie odkrywanych zjawisk i procesów, ukierunkowywać w interpretowaniu realizowanej przez młodych dorosłych zinstytucjonalizowanej praktyki edukacyjnej. Nawet jeśli one dziś

[...] na ogół sprawiają takie wrażenie, jakby nie były umocowane na stałe, lecz na rolkach – zmieniając miejsce, zanim się dotrze do celu, jaki wskazują, i nawet nie tkwią w jednym punkcie na tyle długo, by wędrowcy zdołali zapamiętać marszrutę. Najczęściej na skrzyżowaniu jest więcej znaków wskazujących poszukiwane kierunki czy wyznaczających kierunki inne, nieznanne, niesprawdzone i z tego powodu kuszące. W każdym wypadku jest niepokojąca niejasność<sup>4</sup>.

Proponować można wiele drogowskazów (nie)budzących wątpliwości, uznawanych za wiarygodne i akceptowane wskaźniki dróg (edukacyjnych). Osobnym problemem pozostaje pytanie, czy wszyscy chętni do wędrowania są w stanie je przebyć lub w ogóle na nie wejść? Jeden z nich wskazuje kierunek – wyrównywanie szans edukacyjnych, wytyczający jednocześnie trasę poznawczą na szkicowanej mapie wedle punktu orientującego, jakim jest idea równości, i organizujący ostatecznie sens i znaczenie edukacji wokół teorii egalitarnej<sup>5</sup>. W przykładowo zakreślonej przestrzeni teoretyczno-badawczej mieści się niewątpliwie kwestia „edukacyjnych dróg”, nabierająca mocy poprzez swoje ulokowanie w dyskursie równości, otwarta na konceptualne dopełnienia i wybory poznawcze.

---

<sup>3</sup> Mam tu głównie na uwadze opracowania: Z. Melosik, *Edukacja a stratyfikacja społeczna* [w:] *Pedagogika*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2003; T. Gmerek, *Młodzież i dyplom akademicki. Społeczne konstrukcje sukcesu życiowego* [w:] *Problemy nierówności społecznej w teorii i praktyce społecznej*, red. A. Gromkowska-Melosik, T. Gmerek, Kraków 2008.

<sup>4</sup> Z. Bauman, *Społeczeństwo w stanie obłąkania*, Warszawa 2006, s. 88–89.

<sup>5</sup> Teoria egalitarna i możliwości jej zastosowania, zob. R. Borowicz, *Nierówności społeczne w dostępie do wykształcenia. Casus Suwalszczyzny*, Olecko 2000, s. 31–43.

## Problem edukacyjnych dróg i ich rodzinnego uwarunkowania

Wiele ważnych ocen i ustaleń, które zachowują swoją wartość w najnowszej historii i praktyce związków środowiska rodzinnego dziecka z jego edukacją, znajdujemy w dorobku naukowym pedagogiki społecznej. Pytając na przykład o to, co utrudnia karierę szkolną dziecka, wskazujemy na niejednakowe warunki środowiskowe, koncentrując się na deficytach środowiska terytorialnego, lokalnego czy właśnie rodzinnego. Środowisko rodzinne – dookreślane przez przynależność społeczno-warstwową rodziców, wykształcenie, tradycje rodzinne, standard kulturowy rodziny – możemy też kojarzyć, co pokazują już współczesne badania, ze źródłem ułatwień, przywilejów w realizacji wybranych dróg edukacyjnych<sup>6</sup>.

Dysponujemy dziś określoną formułą diagnoz i analiz, bardzo silnie eksponującą kwestie środowiskowych uwarunkowań przebiegu edukacji, odślaniającą społeczne nierówności i zróżnicowania szans edukacyjnych dzieci i młodzieży wywodzących się z różnych warstw społecznych. Podejmowana na gruncie pedagogiki społecznej, dla której – przypomnijmy – przedmiotem badań są nie poszczególne dziedziny rzeczywistości społecznej czy aktywności ludzkiej, ale ich środowiskowe uwarunkowania<sup>7</sup>, uwidacznia wiele zagadnień, wśród których istotnym wątkiem problemowym jest to, jak dalece i w jaki sposób edukację młodego człowieka może utrudniać lub wspomagać rodzina? Problem ten – ciągle stawiany i na nowo odczytywany – wkracza w obszary socjologii edukacji i prowokuje do niejednej możliwej rozszerzonej interpretacji. Ostatecznie mamy tu do czynienia z uprawianiem refleksji teoretyczno-badawczej, w której podejmowane analizy i poszukiwania koncentrują się wokół wielu kategorii, konstruktów i społecznych problemów typowanych do rozwiązywania. W zgromadzonym wielkim bogactwie faktów i zależności odnoszących się do edukacji formalnej i dokonanych w związku z nią rozpoznawień nierówności oświatowych, selekcji szkolnych, zróżnicowań społecznych sporo jest tych dotyczących rodziny. Pojawiły się ilustracje empiryczne, dzięki którym sprawa rodzinnego uwarunkowania edukacji – niekoniecznie w badaniach podejmowana jako centralna – może być w sposób zadowalający objaśniana, ze wskazaniem na najważniejsze wyniki i ustalenia.

Z rozległego pola analiz edukacji, interesując się sposobem przedstawiania na nim rodziny, można wyznaczyć obszar rozważań obejmujący uwarunkowa-

---

<sup>6</sup> Zob. B. Smolińska-Theiss, *Od społecznych przyczyn niepowodzeń szkolnych do zróżnicowań i nierówności w szkole* [w:] *Kapitał społeczny a nierówności – kumulacja i redystrybucja*, red. K. Marzec-Holka przy współpracy H. Guzy-Steine, Bydgoszcz 2009.

<sup>7</sup> S. Kawula, *Pedagogika społeczna* [w:] *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, red. D. Lalak, T. Pilch, Warszawa 1999, s. 181.

nia osiągnięć szkolnych, ostatecznie zdobytego wykształcenia, w których dowodzi się wpływu pochodzenia społecznego – charakteryzowanego przez opis sytuacji rodzinnej badanych.

Jest to kwestia, która znalazła swoje rozwinięcie między innymi w badaniach „Drogi edukacyjne społeczeństwa polskiego”, przeprowadzonych przez współpracowników zespołu kierowanego przez Wiesława Wiśniewskiego, a zrealizowanych według schematu badań cyklu życia i odtwarzających dokładnie przebieg karier szkolnych od początku nauki aż do uzyskania ostatecznego wykształcenia<sup>8</sup>. Swego szczególnego wyeksponowania doznała ona także w związku z badaniami „Zamierzenia na przyszłość”, poświęconymi analizie czynników określających przebieg dróg edukacyjnych młodzieży wywodzącej się z różnych warstw społecznych i zobrazowaniu nierówności w tym zakresie w Polsce na początku lat 80.<sup>9</sup> Dane do bogatych i wnikliwych analiz sprawozdane do odpowiedzi na pytanie o udział środowiska pochodzenia w kształtowaniu losów szkolnych ucznia zebrały także zespoły naukowe Mikołaja Kozakiewicza, Jana Osińskiego. Na szczególną uwagę zasługuje program badawczy tzw. szkoły toruńskiej pod kierownictwem naukowym Zbigniewa Kwiecińskiego, prowadzący do pokazania dróg edukacyjnych młodzieży wiejskiej oraz społeczno-edukacyjnych i selekcyjnych elementów określających funkcjonowanie szkoły<sup>10</sup>.

Badania prowadzone przez zespół Z. Kwiecińskiego to najbardziej rozbudowana propozycja ujęcia związków między środowiskiem szkoły a poziomem wiedzy uczniów, odpadem szkolnym i społecznymi selekcjami, w której przy uwzględnieniu zestawu wskaźników położenia społecznego uczniów, analogicznego w kolejnych analizach – co pozwala na porównywanie uzyskanych rezultatów w różnych przedziałach czasowych – za każdym razem potwierdza się zależność między statusem społecznym rodziny a planowanym awansem społecznym, a jeszcze bardziej – wynikami osiąganymi w teście czytania. Trwałość związków pomiędzy wykształceniem rodziców a poziomem wiedzy szkolnej, ocenami szkolnymi, losami szkolnymi i poziomem kompetencji poznawczych ich dzieci okazuje się faktem niezaprzeczalnym. Oprócz własnego położenia (situsu) ucznia, na które składa się jakość dotychczasowych efektów edukacyjnych, osiągnięta na początku nowego etapu drogi szkolnej, liczą się silnie

---

<sup>8</sup> M. Sawińska i Z. Sawiński, „Badania «Drogi edukacyjne społeczeństwa polskiego»” (masyzynopsis), Instytut Socjologii, Uniwersytet Warszawski, także: M. Sawińska, *Spoleczne uwarunkowania procesu osiągnięć edukacyjnych*, Warszawa 1985.

<sup>9</sup> Zob. M. Stasińska, „Wpływ czynników statusowych i psychospołecznych na drogi edukacyjne młodzieży polskiej” (rozprawa doktorska), Warszawa 1987.

<sup>10</sup> Zob. Z. Kwieciński, *Odpad szkolny na wsi. Studium socjopedagogiczne*, Warszawa 1972; tenże, *Poziom wiedzy uczniów a środowisko szkoły*, Toruń 1973; tenże, *Drogi szkolne młodzieży a środowisko*, Warszawa 1982; tenże, *Dynamika funkcjonowania szkoły. Studium empiryczne z socjologii edukacji*, Warszawa 1990.

różnicujące jego sytuację na starcie warunki położenia i sytuacji rodziny. Poziom kompetencji szkolnych ma charakter socjogeny, a czynniki zróżnicowania położenia społecznego i pozycji społecznej rodziny oddziałują kumulatywnie<sup>11</sup>.

Problem polskiej edukacji, jakim jest jej słabość w przełamywaniu ograniczeń środowiska społecznego, związane z nim rodzinne uwarunkowania awansu i karier edukacyjnych dzieci wiejskich, dzieci z rodzin niezamożnych, niewykształconych, podtrzymują dodatkowe analizy Z. Kwiecińskiego przedstawione w jego trzech raportach<sup>12</sup>, pozwalających na zagłębienie się w procesy reprodukcji z uwzględnieniem między innymi kapitału ekonomiczno-kulturowego rodziny, związku pomiędzy niskim statusem rodziców a wchodzeniem przez ich dzieci w obszar nędzy kulturowej oraz mechanizmów pozbawiających dzieci wiejskie równych szans życiowych. Rezultaty przeprowadzonych badań stanowią dobrze udokumentowane źródło wiedzy o oddziaływaniu socjalizacji i inkulturacji rodzinnej, uzasadnienie dla (ostrożnie postawionej) tezy o nieuchronności pętli ubóstwa kulturowego czy pętli odtwarzania. Swymi ostatecznymi rozstrzygnięciami – z uwzględnieniem całego splotu uwarunkowań sprzyjających rozwojowi badanych lub przeszkadzających w nim – prowokują do dyskusji przede wszystkim na temat granic demokratyzacji edukacji, a konkretniej – złudzenia demokratyzacji szans młodych ludzi wywodzących się z rodzin o niższym statusie i uboższym bądź nieuniwersalnym wyposażeniu kulturowym.

W przeglądzie dokonań badawczych wspomnianej już grupy toruńskiej znajdujemy ustalenia pozwalające uchwycić specyfikę funkcjonowania zarówno niezreformowanego<sup>13</sup>, jak i już zreformowanego systemu polskiej edukacji<sup>14</sup>. Zwracają one uwagę na wiele uwarunkowań funkcjonowania szkoły w danym środowisku, wśród których uwzględnia się elementy pochodzenia społecznego, określające w miarę trwałą charakterystykę środowiska socjalizującego (obejmującą głównie status ekonomiczno-zawodowy i kulturowy rodziny). Potwierdzają zróżnicowanie dróg i losów szkolnych młodzieży w systemie edukacyjnym, wskazując na znaczenie procesu socjalizacji, która przebiegając w warunkach zubożonych kontaktów z kulturą środowisk rodzinnych przyczy-

<sup>11</sup> Z. Kwieciński, *Dynamika funkcjonowania szkoły*, dz. cyt., s. 236.

<sup>12</sup> Z. Kwieciński, *Nieuniknione? Funkcje alfabetyzacji w dorosłości*, Toruń–Olsztyn 2002; tenże, *Wykluczanie*, Toruń 2002; tenże, *Bezbronni. Odpad szkolny na wsi*, Toruń 2002.

<sup>13</sup> Patrz: R. Borowicz, *Plany kształceniowe i zawodowe młodzieży oraz ich realizacja*, Warszawa 1980; tenże, *Zakres i mechanizmy selekcji w szkolnictwie*, Warszawa 1983; tenże, *Równość i sprawiedliwość społeczna*, Warszawa 1988.

<sup>14</sup> Patrz: K. Szafraniec, *Porzucona generacja – polska młodzież wobec wyzwań społeczeństwa ryzyka* [w:] *Przetrwanie i rozwój jako niezbywalne powinności wychowania*, red. M. Dziemianowicz, B. Gołębnik, R. Kwaśnica, Wrocław 2005; też, *Polska młodzież: między apatią, partycypacją a buntem* [w:] *Jedna Polska? Dawne i nowe zróżnicowania społeczne*, red. A. Kojder, Kraków 2007; też, *Młodzież i oświata za burtą przemian*, Toruń 2008.

nia się do ograniczenia możliwości decyzji w zakresie wyboru miejsca społecznego i kierunków własnego rozwoju.

Interesujących prób wglądu w procesy społeczne w szkolnictwie w okresie ostatnich lat – w tym w okresie reformy systemu oświaty, stanowiących jednocześnie podejmowane w polu polskiej pedagogiki i socjologii edukacji kolejne „badania toruńskie” nad losem szkolnym uczniów rekrutujących się z różnych sfer społecznych – dostarcza studium Jarosława Domalewskiego i Piotra Mikiewicza<sup>15</sup>. Przeprowadzone przez nich analizy wskazują, że poziom kompetencji edukacyjnych młodzieży (mierzonych wynikiem na egzaminie gimnazjalnym) wciąż jest związany ze statusem społecznym rodziny pochodzenia. Uwidaczniają jego wpływ na plany edukacyjne młodzieży i stają się jeszcze jedną okazją do tego, aby z elementów złożonego łańcucha przyczynowego selekcji społecznych w szkolnictwie ponadgimnazjalnym wydobyć konkretne cechy syndromu pochodzenia społecznego (wykształcenie ojca, wykształcenie matki, pozycja zawodowa ojca, miejsce zamieszkania). Jeśli pójść dalej za nimi, pojawia się problem odmiennych światów społecznych w edukacji oraz różnic wytworzonych w specyficznych polach socjalizacyjnych. Chodzi tu o szkoły średnie odtwarzające hierarchie społeczne, rozdzielanie młodzieży na różne ścieżki kształcenia – skutkujące spychaniem uczniów szkół zawodowych na społeczny margines i popychaniem licealistów na tor sukcesu – oraz realizowanie innych strategii edukacyjnych w rodzinie, produkcję habitusów dających odmienne możliwości adaptacji do rzeczywistości społecznej<sup>16</sup>.

Drogi, jakie pokonuje polska młodzież w swojej edukacji, są różne. W wersji opracowanej przez J. Domalewskiego<sup>17</sup> na podstawie bogatego materiału empirycznego zgromadzonego w badaniach toruńskich<sup>18</sup> pojawia się „droga królewska” – prowadząca zgodnie z planami przez szkołę średnią, z bezproblemowym przejściem do niej przez pierwszy próg selekcyjny, zakończona pomyślnym ukończeniem studiów, przez którą przechodzi najwięcej młodych ludzi o pochodzeniu inteligenckim. Jednocześnie poprzestanie na nauce w ZSZ, jej ukończenie i brak wyższych aspiracji – określane jako „programowy minimalizm” – charakteryzuje dzieci wywodzące się z rodzin robotniczych i chłopskich. W pogłębionej analizie tych dróg, uzupełnionych o dodatkowe typy („niepełniona kariera”, „programowa matura”, „trwała determinacja”, „ścieżka den-

---

<sup>15</sup> J. Domalewski, P. Mikiewicz, *Młodzież w zreformowanym systemie szkolnym*, Toruń–Warszawa 2004.

<sup>16</sup> Tamże, s. 87; szerzej P. Mikiewicz, *Społeczne światy szkół średnich – od trajektorii marginesu do trajektorii elit*, Wrocław 2005, s. 101.

<sup>17</sup> J. Domalewski, *Społeczne i środowiskowe wyroki biografii edukacyjnych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2000, numer specjalny.

<sup>18</sup> Badania śledzące losy szkolne i życiowe młodzieży w wersji teoretycznej zostały opracowane przez Z. Kwiecińskiego, w latach późniejszych były realizowane przez R. Borowicza, a ostatnim etapem (1998) kierowała K. Szafranec.

drytowa”, „nadmierna wstrzemięźliwość” i „nadmierny optymizm”), obecny jest problem rodziny pochodzenia w znacznym stopniu determinującej kształt biografii edukacyjnej młodego człowieka (rodzaj drogi). Okazuje się, że

Im wyższy jest jej status, tym częściej powodzenia na pierwszym progu selekcyjnym stają się czynnikiem utwierdzającym młodego człowieka w przekonaniu o możliwości osiągnięcia wyższego wykształcenia. Przypisywanie na gruncie tych rodzin dużego znaczenia wykształceniu znajduje odzwierciedlenie zarówno w planach edukacyjnych, jak i w kształcie kariery szkolnej tej części badanego pokolenia<sup>19</sup>.

Zauważyć pozostaje, że zaprezentowane konfiguracje w postaci biografii edukacyjnych z narzuconym przez rodzinę pochodzenia przebiegiem wydają się dodatkowo interesujące ze względu na możliwość wyeksponowania aspektu „biograficzności” w celu (re)konstruowania „dróg edukacyjnych”. Otwiera się tym samym interesująca perspektywa dla metodologii „wrażliwych” na uczący się podmiot – sytuowany w przestrzeni sformalizowanej edukacji i wytwarzający jej biograficzne znaczenia.

## Edukacja w biografii jednostki

Problematyka edukacji z perspektywy jednostki jest już bogato reprezentowana w literaturze, a decydując się na jej rekonstrukcję, nie sposób pominąć obszarów refleksji nad „całozyciowym uczeniem się”. Jest ona znacząca dla edukacji dorosłych, nabiera wyrazistości w sensie pozostawania uczniami przez całe nasze życie i we wszystkich jego aspektach (całozyciowe uczenie się odnoszące się do wszelkiej aktywności związanej z uczeniem się)<sup>20</sup>. *Lifelong learning* rozpatrywana jako idea nabiera wyrazistości w sensie funkcjonalnym i prowadzi do ciągłego otwierania się nowych horyzontów myślowych. Patronują temu przede wszystkim Pierre Dominice – rozwijając „metodologię historii życia”, i Olga Czerniawska – propagująca metodę biograficzną w kształceniu dorosłych. Spojrzenie na życie człowieka jako na „interpretację dokonywaną przez dorosłego, a dotyczącą jego życiowej podróży w kształceniu”<sup>21</sup> ma swoje istotne odniesienia również do „edukacyjnych dróg”<sup>22</sup>. Stają się one przedmiotem wnikliwego oglądu, opisu i wyjaśniania, a w próbach teoretyzowania podejmowanych przy tej okazji pojawia się „biografia edukacyjna”.

---

<sup>19</sup> J. Domalewski, *Spoteczne i srodowiskowe wyroki biografii edukacyjnych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2000, numer specjalny

<sup>20</sup> S.M. Kwiatkowski, *Uczenie się przez całe życie – memorandum Komisji Europejskiej*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2002, nr 1.

<sup>21</sup> P. Dominice, *Uczyć się z życia. Biografia edukacyjna w edukacji dorosłych*, Łódź 2006, s. 19.

<sup>22</sup> Ich oryginalną interpretację dają: O. Czerniawska i E. Dubas w swojej pracy *Drogi edukacyjne i ich biograficzny wymiar* (Warszawa 2002, podkreślenie – W.S.).



Koncentrując się na „biografii edukacyjnej”, trzeba wskazać kilka jej ujęć. W jednym z nich liczą się badacze i uczniowie – dorośli ludzie, którzy tworząc narracje i pisząc swoje historie dokonują wglądu we własne doświadczenia. Biografia edukacyjna okazuje się doskonałą metodą prowadzenia badań naukowych, pozwala uchwycić wiele zjawisk z obszaru przeobrażeń społecznych, faz życia człowieka, włączając w nie edukację<sup>23</sup>. Tej ostatniej nadaje subiektywne znaczenie poprzez włączenie edukacji w kontekst subiektywnej historii życia razem z doświadczeniami, planami, ambicjami jej uczestników. (Przed wszystkim, kiedy edukacja rozumiana jest szeroko – jako proces spontaniczny i celowy, obejmujący socjalizację i wychowanie, ale też w przypadku jej zawężania do nauki instytucjonalnej).

Koncentrując się na teoretycznych poszukiwaniach w celu zaprezentowania „edukacyjnych dróg” z nawiązaniem do rozumienia i interpretacji „biografii edukacyjnej”, za istotne rozstrzygnięcie uznać należy zaprezentowanie jej jako biografii tematycznej<sup>24</sup> – typującej ostatecznie do analiz dane dotyczące edukacji (w tym przypadku instytucjonalnej), tworzące historię uczestnictwa w niej konkretnego podmiotu. W kontekst teoretycznej i metodologicznej refleksji nad edukacyjnymi drogami zostaje włączony „młody dorosły”, który snując subiektywną refleksję na temat swojej edukacji, dostarcza faktów, wydarzeń z nią związanych – ujętych w specyfice swojego życia i ocen. Obsadzony w roli bohatera biografii edukacyjnej, kreuje jej konkretny obraz, który służy dookreślaniu drogi edukacyjnej. Odtwarzając własną edukację na poszczególnych jej szczeblach, drogę doświadczeń edukacyjnych, analizuje swoje życie w aspekcie wydarzeń edukacyjnych.

Zasadność zainteresowania się młodymi dorosłymi jako tymi, którzy mówią o swojej edukacji, ma związek ze specyfiką wieku i funkcjonowania. Przesądza ona o tym, że analiza edukacyjnych dróg dotyczy osób mieszczących się w przedziale wiekowym 19–20 do 30 lat<sup>25</sup>, przejawiających w swoim dotychczasowym życiu przede wszystkim aktywność związaną z nauką. Młodzi dorośli wchodzą w społeczną konstrukcję (uczenia się, osiągnięcia sukcesu), przebywają

---

<sup>23</sup> Patrz m.in.: O. Czerniawska, *Szkice z andragogiki i gerontologii*, Łódź 2007; też, *Nowe drogi w andragogice i gerontologii*, Łódź 2011.

<sup>24</sup> Por. N.K. Denzin, *The Research Act*, Chicago 1970, za: *Metoda biograficzna w socjologii*, red. J. Włodarek, M. Ziółkowski, Warszawa–Poznań 1990, s. 17.

<sup>25</sup> Operacjonalizacja pojęcia młodych dorosłych na podstawie wieku nie jest jednoznaczna. Na przykład w literaturze polskiej mianem „młodych dorosłych” określa się osoby mieszczące się w przedziale wiekowym 18–35; zob. M. Ledzińska, *Globalizacja i transgresja [w:] Człowiek wobec wyzwań i dylematów współczesności*, red. E. Aranowska, M. Goszczyńska, Warszawa 2006, s. 182. Z kolei w niemieckiej tradycji badawczej „młodzi dorośli” znajdują się w fazie między osiągnięciem pełnoletności a zdobyciem pierwszego dyplomu to osoby od 21. roku życia do mniej więcej końca trzeciej dekady życia; zob. A. Scherr, *Jugendsoziologie. Einführung in Grundlagen und Theorien*, Wiesbaden 2009, s. 28.

w niej znaczną część swojego życia i „wychodzą” z niej – skłonni do ocen swoich perspektyw życiowych, gotowi do osobistej refleksji. W związku z tą ostatnią pojawia się dodatkowo przekonanie, że osoby w wieku 20–30 lat mają już wystarczająco dużo własnych doświadczeń związanych ze zrealizowanym przez siebie przebiegiem edukacji. Zarazem nie osiągnęły one jeszcze wieku, w którym kształcenie wyzwała się ostatecznie z instytucjonalnych i czasowych granic, następuje spowszednienie nauki (zinstytucjonalizowana nauka ustępuje miejsca nauce w sytuacjach codziennych)<sup>26</sup>.

Biografia edukacyjna jest powiązana z kontekstem życia jej bohatera i może dostarczać informacji, które wychodzą poza obszar edukacji, a jednocześnie stanowią swą treścią znakomite jego dopełnienie. Mogą to być nawiązania do rodziny – ważnego elementu biografii edukacyjnej. Aspekty życia rodzinnego – obecne w biografjach edukacyjnych, ujawniana w nich potrzeba „powrotu do domu”<sup>27</sup>, zasługują, moim zdaniem, na szczególną uwagę. Są niezwykle cenne, kiedy dają możliwość głębszego poznania „edukacyjnych historii życia”, ukazania ich specyfiki i zależności między uczeniem się a rodzinnym kontekstem, w jakim ono przebiega. Oparte na tym założeniu spojrzenie na biografię edukacyjną wymaga jeszcze tylko doprecyzowania samego przedmiotu podejmowanych badań. Może nią być biografia edukacyjna rozumiana jako fragment biografii całościowej, obejmujący ten czas, w jakim jednostka się uczy, obszar życia, w którym związana jest z edukacją instytucjonalną (w możliwej wersji od przedszkola aż po studia wyższe), przechodzi drogę edukacyjną wyznaczaną przez system oświaty, prowadzącą do uzyskania dyplomów oraz kwalifikacji. Wprowadzenie do biografii edukacyjnych schematu przebiegu edukacji instytucjonalnej uzasadnia sposób myślenia o edukacji jako „wędrówce”, „drodze” społecznie konstruowanej przez system edukacji z wiążącymi się z nim swoją aktywnością edukacyjną jednostkami.

### Próba odwołania się do „wymowy faktów”

Koncentrując swoją uwagę na biografii edukacyjnej, postawiłem przed sobą zadanie dokonania wglądu w jednostkowe historie życia skoncentrowane na uczeniu się, co jednocześnie wskazuje na przyjęcie jakościowej orientacji badawczej, w ramach której badacz poszukuje odpowiedzi na pytania o to, w jaki sposób tworzy się doświadczenie społeczne i jak nadawane jest mu znaczenie<sup>28</sup>.

---

<sup>26</sup> H. Merckens, D. Kirchhöfer, *Jugendphase in der Veränderung [w:] Das Prinzip Hoffnung. Jugend in Polen und Deutschland*, red. D. Kirchhöfer, H. Merckens, Baltmannsweiler 2004.

<sup>27</sup> P. Dominicé, *Uczyć się z życia. Biografia edukacyjna w edukacji dorosłych*, Łódź 2006, s. 87.

<sup>28</sup> N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, *Wkraczanie na pole badań jakościowych. Wprowadzenie do podręcznika*, AUNC „Socjologia Wychowania” t. XIII, Toruń 1997, s. 6.

Pytanie główne, które zdefiniowało mój obszar badawczy, ukierunkowane było na poznanie edukacyjnych doświadczeń młodych dorosłych, którzy dokonują w nie wglądu, nadają im sens i znaczenie jako biograficzni narratorzy. Wpisując się swoim projektem badawczym w paradygmat interpretacyjny, skoncentrowałem się na poszukiwaniu odpowiedzi na zasadnicze pytanie: Jak młodzi dorośli z perspektywy obecnej sytuacji życiowej przedstawiają przebyte przez siebie drogi edukacyjne? Próba budowania rozumienia (faktów) na podstawie doświadczeń i konceptualizacji osób uczestniczących w sytuacji badawczej została związana między innymi z odtworzeniem roli i znaczenia rodziców (rodziny) w kształtowaniu drogi edukacyjnej. Materiał badawczy stają się społecznie współdzielone doświadczenia edukacyjne młodych dorosłych, których interpretacja prowadzi do ujawniania rodziny w aspekcie jej znaczenia w edukacji.

Nie wdając się w szczegółową prezentację zgromadzonego materiału faktograficznego<sup>29</sup>, wybieram z niego jedynie wycinek, którego przywołanie uważam za szczególnie uzasadnione ze względu na ujawnianą w nim „obecność rodziców” – organizujących swoją strukturę ważności celów dotyczących dziecka i jego edukacji – jako szczególnie interesującą perspektywę oglądu (zapowiadaną tytułem niniejszego artykułu).

W swoim interpretowaniu edukacji badani młodzi dorośli upoważniają, by stwierdzić między innymi, że:

– Ważność rodziców zmienia się i tym samym w różnym stopniu warunkuje przebieg drogi edukacyjnej narratorów. Rodzice służą najczęściej wydobyciu ważnych momentów w edukacji i stanowią tło, na którym młodzi dorośli dokonują wyborów edukacyjnych, rozwiązują swoje problemy związane z nauką, także kłopoty z nadaniem/odnalezieniem celu i sensu dla swojej edukacji. Bywa, iż swoim postępowaniem wywołują w badanych smutek i rozczarowanie: *Rodzice nie rozbudzali aspiracji edukacyjnych, gdyby byli lepiej wykształceni i zorientowani w tej kwestii, mogliby lepiej doradzić, pomóc, a tak, do wszystkiego musiałam dojść sama*. Służą wydobyciu emocji pozytywnych – o takiej roli rodziców w swojej edukacji mówiła większość młodych dorosłych.

– Zakres wsparcia, poziom zaangażowania rodziców w edukację dziecka ma swoją dynamikę i zależy od etapu kształcenia. W większości przypadków: duży w początkowych etapach edukacji (wzrastający w momencie wyboru szkoły ponadgimnazjalnej) i trwający do momentu wyboru studiów (swoje znaczenie ma tutaj świadomość ważności wyboru, jego wpływu na dalsze losy dziecka). Do głosu dochodzą własne doświadczenia rodziców, motyw tradycji

---

<sup>29</sup> Poglębiony ogląd badanej przeze mnie rzeczywistości i przyjęty w związku z nią schemat konceptualizacji przedstawiam w pracach: *Edukacja – stratyfikacja społeczna – tożsamość młodzieży. Studium z pedagogiki porównawczej i socjologii edukacji* (Poznań 2012) oraz *O związku edukacji z rodziną. Społeczne konteksty i jednostkowe biografie* (Poznań 2013).

(wybór tej szkoły co rodzic) lub nasilone aspiracje/ambicje rodziców. Wsparcie rodziców było szczególnie przydatne w momentach kluczowych (egzamin gimnazjalny, matura, obrona pracy dyplomowej).

– Wyłaniają się różne sposoby angażowania się rodziców w edukację ich dziecka. Mamy tu do czynienia ze wsparciem finansowym (opłacanie dodatkowych zajęć, lekcji języka obcego, korepetycji), „monitorowaniem” efektów nauczania (*Do 18. roku rodzice sprawdzali mi oceny*), pomocą w bieżących lekcjach, motywowaniem do wysiłku w momentach ważnych lub chwilach zwątpienia (*Nie chciało mi się uczyć przed maturą i wtedy była rozmowa z rodzicami, która trochę pomogła*). Pojawiła się też troska zamykająca w ogólnej koncepcji (*Ucz się dziecko dalej, zrób więcej niż my, będzie ci lepiej niż nam*).

– Specyfika rodzicielskiego zaangażowania podyktowana jest przede wszystkim kapitałem kulturowym samej rodziny. W zebranych materiale biograficznym odnalazłem opisy rodziców z wykształceniem zawodowym, którzy widziani oczami swego dziecka, „niewiele wiedzieli”, „nie mieli pomysłu”, „dla których studia były abstrakcją” – w rezultacie ograniczali się do wsparcia finansowego: *Miałam po prostu skończyć studia dla taty [...]. Oni nie mieli takiej szansy [...], jednak bez specyficznej pomocy, poza wsparciem finansowym*. Była też grupa biografii, w których rodzice byli osobami bardzo dobrze wykształconymi, obiektami szacunku i podziwu ze strony dziecka. Szczególnie ceniony był tu klimat, jaki zwykle panował w domu rodzinnym: zamiłowanie do książek, kultury i muzyki – któremu towarzyszyło zachęcanie do nauki, „rodzicielski doping”: *W domu było zawsze powiedziane, że nie mogę mieć niższego wykształcenia niż moi rodzice, bez magistra nie mam się pojawiać w domu, szczególnie ojciec podchodził tak ambicjonalnie*.

– Badani młodzi dorośli w swoim subiektywnym odbiorze „bycia rodziców” w edukacji wskazują na potrzebę ich włączenia. Mocno widoczne jest, że dzięki rodzicom radzą sobie lepiej – szczególnie na początkowych etapach swojej edukacji. Uwidacznia się też znacząca rola rodziców w dookreślaniu drogi edukacyjnej dziecka. Wymownym tego przykładem jest poniższa wypowiedź: *Gdyby nie rodzice, nie poszłabym na studia [...]. Największe zainteresowanie rodziców było w szkole podstawowej i gimnazjum. Co było zadane, mama do zeszytu zaglądała, chodziła na każdą wywiadówkę, w liceum już tak nie [...]. Rodzice zawsze mnie wspierali, mobilizowali. Zawsze uświadamiali mi, że nauka jest bardzo ważna. Moja mama już będąc osobą dorosłą zrobiła studia. Tak że zawsze wiedzieli o tym, że edukacja jest ważna i zawsze mnie o tym przekonywali. Pokazywali mi też drogę. Że studia wyższe trzeba skończyć na dobrej uczelni [...]. Ja myślę, że w ogóle na edukację ma wpływ to, że rodzina jest pełna, nie ma w niej konfliktów, rozwódów. Ja w takiej rodzinie się wychowałam i pewnie było mi dzięki temu o wiele łatwiej radzić sobie z edukacją i zrealizować zaplanowaną „decyzją rodzinną” moją drogę edukacyjną*.

## Zakończenie

Złożony i wieloaspektowy charakter edukacji odsyła do szerokiego spektrum orientacji teoretycznych i sposobów jej przedstawiania. Chcę podkreślić, że podjęta przeze mnie próba zaprezentowania edukacji – z punktu widzenia przedstawionego w tytule – zostaje sprowadzona do rekonstrukcji przebiegu edukacji zinstytucjonalizowanej, związanych z nią zdarzeń i doświadczeń, które tworzą jednostkowe biografie edukacyjne. Dużą wagę przywiązuje się w niej do subiektywnego znaczenia, jakie jest przypisywane edukacji, a także do roli, jaką pełni w niej rodzina.

Decydując się na sięganie do źródeł wiedzy zgromadzonej o edukacji – upatrywanej w obszarach poznawczych merytorycznie wypełnianych teoriami i badaniami w celu wyakcentowania określonych treści nawiązujących do rodziny – trudno nie dostrzec jej znaczenia w edukacji. Pytanie, które warto tu zadać, brzmi: czy jest sposób na przełamanie tych różnic szans i możliwości wśród młodych ludzi, za którymi stoi rodzina? Trudno na nie odpowiedzieć twierdząco, tym bardziej, kiedy dziś wiemy, że „system edukacji – jakkolwiek umożliwił młodym Polakom bezprecedensowy dostęp do wykształcenia i doprowadził do bardzo dużego nasycenia absolwentami szkół średnich i wyższych, nie przełamał znacząco determinizmu środowiskowego”<sup>30</sup>. Osobiście stawiałbym na jednostkę – autentycznie zaradną i zharmonizowaną w swych staraniach z logiką systemu zorientowanego na „sprawczość” merytokracji. A co z rodziną? Wystarczy, że rodzice nie będą się przyczyniać do porażki szkolnej – a w przyszłości zawodowej i życiowej – dziecka.

Nie chcę przez to powiedzieć, że jednostka ma być podstawowym źródłem swego sukcesu, opiera się ona przecież zawsze na zasobach, którymi dysponuje i które są limitowane głównie przez wpływy środowiska rodzinnego. Stawianie na nią ma sens wtedy, gdy jej rodzice należą do „*target group*”, mającej poprawić sytuację startu w trudnych realiach samodzielnego dorosłego życia<sup>31</sup>, ale także wtedy, kiedy okazują swoje własne „niedostosowanie” do dzisiejszych reguł systemowych i wymagają nakierowania na odnalezienie się w „nowej rzeczywistości”. Skierowanie uwagi na jednostkę jest uzasadnione tym, że społeczne przypisanie ustępuje miejsca wolności i indywidualnemu wyborowi<sup>32</sup>.

---

<sup>30</sup> Tamże, s. 27.

<sup>31</sup> W. Wrzesień, *Europejscy poszukiwacze. Impresje na temat współczesnego pokolenia polskiej młodzieży*, Warszawa 2009, s. 133.

<sup>32</sup> I. Szlachcicowa, *Trwanie i zmiana: międzygeneracyjne różnice w strategiach opracowywania zmiany społecznej* [w:] *Biografia a tożsamość*, red. I. Szlachcicowa, Wrocław 2003.

# Niepowodzenia szkolne młodzieży ze środowisk defaworyzowanych społecznie

---

## Wprowadzenie

W dyskursie nad problemami dzieci i młodzieży z tzw. grup układu ryzyka, doświadczających trudności w uczeniu się, wśród których znajdują się też osoby ze środowisk defaworyzowanych społecznie<sup>1</sup>, nieustannie pojawiają się pytania o efektywność systemu edukacji, który z założenia miał wyrównywać ich szanse rozwojowe, a przejście tych osób z jednego etapu edukacyjnego na kolejny miało stać się progiem, który przy współdziałaniu ucznia oraz osób wspierających proces jego kształcenia i wychowania można przekroczyć bez ponoszenia, często wysokich, kosztów emocjonalnych i społecznych pod postacią dystresu, niepowodzeń dydaktycznych i interpersonalnych.

Hasło „No Child Left Behind” zawarte w tytule artykułu pochodzi z pierwszego aktu prawnego prezydenta Stanów Zjednoczonych George’a Busha juniora, zapowiadającego ustawę sprzyjającą konstruktywnym zmianom polityki rządu – rozwiązaniem miała być edukacja<sup>2</sup> pozwalająca wyrównywać dysproporcje szkolne. I choć wiele zapisów ustawy budziło pytania i kontrowersje, nie tylko wśród badaczy zajmujących się problematyką „równych szans”<sup>3</sup>, to jej założenia stały się kolejnym przyczynkiem do dyskusji nad istotą egalitaryzmu

---

<sup>1</sup> Przyjmuję, że defaworyzacja społeczna (fr. *defavorise*) oznacza tu środowiska, w których dzieci i młodzież mają trudniejszy start i gorsze szanse prawidłowego funkcjonowania w społeczeństwie.

<sup>2</sup> C.A. Torres, *Child left behind: a brainchild of neoliberalism and American politics*, „New Politics” 2004, t. 10, nr 2; J. Crawford, *Obituary: The Bilingual Education Act, 1968–2002*. Education Policy Studies Laboratory. Retrieved October 20, 2002, <<http://www.asu.edu/educ/-LPRU/features/article2.htm>>.

<sup>3</sup> D. Meier, C. Wood i in., *Many children left behind: How the No Child Left Behind Act is damaging our children and our schools*, New York 2004.

w edukacji oraz tworzeniem strategii edukacyjnych nastawionych nie „na program”, lecz „na osobę”.

Zmiany dotyczące wyrównywania szans edukacyjnych sygnalizowały (i nadal sygnalizują) też reformy polskie. Jednak już nawet wstępna analiza podejmowanych przez szkoły działań wskazuje, że idee i założenia tych reform w dalszym ciągu nie znajdują niestety odzwierciedlenia w praktyce edukacyjnej. Nie jest oczywiście tak, że nie pojawiają się żadne próby modyfikacji, ale są one na tyle nieefektywne, że wydaje się, iż niewiele można oczekiwać także po kolejnych propozycjach zmian, jeśli nie uda się zniwelować pewnego rodzaju gry opartej na kulturze, a może wręcz kulcie *fast life* – nieustannie intensyfikującym się przyspieszaniu. Ten, komu nie uda się wsiąść do „pędzącego pociągu”, staje się pewnego rodzaju „odpadem”. Minimalizuje się lub wręcz ulega zniwelowaniu szansa na odkrycie osobistego potencjału i wypracowania takich form aktywności, które pozwoliłyby na racjonalne wybory w przyszłości. Wsiadaniu do wspólnego z innymi „pociągu” nie sprzyja też charakterystyczna dla współczesnej szkoły kultura, w której można wyodrębnić dwie kategorie: klimat uczniowski i klimat nauczycielsko-pracowniczy. Jakość psychospołecznego środowiska klasy szkolnej ma znaczący wpływ na radzenie sobie z wyzwaniami i trudnościami, przy czym wielu uczniów doświadczających trudności zarówno w obszarze dydaktycznym, jak i społecznym dość wcześnie dowiaduje się, że czymś różni się od innych uczniów, trudniej im adaptować się do sytuacji, realizować zadania, są mniej akceptowani przez rówieśników. Klimat szkoły coraz bardziej przypomina kulturę promocji<sup>4</sup> – istotą szkolnej edukacji staje się nastawienie na rywalizację między uczniami. Jej charakterystyczne objawy to wyścig o pozycje, zdobywanie lokat, rankingi oparte na ilościowych wynikach testów „kompetencji”, wyzwalające nastawienia konkurencyjne jako wynosząco-degradujące, różnicujące uczniów na podstawie kryterium wybranego zasobu, eksponowanego w egzaminach zewnętrznych<sup>5</sup>.

Między założeniami i szczytnymi hasłami związanymi z „edukacją równych szans” a rzeczywistością pojawia się więc nieustannie jeśli nie przepaść, to przynajmniej głęboka rozpadlina. Wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci i młodzieży, o często bardzo zróżnicowanych potrzebach, nie może bowiem opierać się tylko na wizji tych zmian, ale wymaga „ukształtowania nowej świadomości krytycznej”<sup>6</sup>, którą można wypracować jedynie przez odmienne podejście do edukacji oraz skonstruowanie sieci edukacyjnego i społecznego wsparcia. Potrzeba tym samym działań systemowych i wielu sojuszników, dla których ważne będzie tworzenie rzeczywistych, a nie pozorowanych, działań opartych

<sup>4</sup> A. Wernick, *Promotional Culture: Advertising Ideology and Symbolic Expression*, London 1991.

<sup>5</sup> J. Rutkowiak, *Czy istnieje edukacyjny program ekonomii korporacyjnej?* [w:] *Neoliberalne uwikłania edukacji*, red. E. Potulicka, J. Rutkowiak, Kraków 2012, s. 20.

<sup>6</sup> *Neoliberalne uwikłania edukacji*, dz. cyt., s. 9, Wstęp.

na dialogu społecznym. Aktywnymi uczestnikami tego dialogu muszą stać się sami uczniowie, ich rodzice, nauczyciele, ale też specjaliści, których zadaniem jest wspieranie osób funkcjonujących w środowiskach „ryzyka”. Podejmowane na rzecz budowania konstruktywnych zmian działania muszą uwzględniać nie tylko różne aspekty szkolnego powodzenia, ale i równoważne role, jakie przyjmą w nich wszyscy zainteresowani.

Na podstawie fragmentu rzeczywistości edukacyjnej<sup>7</sup>, uwzględniającej perspektywę młodzieży ze środowisk defaworyzowanych, doświadczającej „tranzycji” ze szkoły podstawowej do gimnazjum, będę starała się wskazać na możliwość tworzenia modelu działań interwencyjnych sprzyjających radzeniu sobie z niepowodzeniami szkolnymi. Efektem jego wykorzystania może stać się jednak nie tylko rozwiązanie kryzysu „przejścia” i związanego z nim częstego nasilania się trudności szkolnych, ale także – w przypadku młodzieży ze środowisk ryzyka – przerwanie „pętli odtwarzania”, sprawiającej, że młodzież z tych środowisk doświadcza nierzadko podobnych problemów i niepowodzeń edukacyjnych, jakie wcześniej były udziałem ich rodziców.

### **Młodzież ze środowisk defaworyzowanych jako podmiot edukacji**

Peter Senge napisał, że jesteśmy w stanie poszerzać swoje możliwości w celu osiągnięcia rezultatów, których naprawdę pragniemy tylko w takich warunkach, w których „[...] nowe i rozwojowe wzory myślenia są kultywowane, [...] aspiracje nie są krępowane, a [...] ludzie nieustannie uczą się, jak uczyć się razem”<sup>8</sup>. Niestety, wiele środowisk społeczno-kulturowych i edukacyjnych, w których funkcjonują dzieci i młodzież, nie sprzyja ich progresywnemu rozwojowi, a podejmowane w tych środowiskach działania nie uwzględniają aktualnych możliwości, posiadanych zasobów, doświadczeń, zainteresowań czy tkwiącego w dzieciach i młodzieży potencjału poznawczego i emocjonalno-społecznego.

Dzieci i młodzież ze środowisk defaworyzowanych to osoby funkcjonujące w trudnych warunkach społecznych – w środowiskach o niskim statusie społecznym, niskim poziomie wykształcenia rodziców, dużym nasileniu bezrobocia, generującym często – szczególnie w tym ostatnim przypadku – niski status ekonomiczny rodzin, ale również w środowiskach mających problemy z realizacją podstawowych funkcji opiekuńczych i wychowawczych oraz tych o patologicznych sposobach radzenia sobie z problemami.

---

<sup>7</sup> H. Krauze-Sikorska, „Dzieci i młodzież z utrudnieniami w uczeniu się w przestrzeni edukacyjnej i społecznej szkoły powszechnej. Systemowe strategie pomocy – nowe wyzwania, nowe perspektywy”, praca przygotowywana do druku.

<sup>8</sup> P.M. Senge, *Pięta dyscyplina: teoria i praktyka organizacji uczących się*, Warszawa 1998, s. 3.



Znaczącym problemem w środowiskach, które często zaniedbują prawidłowy rozwój dzieci, jest syndrom wyuczonej bezradności, a wśród rodzin, w których zaobserwowano patologiczne sposoby radzenia sobie z problemami, pojawiają się rodziny z uzależnieniami, w tym z problemem alkoholowym, rodziny stosujące przemoc fizyczną oraz psychiczną, ale też rodziny zaniedbujące dzieci, niemal „chronicznie” ignorujące ich potrzeby fizyczne (odżywianie, ubieranie, konieczność ochrony zdrowia) i psychiczne (prawidłowa więź z dzieckiem, oparta na bliskości, miłości, trosce, dająca poczucie bezpieczeństwa, ale też pozwalająca dziecku doświadczać poczucia kompetencji i osobistego sprawstwa). Należałoby w tym miejscu podkreślić, że zaniedbywanie dzieci i młodzieży w tych rodzinach nie zawsze wiąże się z zamierzonym działaniem, często jest ono wynikiem bezradności lub problemów osobistych (w tym psychicznych, np. depresji) rodziców (opiekunów).

Ze środowisk o patologicznych wzorcach zachowania, nierealizujących funkcji opiekuńczych i wychowawczych, wywodzą się dzieci i młodzież określane mianem „dzieci ulicy”, „dzieci wychowujących się na ulicy” lub „dzieci, które wychowuje ulica”. Jak podaje definicja Rady Europy, są to

[...] dzieci poniżej 18. roku życia, które przez dłuższy lub krótszy czas żyją w środowisku ulicznym. Dzieci te żyją przenosząc się z miejsca na miejsce, nawiązują kontakty z grupą rówieśniczą lub z innymi na ulicy. Oficjalnym adresem tych dzieci jest adres rodziców lub jakiejś instytucji [...]. Wysoce znamienny jest przy tym fakt, że zarówno z rodzicami, jak i przedstawicielami szkół, instytucji pomagających oraz służb socjalnych, które ponoszą za nie odpowiedzialność, mają słaby albo żaden kontakt [...]<sup>9</sup>,

a Fundacja United Way („Wspólna Droga”) dodaje:

[...] mają od 3 do 18 lat, są niedożywione, niechlujne i skromnie ubrane, niedomyte, z ubytkami w uzębieniu, wszawicą i innymi dolegliwościami skórными. Plują, kradną, palą papierosy [...]<sup>10</sup>.

Przede wszystkim jednak, jak zauważa Tadeusz Pilch:

[...] dzieci ulicy doświadczają odrzucenia, obojętności, wykorzystywania bez skrpułłów, przemocy, uwiedzenia bądź izolacji. W bandach ulicznych znajdują namiastkę rodzin, fizyczne i psychiczne miejsce ucieczki, system przeżycia obiecujący, a czasem nawet zapewniający bezpieczeństwo<sup>11</sup>.

---

<sup>9</sup> T. Pilch, *Dzieci ulicy – dzieci bez szans* [w:] *Dzieci gorszych szans*, red. B. Głowacka, T. Pilch, Warszawa 2001, s. 85.

<sup>10</sup> [www.alenuda.pl](http://www.alenuda.pl) [dostęp: 14 kwietnia 2013]; Biuletyn United Way „Na Wspólnej Drodze”, 2007, nr 2.

<sup>11</sup> T. Pilch, dz. cyt.

Tworzą własny świat wartości i norm i choć nieustannie poszukują akceptacji i poczucia przynależności, nie potrafiąc radzić sobie z zasadami życia społecznego, czują się nieakceptowane za swoją odmienność.

Wydawałoby się, że jeśli dzieci i młodzież nie zaspokajają potrzeb rozwojowych w rodzinie, to przynajmniej część z nich mogłyby zaspokoić w środowisku szkolnym i pozaszkolnym (świetlice, ośrodki wsparcia), które powinno stać się specyficzną formą katalizatora, ale niestety – ani szkoła, ani placówki wsparcia często nie radzą sobie z wyzwaniem, jakie stawiają przed nimi dzieci i młodzież ze środowisk defaworyzowanych.

W odniesieniu do tych grup dzieci i młodzieży widoczny jest przede wszystkim „grzech zaniechania”, który powoduje, że nie tylko nie mają one zaspokajanych potrzeb niezbędnych do rozwoju, ale czyni się je niezdolnymi do korzystania ze swoich praw, rozwijania tkwiących w nich możliwości oraz pełnoprawnego uczestnictwa w życiu społeczności. W przypadku „dzieci ulicy” pojawia się także dodatkowy problem – nierealizowania przez nie obowiązków szkolnego. Dzieci te bardzo szybko doświadczają społecznego ostracyzmu i wykluczenia.

Należałoby w tym miejscu dodać, że początkowo wielu uczniów pochodzących ze środowisk defaworyzowanych, jakby wbrew niesprzyjającym warunkom, może osiągać sukcesy szkolne oraz społeczne i pozornie dobrze radzić sobie ze stresem i traumą. Optymizmem powinno też napawać stwierdzenie H. Rudolpha Schaffera, który podkreśla, że „ścieżka rozwojowa nie jest raz na zawsze wyznaczona przez określone doświadczenia, bez względu na to, jak wcześnie miały one miejsce i jak bardzo były szkodliwe”<sup>12</sup>. Są bowiem takie dzieci, którym udaje się wyjść cało z opresji życiowych, „wzniesić się ponad biedę, rodzinne horrory, kiepskie warunki w szkole”<sup>13</sup>.

Jednak brak, już na poziomie wczesnej edukacji, skutecznej „sieci wsparcia” powoduje, że dość szybko w tej grupie uczniów pojawiają się trudności natury dydaktycznej, emocjonalnej i społecznej – ich stopniowe nawarstwianie się i kumulowanie opiera się na zjawisku „pasa transmisyjnego” (jedno niekorzystne zjawisko pociąga za sobą drugie), prowadząc do syndromu „błędnego koła” i w efekcie – wyuczonego poczucia bezradności.

Jak zauważa James Garbarino<sup>14</sup>, w końcu bowiem każdy młody człowiek musi ugiąć się pod naporem wystarczająco deprymującego otoczenia społecznego, rodzinnego i szkolnego.

Taki obraz prezentują też badania prowadzone nad trudnościami i niepowodzeniami edukacyjnymi młodzieży ze środowisk defaworyzowanych spo-

<sup>12</sup> H.R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, Warszawa 2005, s. 371.

<sup>13</sup> J.J. McWhirter, B.T. McWhirter, A.M. McWhirter, E.H. McWhirter, *Zagrożona młodzież*, Warszawa 2008, s. 101.

<sup>14</sup> J. Garbarino, *Raising children in a socially toxic environment*, San Francisco 1994.

łecznie<sup>15</sup>. Ich wyniki wskazują, że procesy pozwalające na bierne przystosowywanie się tej młodzieży do rzeczywistości są silniejsze niż innowacyjne, a szkoła i inne instytucje edukacyjne raczej wzmacniają te zachowania. Badania projekcyjne związane z ich marzeniami oscylują między myśleniem racjonalnym a mitycznym – pragną bezpiecznego życia, a jednym z jego wyznaczników staje się praca dająca wysokie zarobki i szybki awans zawodowy, podkreślają znaczenie wykształcenia, ale zdają sobie sprawę z tego, że bez wsparcia nie są w stanie osiągnąć sukcesu, oczekują tolerancji, wzajemnej pomocy. Równocześnie większość z nich cechuje się brakiem poczucia bezpieczeństwa wywołanym nie tylko przez czynniki ekonomiczne i socjalne, ale też lęki, o których pisała już Karen Horney – „[...] przed zawiścią w przypadku sukcesu, przed pogardą w przypadku niepowodzenia, [...] przed byciem znieważonym [...]”<sup>16</sup>. Brak poczucia bezpieczeństwa szybko wzmaga również emocjonalna izolacja w rodzinie i/lub w grupie szkolnej, bo młodzi ludzie nie radzą sobie z nawiązywaniem i podtrzymywaniem kontaktów interpersonalnych przynoszących radość i zadowolenie, opartych na więziach pozwalających uzyskać satysfakcjonujące relacje obu stronom. W takich warunkach zmuszeni są liczyć na siebie, czują się pozbawieni wsparcia innych osób, szczególnie tych, które z racji pełnionych funkcji – tak jak na przykład rodzina – powinny tworzyć „bezpieczną przystań” i ukierunkowywać dążenia jednostki.

„Bezpieczną przystanią” nie staje się również szkoła, bo na różnych etapach nauki szkolnej dzieci i młodzież doświadczają segregacji, izolacji lub odrzucenia przez grupę. [...] *syndrom klasy A w naszej szkole znany jest od dawna. Miejsce w klasie oznaczonej pierwszą literą alfabetu zarezerwowane jest dla wybranych. Kiedyś trafiały tam dzieci wysoko postawionych rodziców. Dziś liczy się też zawartość portfela. Dzieci szybko orientują się, kto jest lepszy, a kto gorszy. Tamte dzieci chodzą na basen, lekcje tańca, tenis. Inaczej też się zachowują. Są pewne siebie, czasem nawet aroganckie. Nie mam o to pretensji, że są oddzielone od naszych, ale moja córka wciąż zadaje mi pytanie DLACZEGO? [...] [matka uczennicy klasy V, ogólnodostępnej szkoły podstawowej w dużym mieście]*<sup>17</sup>.

Wielu uczniów z tych środowisk buduje szybko przekonanie o tym, że o wartości i tym, co można określić mianem „przydatności towarzyskiej”, świadczy często wygląd, sposób ubierania się czy zasobność portfela rodziców. Jak mówi Krystian: *Nie pasuję do mojej klasy, bo moich rodziców po prostu na wiele rzecz nie stać. Oboje są bezrobotni. Nie mam takich markowych ciuchów jak*

<sup>15</sup> H. Krauze-Sikorska, dz. cyt.

<sup>16</sup> K. Horney, *Neurotyczna osobowość naszych czasów*, Warszawa 1987, s. 164.

<sup>17</sup> Wszystkie wypowiedzi rodziców i uczniów stanowiące ilustrację problemu analizowanego w artykule pochodzą ze zbiorów własnych autorki, prezentowanych w przygotowywanej do wydania monografii „Dzieci i młodzież z utrudnieniami...”, dz. cyt.

*moi koledzy, stówy kieszonkowego na tydzień i iPhona, którym mogę szpanować na lekcji.*

Przyczyn niepowodzeń upatrują przede wszystkim we własnych cechach, bez względu na to, czy doświadczają trudności w życiu szkolnym, czy w relacjach rówieśniczych. Brak sukcesu przypisują własnym niedoskonałościom, bo coraz częściej poddawani są społecznej presji, opartej na informacji traktującej sukces jako zależny od własnych umiejętności – dążenie do osiągnięcia sukcesu to – w rozumieniu niektórych – prosty algorytm, na który składają się walka z innymi i radzenie sobie z ich wrogością.

Takie funkcjonowanie nie służy ani budowaniu właściwego poziomu samooceny, ani rozwojowi realnego poczucia własnej wartości. Pozbawieni wsparcia dorosłych (rodziców, nauczycieli), ale też rówieśników w klasie, coraz częściej nie radzą sobie z kontrolowaniem i monitorowaniem własnego zachowania i postępów dydaktycznych, braniem odpowiedzialności za własną naukę i włączaniem się w życie szkoły.

### **Młodzież ze środowisk defaworyzowanych społecznie w sytuacji tranzycji ze szkoły podstawowej do gimnazjum**

Choć każda z faz rozwoju dzieci i młodzieży i każdy etap edukacyjny są ważne i żaden nie wydaje się być bardziej istotny od innego dla osiągnięcia powodzenia szkolnego i życiowego, etapem stanowiącym szczególne zagrożenie dla uczniów ze środowisk ryzyka jest przekraczanie progu między szkołą podstawową a gimnazjum. Można tu zaobserwować zarówno złożoność kontekstów tranzycji, jak i widoczne rozwarście między oczekiwaniami i potrzebami uczniów a oferowaną im pomocą.

Analizując tranzycję lub – jak mówią inni badacze – „przejście”<sup>18</sup>, należy wskazać, że odnosi się ona do tej fazy życia jednostki, w której następuje znacząca zmiana jej statusu, spowodowana czynnikami biologicznymi (np. wiek) lub społecznymi, związanymi np. ze zmianą roli społecznej i w konsekwencji – statusu w strukturze. I choć fazy tranzycji w życiu każdego człowieka powtarzają się, to ich treść, cel, kontekst indywidualny i społeczny są na tyle zróżnicowane, że widoczna jest odmienność okresów „przejścia” nawet w obrębie życia jednostkowego. Tranzycje zawsze uwikłane są bowiem w jednostkową biografię, są okresem trudnym, postrzeganym odmiennie: jako wyzwanie, próg do pokonania, bariera czy szczególny kryzys. Z pedagogicznego punktu widzenia tranzycja powinna być traktowana jako „specyficzny dar dla uczenia się”, skła-

---

<sup>18</sup> Por. np. A. Bańka, *Pomoc psychologiczna wobec potrzeb rozwojowych jednostek i wyzwań współczesności* [w:] *Poradnictwo. Kolejne przybliżenia*, red. M. Piorunek, Toruń 2011.

niający do aktywności edukacyjnej, jednak analiza czynników sprzyjających vs nie progresywnym zmianom rozwojowym i edukacyjnym młodzieży kończącej szkołę podstawową i rozpoczynającej etap gimnazjalny wskazuje na wiele uwarunkowań będących inhibitorami tego „przejścia”.

W odniesieniu do młodzieży funkcjonującej w środowiskach defaworyzowanych, doświadczającej zróżnicowanych problemów i trudności, na naturę „przejścia” wpływ mają zarówno zagrożenia biosocjokulturowe związane z rodziną, brak pomocy w rozwoju, która traktowana byłaby przez szkołę jako nadrzędny kierunek działań wychowawczych, jak też brak działań interwencyjnych wspierających ucznia w sytuacjach kryzysowych, związanych choćby z koniecznością opanowywania nowych kompetencji szkolnych (często przy braku dobrych podstaw związanych z wiedzą, umiejętnościami czy motywacją).

Wyzwaniem dla rodziców i nauczycieli uczniów wkraczających na kolejny etap edukacji staje się przede wszystkim zrozumienie, że w większości przypadków mamy do czynienia nie tyle z trwałym, znaczącym deficytem umiejętności w sferze instrumentalnej i kierunkowej (np. w zakresie pamięci, myślenia, zachowań społecznych czy emocjonalnych), ile raczej sposobem, w jaki uczniowie doświadczający, często już wcześniej, trudności szkolnych stawiają czoła nowym wyzwaniom edukacyjnym.

Podstawowe byłyby tu dla mnie dwa pojęcia: (1) odporności<sup>19</sup>, wyłaniającej się z cech podmiotowych, środowiska rodzinnego i szkolnego, pozwalającej tworzyć konstruktywne strategie adaptacyjne, uczyć się zachowań i wzorców myślowych, rozwijać kompetencje emocjonalne, pozwalające dobrze radzić sobie w sytuacjach trudnych czy wręcz traumatycznych, oraz (2) punktu przechylenia<sup>20</sup>, który w sytuacjach trudnych może zaważyć na tym, czy szala będzie przechylała się w stronę pozytywnego myślenia o sobie i swoich możliwościach, czy w kierunku niskiego poczucia własnej wartości, niskiej samooceny, dysfunkcjonalności. To, czy u młodzieży mamy do czynienia z rozwiniętą odpornością i punktem przechylenia oscylującym w stronę pozytywnego funkcjonowania, będzie zależało od zaistnienia czynników „chroniących”: (1) otoczenia społecznego (środowiska szkolne i pozaszkolne, np. świetlice środowiskowe czy socjoterapeutyczne, organizacje młodzieżowe), dostarczającego wsparcia i okazji do rozwoju mimo niesprzyjających warunków, (2) środowiska rodzinnego, zapewniającego wsparcie emocjonalne (jeśli oczywiście członków rodziny łączy silna więź), oraz (3) zmiennych osobowościowych, wśród których istotne są m.in. inteligencja interpersonalna, sprawność poznawcza na poziomie gwarantującym sukces dydaktyczny, optymizm pozwalający postrzegać

---

<sup>19</sup> Odporność jest tu rozumiana nie jako cecha statyczna, lecz kształtowana przez determinanty endogenne i egzogenne.

<sup>20</sup> J. Garbarino, dz. cyt.

cierpienie czy przykre doświadczenia w sposób konstruktywny<sup>21</sup>, zdolność zaskarbiana sobie życzliwej uwagi dorosłych i rówieśników, dostrzeganie pozytywnego sensu życia, umiejętność bycia niezależnym.

W większości analizowanych przeze mnie sytuacji szkolnych widoczne były generowane przez ukryty program szkoły zachowania nauczycieli wpływające na proces uczenia się – nauczania. Charakterystyczne były m.in. niepowiązane z oficjalnymi założeniami programowymi codzienne, rutynowe zachowania szkolne i powtarzanie określonych czynności<sup>22</sup>, które miały znaczący wpływ na specyficzne zachowania młodzieży i ich adaptację do nowych warunków.

Młodzież przyjmowała obowiązujące w szkole i klasie zasady i choć zdarzały się zachowania „opozycyjne” i „buntownicze”, dość szybko ulegały one wygaszeniu, groziły bowiem brakiem akceptacji ze strony nauczycieli i kolegów. Równie szybko przyzwyczajala się do czekania, odrzucania, przerywania, ale też doświadczenia – szczególnie przez uczniów o niższym poziomie umiejętności społecznych i/lub dużym stopniu wrażliwości emocjonalnej – poczucia społecznego osamotnienia<sup>23</sup>. Ukryty program prowadził więc do pozornego przystosowania się do roli ucznia, a nie aktywnej adaptacji umożliwiającej zmienianie środowiska, w którym się funkcjonuje. Uczniowie zaczynali ukrywać przed nauczycielem osobiste zainteresowania, preferencje związane ze stylem uczenia się czy problemy dotyczące realizacji zadań szkolnych. I choć w rzeczywistości stawali się coraz bardziej pasywni, z jednej strony demonstrowali pozorowaną aktywność szkolną, w żadnej mierze nie wynikającą ze zinterioryzowanych przekonań ucznia co do jej rzeczywistego znaczenia, z drugiej – zachowywali się w sposób aspołeczny, demonstrując np. gniew lub zachowania agresywne.

Czynnikiem znaczącym dla „przejścia” było też ocenianie uczniów. Jego istota zawsze powinna być rozpatrywana w kontekście motywowania do uczenia się, budowania pozytywnej samooceny, tworzenia zachowań transgresyjnych, jednak badania pokazują przepaść między zachowaniem, które jest oficjalnie promowane jako rezultat kształcenia, a tym, które jest akceptowane

<sup>21</sup> Odwołując się do powieści Eleanor H. Porter *Polyanna* (2013, Oficyna Wydawnicza Rytm, Warszawa), nazwałabym ten rodzaj zachowań „syndromem Polyanny” – w każdej sytuacji, która miała przykry bądź negatywny wydźwięk, dzieci i młodzież, podobnie jak główna bohaterka książki, poszukiwały jej „pozytywnego” aspektu – [...] *na Mikołaja chciałem dostać fajną grę komputerową, ale dostałem czapkę [...] no trochę było mi [...] no ale ta czapka jest fajna taka jaką mają inni w klasie i jest ok [...]; [...] jak pracowaliśmy w zespołach na matmie, to chciałem być w grupie z Wojtkiem i innymi chłopakami, ale pani powiedziała, że oni mają bardzo skomplikowane zadanie [...] pewnie ma rację, lepiej mi pójdzie z Karolem, on też jest nie za dobry z matmy [...];* stawiając mniej literacką ocenę przywołanych wypowiedzi, należałoby wskazać na istotę i znaczenie mechanizmów obronnych.

<sup>22</sup> K. Illeris, *Trzy wymiary uczenia się*, Wrocław 2006, s. 200.

<sup>23</sup> P.W. Jackson, *Life in Classrooms*, New York 1990.

i promowane w szkole. Akceptowana była bowiem przez nauczycieli nie niezależność, lecz zdyscyplinowanie; rywalizacja, a nie współpraca; w dalszym ciągu popierane są tendencje do uczenia się „samemu”, a nie w zespole<sup>24</sup>. Brak skutecznego wsparcia nie sprzyjał tranzycji, sytuacje szkolne coraz częściej wymykały się spod kontroli, a powstające kolejne blokady w uczeniu sprawiały, że pojawiały się maski, sztywność i fasadowość zachowań. Uczeń coraz częściej odbierał i nadawał wiele fałszywych komunikatów, nie radził sobie ze zbyt spolaryzowanymi emocjami, komplikowały się jego stosunki z otoczeniem: [...] *cieszyłem się, że nareszcie pójdę do gimnazjum w mieście [...]. Mam trochę problemów z nauką, trudno mi się koncentrować, jestem dyslektyczny, ale zawsze się starałem [...].* *mama mnie wspierała [...]. Ojciec? no..., dużo by trzeba gadać [...].* *W podstawówce to niektórzy nauczyciele to doceniali, że się starałem [...].* *A najbardziej pan od anglika, który mówił – ty się Wojtek tylko ucz, będzie ok, nie przejmuj się błędami, wyrobisz się jak ciasto – lubiłem go za to, dawał nadzieję na to ok [...].* *Taka głupia nadzieja, że może w gimnazjum nie będzie źle, a może nawet lepiej niż w podstawówce. Ale się przeliczyłem. Już na wejściu po pierwszych kartkówkach usłyszałem najpierw od pani z geografii, potem od anglistki [gadała i gadała, tak „z dobrego serca”], że już dawno nie miały takiego „kogoś”, kto prezentuje taki niski poziom. Anglistka poradziła wprost, żeby rodzice zaczęli szukać mi korepetytora [...] i że trzeba było wybrać gimnazjum o niższym poziomie, bo ich „nie jest dla wszystkich” [...]. Najgorsze jednak były te uśmiešky w klasie i komentarze „no tak, chłopak z nizin, to co się dziwić” [...] miałem ochotę wrzeszczeć albo dać komuś w... [...].*

Na poziomie najbardziej ogólnym odpowiedzi na analizowane zjawiska można poszukiwać choćby w pracach francuskiego socjologa Pierre’a Bourdieu, przedstawiającego funkcję szkoły jako pewien rodzaj **przemocy symbolicznej**, której istotą jest „wytwarzanie i narzucanie [...] kategorii myślenia, które stosujemy spontanicznie do wszystkich rzeczy na świecie [...]”<sup>25</sup>. I choć bardzo radykalne tezy Bourdieu zdają się pozostawać w sprzeczności z ponowoczesnymi tendencjami indywidualizacji, wskazują na nie zawsze dostrzegany fakt – szkoła nie radzi sobie w sposób oczekiwany z indywidualizacją, która nierozłącznie związana jest z respektowaniem zasady podmiotowości uczniów. Kategoria ta nieustannie pojawia się zarówno w rozważaniach teoretycznych, jak i praktyce pedagogicznej. Jej odzwierciedlenie widoczne jest choćby w „wizjach funkcjonowania szkoły”, prezentowanych już nie tylko przez MEN, ale także dyrektorów i grona pedagogiczne szkół, w programach wspierających uczniów, programach profilaktycznych oraz przez wielu nauczycieli, którzy podkreślają, że

<sup>24</sup> H. Krauze-Sikorska, *Wsparcie społeczne w sytuacji wystąpienia Syndromu Adaptacyjnej Dekompensacji u dzieci i młodzieży z niepowodzeniami szkolnymi* [w:] *Pomoc – wsparcie społeczne – poradnictwo. Od teorii do praktyki*, red. M. Piorunek, Toruń 2010, s. 407–427.

<sup>25</sup> P. Bourdieu, *Practical Reason: On the Theory of Action*, Cambridge 1998, s. 35.

doceniają (i respektują) wagę subiektywnego poczucia podmiotowości, czyli fakt, że „świadomie i opierając się na własnych wartościach jest się twórcą zdarzeń i stanów”<sup>26</sup>.

### Złożoność i sekwencyjność działań interwencyjnych

Analiza psychospołecznego funkcjonowania uczniów ze środowisk defaworyzowanych społecznie w sytuacji tranzycji pozwala zauważyć, że albo próbują oni za wszelką cenę uniknąć zwrócenia się o pomoc, dopóki ich problemy nie osiągną rozmiarów kryzysu, albo wnikają się w sytuacje, które niespodziewanie przeradzają się w kryzys zagrażający ich zdrowiu psychicznemu. Specyfika i odmienność funkcjonowania tych uczniów wymaga niezwykle zróżnicowanego, wieloaspektowego wsparcia nastawionego na Osobę ucznia, które uwzględni sprzężenie między jego zasobami i ograniczeniami a zasobami i ograniczeniami środowisk. Znaczący może być w tym kontekście moment, w którym rodzice, nauczyciele czy specjaliści pracujący w szkole uświadomią sobie potrzebę wsparcia ucznia.

W długofalowej pracy z uczniem sprawdzi się strategia uwzględniająca indywidualizację oddziaływań dydaktycznych, wychowanie prospektywne, kreacyjne, którym czasem mogą towarzyszyć terapia pedagogiczna i psychoterapia, jednak w razie pojawienia się problemów ucznia związanych z tranzycją potrzebny jest prosty i skuteczny model interwencji.

Efektywny, bo skoncentrowany na szybkiej i skutecznej interwencji, wydaje się model podejścia eklektycznego proponowany przez Fredericka Thorne'a<sup>27</sup> czy Burla Gillilanda i Richarda Jamesa<sup>28</sup>, którzy mówią o nim jako o hybrydzie opartej na integracji podstawowych modeli interwencji kryzysowej (modelu równowagi, modelu poznawczym i modelu przemiany społecznej) oraz stanowiących podstawę tych modeli teorii.

Zarówno Thorne, jak i Gilliland i James, których podejście wydaje się optymalne w działaniach na rzecz uczniów doświadczających wieloaspektowych problemów związanych z funkcjonowaniem w sferze instrumentalnej i/lub kierunkowej, wskazują, że podstawą podejścia eklektycznego jest kierowanie się celami, a nie określoną koncepcją. Istotne jest w tym przypadku:

<sup>26</sup> K. Korzeniowski, *Podmiotowość człowieka. Metateoretyczne ramy teorii* [w:] *Podmiotowość jednostki w koncepcjach psychologicznych i organizacyjnych*, red. K. Korzeniowski, R. Zieliński, W. Daniecki, Wrocław 1983, s. 55.

<sup>27</sup> F.C. Thorne, *Eclectic psychotherapy* [w:] *Current psychotherapies*, red. R. Corsini, Peacock, Itasca, 1973, s. 445–486.

<sup>28</sup> B.E. Gilliland, R.K. James, *Theories and strategies in counseling and psychotherapy*, wyd. 4, Boston 1998.



– po pierwsze – „zidentyfikowanie zweryfikowanych elementów każdego systemu i zintegrowanie ich w wewnętrznie spójną całość, pasującą do danych behawioralnych, które należy wyjaśnić”,

– po drugie – „rozważenie wszystkich odnoszących się do problemu teorii, metod oraz standardów oceny i przetwarzania danych klinicznych – zgodnie z najnowszym stanem wiedzy”,

– po trzecie – „nienaginanie ocen do konkretnych teorii, zachowanie otwartości myślenia i ciągłe eksperymentowanie z tymi strategiami i podejściami, które przynoszą najlepsze rezultaty”<sup>29</sup>.

Te trzy główne cele wkomponowane w opisy interwencji psychopedagogicznej nie tylko łączą założenia modelu poznawczego, modelu równowagi/nierównowagi czy modelu przemiany psychospołecznej, ale pozwalają zbudować efektywny model działań pedagogicznych. Bo choć może wydawać się, że zaproponowane podejścia oparte są na twierdzeniach, które wzajemnie się wykluczają, jest to, moim zdaniem, przeświadczenie pozornie słuszne. Podstawą działań staje się tu po prostu przyjęcie, że wszyscy ludzie – tak jak wszystkie kryzysy – są jedyni w swoim rodzaju i niepowtarzalni, ale też że ludzie – tak jak kryzysy – są podobni. To podobieństwo polega na wystąpieniu określonych faz, poszerzających i pogłębiających stopniowo trudności, czy też ich dynamice, jednak podstawą skuteczności działań jest umiejętność oceny indywidualnych potrzeb każdego ucznia, dla którego tranzycja jest nie wyzwaniem czy progim, ale barierą uniemożliwiającą progres w rozwoju.

Sztuka prowadzenia interwencji jest zawsze wieloetapowa, a **pierwszym z etapów** jest zdefiniowanie i zrozumienie problemu z punktu widzenia ucznia. **Etap drugi** to zminimalizowanie fizycznych i psychicznych zagrożeń, a więc zapewnienie uczniowi poczucia bezpieczeństwa. **Etap trzeci** to bezwarunkowa akceptacja ucznia – przekonanie go, że jest osobą, na której nam zależy, że dostrzegamy i doceniamy jego wysiłek. **Etap czwarty** to rozpoznanie wspólnie z uczniem jego możliwości, poszukiwanie skutecznych rozwiązań i wskazanie, że niektóre wybory mogą być lepsze od innych (wybory muszą być stosowne i realne w sytuacjach istotnych z punktu widzenia danego ucznia) – ważne jest więc, by:

– działanie oparte było na wsparciu sytuacyjnym – źródłem wsparcia mogą być rodzice, rówieśnicy,

– wypracowane zostały sposoby radzenia sobie z trudnościami (działania, zachowania, zasoby środowiskowe),

– nastąpiła modyfikacja spojrzenia na problem – tworzenie wzorców pozytywnego, konstruktywnego myślenia.

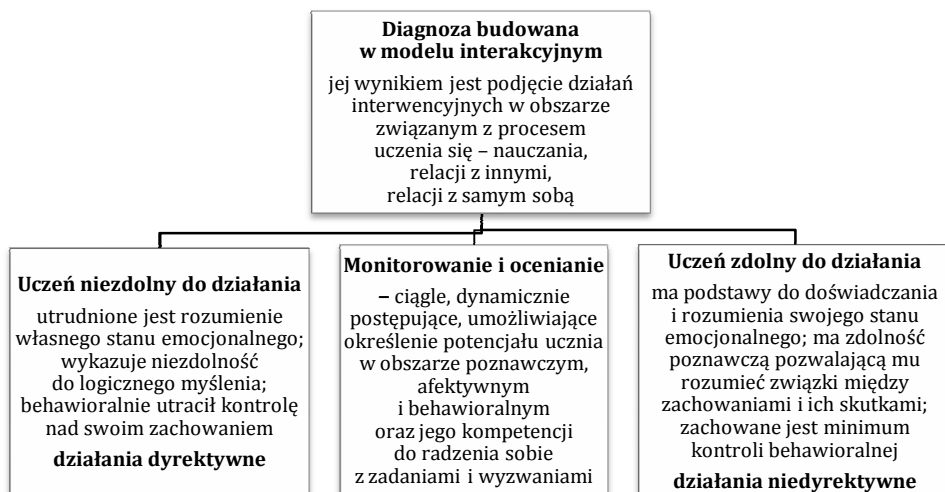
**Etap piąty** to planowanie działań sprzyjających przywróceniu homeostazy emocjonalnej:

---

<sup>29</sup> R.K. James, B.E. Gilliland, *Strategie interwencji kryzysowej*, Warszawa 2008, s. 43.

- identyfikacja źródeł wsparcia emocjonalnego (w domu, szkole),
- dostarczenie sposobów radzenia sobie z trudnościami, zmotywowanie ucznia do podjęcia konkretnych działań możliwych do realizacji, a więc opartych na posiadanych zasobach – istotą jest zrozumienie sensu działań i ich akceptacja, uczeń musi mieć poczucie niezależności i zachować kontrolę nad podejmowanymi działaniami.

**Etap szósty** jest wynikiem **urzeczywistnienia założeń poprzedniego etapu**, w dalszym ciągu podstawą jest więc tworzenie u ucznia poczucia autonomii i kontroli nad przebiegiem podejmowanych działań. Etap ten to nie tylko wspieranie ucznia w jego działaniu, zapewnienie mu poczucia bezpieczeństwa, ale i współdziałanie pozwalające jednak na budowanie przekonania o własnej skuteczności.



Rys. 1. Eklektyczny model interwencji psychopedagogicznej w sytuacji kryzysu związanego z doświadczaniem niepowodzeń szkolnych przez uczniów z układu ryzyka

Źródło: oprac. własne

Prezentowany model wsparcia ucznia w sytuacji tranzycji, oparty na dążeniu do emocjonalnej stabilności i zrównoważenia oraz pobudzania zdolności do działania sprzyjającego procesom adaptacyjnym, pozwala mu skutecznie radzić sobie z nastrojami, potrzebami, uczuciami, warunkami i wpływami, przystosowywać się do otoczenia w sposób elastyczny, doświadczać poczucia możliwości radzenia sobie ze stresorami i kontrolowania ich.

Jednak by model ten był rzeczywiście efektywny, wymaga od podejmującego interwencję psychologa/pedagoga szkolnego oraz współdziałających z nimi nauczycieli empatii, autentyczności i akceptacji ucznia oraz umiejętności sys-

tematycznego monitorowania i ewaluacji jego sytuacji. Takie funkcjonowanie pozwala nie tylko ustalić aktualny poziom natężenia trudności ucznia, ale też ocenić jego stan emocjonalny i zasoby wewnętrzne oraz zanalizować stopień i zakres wykorzystania zasobów zewnętrznych.

Obiektywna i rzetelna ocena sytuacji osoby podejmującej działania interwencyjne, uwzględniająca także punkt widzenia głównego aktora oraz osób z jego otoczenia, pozwoli zbudować spójny obraz funkcjonowania ucznia w obszarze poznawczym (wzorce myślenia), afektywnym (emocje i uczucia) oraz behawioralnym (aktywność psychomotoryczna, działania), a tym samym – optymalizować proces pomocy uczniom z niepowodzeniami szkolnymi.

W sytuacji, gdy uczniowie doświadczający niepowodzeń związanych z „przejęciem” ze szkoły podstawowej do gimnazjum to osoby funkcjonujące w zdeorganizowanych środowiskach społecznych, przyjęty model działań interwencyjnych pozwala odkrywać indywidualny potencjał ucznia, wskazywać mu jego mocne strony, modyfikować postawy, poczucie własnej wartości czy samoocenę. Przygotowuje też pedagoga do budowania modelu działań zorientowanych „na jednostkę” i „na środowisko”.

Warunkiem koniecznym zaistnienia tych orientacji jest jednak uwzględnianie faktu, że kontakt z uczniami powinien stać się dla pedagoga swoistego rodzaju kompendium wiedzy o ich możliwościach, potrzebach, oczekiwaniach. Punktem wyjścia tej wiedzy staje się pytanie o to, „jaki jesteś?”, ale jego rozwinięcie powinno brzmieć: „jaki możesz się stać i co możesz osiągnąć, jeśli będziesz funkcjonował w sytuacjach pozwalających rozwijać tkwiący w tobie potencjał, który nie został ujawniony, bo na wcześniejszych etapach rozwoju zabrakło jego przemyślanego wspierania i wspomagania”<sup>30</sup>. Istotą tej wiedzy jest więc nie tyle opis zastanej sytuacji, ile uważne przyglądanie się życiu i okolicznościom sprawiającym, że możliwe stanie się zarówno dokonywanie przez młodzież osobistych wyborów, jak i podejmowanie odpowiedzialności za przebieg trajektorii własnego życia, za sukcesy i porażki.

## Podsumowanie

W Raporcie Fundacji Amicus Europae „Szkoła i nierówności społeczne” Przemysław Sadura<sup>31</sup> zwraca uwagę, że wśród podstawowych błędów, które można dostrzec w debacie edukacyjnej, znajduje się naiwny produktywizm, posługujący się argumentami z języka racjonalności ekonomicznej, który wyraża się

<sup>30</sup> H. Krauze-Sikorska, *Protodiagnoza pedagogiczna jako warunek konieczny wspomagania i wspierania rozwoju dziecka rozpoczynającego edukację szkolną* [w:] *Diagnoza i terapia psychopedagogiczna w edukacji dziecka*, red. E. Marek, J. Łuczak, Piotrków Trybunalski 2010, s. 51–61.

<sup>31</sup> P. Sadura, „Raport Fundacji Amicus Europae «Szkoła i nierówności społeczne». Diagnoza zjawiska i propozycja progresywnej polityki edukacyjnej w Polsce”, Warszawa 2012, s. 9.

w trosce o niską efektywność lub produktywność systemu oświatowego. Ten sam autor podkreśla, że kolejnym błędem w debacie edukacyjnej jest też „fetyzowanie talentu”. Słowo „talent” pojawia się np. kilkanaście razy w raporcie „Polska 2030” i wiąże się m.in. z silnym naciskiem na wprowadzenie do szkół presji na zwiększenie konkurencji. Język ten można dostrzec także w działaniach Ministerstwa Edukacji Narodowej, które ustanowiło rok 2010/2011 „Rokiem Odkrywania Talentów”, a program dla szkół wiejskich nazwano „Janko Muzykant”.

Nie chodzi przy tym, moim zdaniem, o to, by nie wspierać osób zdolnych i uzdolnionych, lecz o to, by dostrzegać, że potencjał ten tkwi także w dzieciach /uczniach z grup układu ryzyka, w tym pochodzących ze środowisk defaworyzowanych społecznie. Można oczywiście przyjąć, że przyczyną problemów omawianych w artykule jest przede wszystkim niedoskonały system szkolny, a

Rzeczywista i głęboka krytyka założeń systemowych oświaty, realna humanizacja treści nauczania i stosunków w klasie szkolnej, skala podmiotowego udziału w procesach edukacyjnych ze strony uczniów, rodziców i nauczycieli, efektywność stymulowania rozwoju osobowego młodych ludzi [...] okazują się [...] niemożliwe bez analizy mechanizmów i struktur życia społecznego. Krytyka edukacji staje się możliwa przede wszystkim jako krytyka społeczeństwa [...]<sup>32</sup>.

Jednak przekształcaniu niekorzystnych strategii edukacyjnych, które obserwujemy w pracy z uczniami ze środowisk defaworyzowanych, mogą służyć działania podejmowane przez krytycznych, refleksyjnych pedagogów/nauczycieli, o wysokich kompetencjach psychopedagogicznych i twórczej osobowości. Ich efektem powinno być nie tylko dostrzeganie zjawisk związanych z selekcją i eliminacją szkolną czy autoeliminacją, o której Pierre Bourdieu i Jean-Claude Passeron pisali jako deprecjacji siebie, dewaloryzacji szkoły, pełnym rezygnacji zaakceptowaniu niepowodzenia szkolnego<sup>33</sup>, ale też podejmowanie skutecznej interwencji przeciwdziałającej segregacji szkolnej. Potrzebna jest przede wszystkim zmiana dotychczasowego modelu kształcenia opartego na rywalizacji i konkurencji między uczniami na rzecz autentycznej współpracy i współdziałania, bo kluczowe kompetencje edukacyjne, jak podkreślają autorzy raportu „Future Work Skills 2020”<sup>34</sup> z Kalifornijskiego Instytutu na Rzecz Przyszłości, to inteligencja emocjonalna, umiejętność budowania relacji interpersonalnych, nastawienie na „drugiego człowieka”.

<sup>32</sup> L. Witkowski, *Uwagi o funkcjach edukacji*, „Kultura i Społeczeństwo” 1991, nr 3, s. 141.

<sup>33</sup> P. Bourdieu, J.C. Passeron, *Reprodukcja*, Warszawa 2006.

<sup>34</sup> „Future Work Skills 2020”, Raport Kalifornijskiego Instytutu na Rzecz Przyszłości: <<http://www.iftf.org/futureworkskills/>> [dostęp: 17 lutego 2015].



## Zdrowie psychospołeczne młodzieży czasu współczesnych przemian – konteksty kształtowania umiejętności życiowych

---

Zdrowie ma podstawowe znaczenie dla jakości życia w każdym okresie cyklu życia człowieka. W Deklaracji Zdrowia Psychicznego WHO czytamy: „zdrowie i dobrostan psychiczny mają zasadnicze znaczenie dla jakości życia umożliwiając ludziom doświadczać życia jako sensownego, pozwalając im być twórczymi i aktywnymi obywatelami”<sup>1</sup>. Światowa Organizacja Zdrowia określa zdrowie psychiczne jako stan dobrego samopoczucia, w którym jednostka realizuje swoje zdolności, potrafi radzić sobie z normalnymi stresami życiowymi, może pracować oraz jest w stanie działać na rzecz swojej społeczności<sup>2</sup>. Poznawcza i emocjonalna ocena własnego życia wiąże się z określeniem dobrostanu psychicznego<sup>3</sup>. Celem artykułu, choć nie wyczerpuje on w pełni przedmiotowego zagadnienia, jest zwrócenie uwagi pedagogów, wychowawców, rodziców na problemy kondycji i zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży we współczesnych realiach społecznych i konieczność kształtowania umiejętności życiowych młodych ludzi dla lepszego radzenia sobie z problemami życia codziennego. Konieczność kształtowania umiejętności życiowych w ramach szkolnej edukacji zdrowotnej należy traktować jako specyficzne edukacyjne działania kompensacyjne w zakresie przekazywania dzieciom umiejętności niezbędnych do ich codziennego funkcjonowania oraz budowania dobrostanu psychicznego.

Kazimierz Dąbrowski w autorskiej definicji zdrowia psychicznego, opierając się na swojej koncepcji dezintegracji pozytywnej, ujmował je jako zdolność do wszechstronnego i wielopoziomowego rozwoju psychicznego poprzez pro-

---

<sup>1</sup> B. Woynarowska i in., *Edukacja zdrowotna*, Warszawa 2007, s. 391.

<sup>2</sup> Tamże, s. 390.

<sup>3</sup> Tamże, s. 396.

cesy dezintegracji pozytywnej i cząstkowej integracji wtórnej w kierunku całościowej integracji wtórnej<sup>4</sup>. Wyjaśniając w sposób pogłębiony różne definicje zdrowia psychicznego, autor analizuje liczne koncepcje i poglądy – między innymi, że zdrowie psychiczne to: brak zaburzeń psychicznych, stan równowagi psychicznej (homeostaza), zdolność do działań produktywnych i efektywnych, wyraz sprawności zespołowej podstawowych funkcji psychicznych, zdolność do harmonijnego współżycia z otoczeniem i do przekształcania tego otoczenia, zdolność przystosowania się do zmieniających się warunków życia, pełny dobrostan psychiczny, umysłowy i społeczny, a nie tylko nieobecność choroby lub kalectwa<sup>5</sup>. Ujmowanie zdrowia psychicznego w kategoriach pozytywnych jest w literaturze przedmiotu zróżnicowane i dotyczy np. autonomii, samorealizacji, poczucia szczęścia<sup>6</sup>. Na przykład Martin Seligman wskazuje pięć elementów, które składają się na dobrostan, tj. pozytywne emocje (*positive emotions*), pochłonięcie (*engagement*), sens (*meaning*), pozytywne związki (*positive relationships*) oraz osiągnięcia (*accomplishment*)<sup>7</sup>. W latach 70. XX wieku Aaron Antonovsky (socjolog medycyny), opierając się na orientacji salutogenetycznej, wypracował koncepcję poczucia koherencji (*sense of coherence concept*) jako zmiennej złożonej z trzech elementów składowych: poczucia zrozumiałości, poczucia zaradności oraz poczucia sensowności. Podstawą koncepcji jest założenie autora, że pomiędzy zdrowiem a chorobą jest kontinuum stanów będących dynamicznym procesem równoważenia wymagań i zasobów w toku konfrontacji ze stresem. Twierdzi on, że cechą wspólną wszystkich uogólnionych zasobów odpornościowych jest to, że ułatwiają rozumienie sensu wielości stresorów, które atakują nas stale. Poczucie koherencji autor definiuje jako „ogólną orientację, wyrażającą, w jakim stopniu człowiek ma dojmujące, trwałe, choć dynamiczne przekonanie o przewidywalności środowiska wewnętrznego i zewnętrznego oraz o tym, że z dużym prawdopodobieństwem sprawy przyjmą tak pomyślny obrót, jakiego można oczekiwać na podstawie racjonalnych przesłanek”<sup>8</sup>. Wydaje się, iż koncepcja ta może być wykorzystywana w edukacji zdrowotnej młodego pokolenia w obszarze dotyczącym zdrowia psychospo-

---

<sup>4</sup> K. Dąbrowski, *W poszukiwaniu zdrowia psychicznego*, Warszawa 1989, s. 31. W przedmowie B. Suchodolskiego znajdujemy pełną charakterystykę koncepcji dezintegracji pozytywnej (s. 5–9). Zob. także np. K. Dąbrowski, *O dezintegracji pozytywnej. Szkic teorii rozwoju psychicznego człowieka poprzez nierównowagę psychiczną, nerwowość, nerwice i psychonerwice*, Warszawa 1964; tenże, *Wprowadzenie do higieny psychicznej*, Warszawa 1979; E. Fromm, *Patologia normalności. Przyczynek do nauki o człowieku*, przeł. S. Baranowski, R. Palusiński, Kraków 2011.

<sup>5</sup> K. Dąbrowski, *W poszukiwaniu zdrowia...*, dz. cyt., s. 10–29.

<sup>6</sup> I. Heszen, H. Sęk, *Psychologia zdrowia*, Warszawa 2007, s. 71.

<sup>7</sup> M.E.P. Seligman, *Pełnia życia. Nowe spojrzenie na kwestię szczęścia i dobrego życia*, przeł. P. Szymczak, Poznań 2011, s. 33.

<sup>8</sup> A. Antonovsky, *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia. Jak radzić sobie ze stresem i nie zachorować*, tłum. H. Grzegówska-Klarkowska, Warszawa 2005, s. 11.

łecznego pod warunkiem odpowiedniego przygotowania nauczycieli zarówno pod względem merytorycznym, jak i metodycznym. Zaznaczyć należy, iż na dobrostan psychiczny człowieka ma wpływ wiele czynników indywidualnych (czynniki biologiczne, genetyczne, przewlekła choroba, niepełnosprawność, uzależnienia, alkoholizm, narkomania itd.), ale i społeczno-kulturowych, m.in. konsekwencje zmiany społecznej, zjawiska społecznego ryzyka (bezrobocie, bieda), zagrożenie bezpieczeństwa w czasie zmiany, kultura popularna, nierówności społeczne, zmiany stylu życia, zmiany w systemie funkcjonowania rodziny (m.in. destrukcyjna parentyfikacja<sup>9</sup>, przemoc<sup>10</sup>), zmiany w systemie kształcenia, zmiana wymagań i kwalifikacji zawodowych, zmiany w zarządzaniu czasem i wiele innych<sup>11</sup>. Według koncepcji Ericha Fromma, istnieją dwa pojęcia zdrowia psychicznego: zorientowane na społeczeństwo (pełnienie ról społecznych i działania zgodne z potrzebami społeczeństwa) oraz zorientowane na człowieka (humanistyczne)<sup>12</sup>. Style radzenia sobie w sytuacjach trudnych/stresowych nie są wrodzone, lecz kształtowane są w procesie uczenia się. Podłożem uczenia się strategii radzenia sobie są czynniki wrodzone. W toku życia mogą kształtować się nowe formy aktywności zaradczej i utrwalić się jako nowa strategia radzenia sobie<sup>13</sup>. Należy zwrócić uwagę, iż współczesny model biopsychospołeczny stanowi interdyscyplinarne podejście do zdrowia i choroby. Został on zaproponowany przez Georga Engela i w modelu tym jako przyczyny choroby, poza czynnikami biologicznymi, uwzględnia się także czynniki psychologiczne i społeczne. Człowiek traktowany holistycznie stanowi integralną całość, w obrębie której czynniki biologiczne, psychologiczne i społeczne wchodzą we wzajemne interakcje<sup>14</sup>.

Analizując liczne raporty i publikacje dotyczące kondycji psychospołecznej współczesnego społeczeństwa, zauważa się narastanie problemów związanych z dobrostanem psychicznym w różnych grupach wiekowych. Dla przykładu podaję – z ambulatoryjnej opieki psychiatrycznej w roku 2010 skorzystało 3022,4 osób (współczynnik na 100 tys. ludności). Najwięcej przypadków (według współczynnika na 100 tys. ludności) zdiagnozowano jako zaburzenia ner-

---

<sup>9</sup> Zob. np. K. Schier, *Dorośle dzieci. Psychologiczna problematyka odwrócenia ról w rodzinie*, Warszawa 2014.

<sup>10</sup> Zob. np. E. Jarosz, A. Nowak, *Dzieci ofiary przemocy w rodzinie. Raport Rzecznika Praw Dziecka*, Warszawa 2012.

<sup>11</sup> Zob. np. M. Marody, *Jednostka po nowoczesności. Perspektywa socjologiczna*, Warszawa 2014; E. Fromm, dz. cyt., s. 161; A. Gromkowska-Melosik, *Problemy nierówności współczesnych w teorii i praktyce edukacyjnej*, Poznań 2008; Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży*, Kraków 2013; A. Stypuła, *Kultura a choroba psychiczna*, Kraków 2012; B. Józefik, *Kultura, ciało (nie)jedzenie, terapia. Perspektywa narracyjno-konstrukcjonistyczna w zaburzeniach odżywiania*, Kraków 2014; *Kultura współczesna a zdrowie*, red. M. Górnik-Durose, Sopot 2013.

<sup>12</sup> E. Fromm, dz. cyt., s. 86 i nast.

<sup>13</sup> I. Heszen, *Psychologia stresu*, Warszawa 2014, s. 101.

<sup>14</sup> Tamże, s. 289.



wicowe (888,5), zaburzenia nastroju-afektywne (673,7) oraz organiczne zaburzenia psychiczne (524,6) i zaburzenia spowodowane alkoholem (480,8)<sup>15</sup>. W roku 2010 z leczenia w opiece ambulatoryjnej skorzystało ogółem 6339 osób, a w roku 2000 – 5982 osoby (wskaźnik na 100 tys. – 82,3 w roku 2010 i 59,1 w roku 2000) w wieku 0–18 lat. W grupie osób leczonych zdiagnozowano<sup>16</sup> następujące zaburzenia (podano wskaźniki na 100 tys.): zaburzenia zachowania i emocji rozpoczynające się w dzieciństwie i wieku młodzieńczym (2565), zaburzenia nerwicowe związane ze stresem i somatoformiczne (1016), zaburzenia spowodowane używaniem substancji psychoaktywnych (931), schizofrenia i zaburzenia schizotypowe i urojeniowe (422), zaburzenia behawioralne związane z zaburzeniami fizjologicznymi i czynnikami fizycznymi oraz zaburzenia zachowania (394), zaburzenia afektywne (362), upośledzenie umysłowe (354), zaburzenia rozwoju psychicznego (146), zaburzenia spowodowane używaniem alkoholu (79), zaburzenia organiczne (70)<sup>17</sup>. Warto zaznaczyć, iż – jak podaje literatura przedmiotu – wskaźniki zdrowia fizycznego wśród dzieci i młodzieży ulegają poprawie, natomiast wskaźniki zdrowia psychicznego pogarszają się. Wśród dzieci i młodzieży 10–20% cierpi na różnego rodzaju zaburzenia psychiczne. Obecnie informacje o rozwoju zaburzeń emocjonalnych wśród dzieci i młodzieży są niepełne i fragmentaryczne<sup>18</sup>. Stan zdrowia, także psychospołecznego, w różnych grupach społecznych i środowiskach w obecnych warunkach społecznych jest zróżnicowany m.in. ze względu na wiele czynników ekonomicznych i społeczno-kulturowych, które generują nierówności społeczne. Z nierównościami w zdrowiu mamy do czynienia wówczas, gdy „[...] grupy społeczne zajmujące gorszą pozycję charakteryzuje systematycznie gorszy stan zdrowia oraz są one narażone na większe ryzyko utraty zdrowia niż inne grupy bardziej uprzywilejowane. Dotyczy to w szczególności tych różnic w stanie zdrowia lub w czynnikach je warunkujących, które należy uznać za możliwe do uniknięcia”<sup>19</sup>. Definicja ta zwraca uwagę nie tylko na fakt istnienia różnic w stanie zdrowia, ale także podkreśla znaczenie tych negatywnych czynników warunkujących zdrowie, które są możliwe do uniknięcia, także tych, które mają podłoże kulturowe, społeczno-środowiskowe czy też polityczne.

<sup>15</sup> Źródło: Instytut Psychiatrii i Neurologii, [www.sejm.gov.pl](http://www.sejm.gov.pl) [dostęp: 27 stycznia 2015].

<sup>16</sup> WHO opracowało Międzynarodową Klasyfikację Zaburzeń Psychiczych ICD-10 stosowaną w Europie. Klasyfikacja DSM-IV (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) opracowana została przez Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne i obowiązuje w Stanach Zjednoczonych – B. Hołyst, *Bezpieczeństwo jednostki*, Warszawa 2014, s. 65.

<sup>17</sup> Źródło: Instytut Psychiatrii i Neurologii, [www.sejm.gov.pl](http://www.sejm.gov.pl) [dostęp: 27 stycznia 2015].

<sup>18</sup> I. Namysłowska, *Zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży w Polsce – stan rozwoju opieki psychiatrycznej i zadania dla praktyki*, „Postępy Nauk Medycznych” 2013, nr 1, s. 4.

<sup>19</sup> J. Mazur, *Spółeczne nierówności w zdrowiu subiektywnym młodzieży szkolnej w Polsce na tle Unii Europejskiej. Wybrane aspekty metodologiczne ilustrowane wskaźnikami międzynarodowych badań*, Warszawa 2010, s. 20.

M. Bartley podaje przykładowe czynniki generujące nierówności w zdrowiu, tj. np. czynniki materialne (np. dochód, warunki mieszkaniowe), wpływ kultury i zachowań (np. zachowania ryzykowne, zróżnicowanie przekonań w różnych warstwach społecznych), czynniki psychospołeczne (np. niska pozycja społeczna, stres, brak wsparcia społecznego), kumulacja czynników w cyklu życia (np. wydarzenia i procesy, które miały miejsce w dzieciństwie), uwarunkowania polityczne i systemowe (np. wpływ funkcjonowania państwa na dostęp do dóbr, usług oraz jakość środowiska i relacje społeczne)<sup>20</sup>. Nawiązując do danych z Raportu UNICEF z roku 2013, dotyczących warunków i jakości życia dzieci w krajach rozwiniętych, pragnę w tym miejscu podkreślić, iż w ocenie stanu zdrowia i poziomu bezpieczeństwa dzieci Polska znalazła się na 18. pozycji. W międzynarodowych badaniach porównawczych zastosowano ponadto wskaźniki deprivacji potrzeb – wskazano, jaki odsetek dzieci nie ma dostępu do dwóch lub więcej spośród czternastu pozycji mających szczególnie istotne znaczenie dla zdrowia dzieci (tj. trzy posiłki dziennie, jeden posiłek zawierający mięso lub rybę, codziennie świeże warzywa i owoce, sprzęt do zabaw na świeżym powietrzu, zajęcia rekreacyjne, udział w wycieczkach szkolnych, miejsce do odrabiania prac domowych, nowe ubrania, odpowiednie do pory roku obuwie, spotkania z przyjaciółmi, możliwość spotkania z rówieśnikami). Polska plasuje się na 22. miejscu ze wskaźnikiem 21%, podobnie jak Litwa i Słowacja. Natomiast Węgry, Łotwa, Portugalia, Rumunia mają stopę deprivacji potrzeb dzieci powyżej 21%<sup>21</sup>. Zaspokajanie potrzeb egzystencjalnych oraz potrzeb psychospołecznych znacząco koresponduje z jakością życia i poczuciem dobrostanu i zadowolenia. W omawianych badaniach międzynarodowych wskaźnik „satisfakcji z życia” dla Polski i Rumunii jest na poziomie poniżej 80% i należy do najniższych spośród 29 państw. Najwyższą subiektywną ocenę jakości życia deklarują dzieci zamieszkujące Holandię – 95%<sup>22</sup>. Zadowolenie z życia jest istotnie powiązane z dobrym samopoczuciem, pozytywnym nastawieniem do życia, zdolnością do codziennej aktywności stosownie do wieku i roli społecznej. W międzynarodowych badaniach HBSC (*Health Behaviour in School-aged Children. A WHO Collaborative Cross-national Study*) zadowolenie z życia młodzieży szkolnej według Skali – *Drabina Cantrila* – określane jako „przeciętne” największe jest wśród młodzieży w wieku 17–18 lat (57,4%), a nieco mniejsze w wieku 11–12 lat (43,6%). „Duże” zadowolenie z życia zmniejsza się wraz z wiekiem: 41,7% (11–12 lat), 18,5% (15–16 lat), 14,9% (17–18 lat)<sup>23</sup>. W literaturze przedmiotu sygnalizuje się, iż ostatnie dekady przynoszą wzrost zacho-

<sup>20</sup> Podaję za: tamże, s. 22.

<sup>21</sup> „Warunki i jakość życia dzieci w krajach rozwiniętych. Analiza porównawcza”. Innocenti Raport Cart 11, oprac. P. Adamson, tłum. R. Bem, Unicef Office of Research, s. 9.

<sup>22</sup> Tamże.

<sup>23</sup> „Wyniki badań HBSC 2010. Raport techniczny”, oprac. pod red. J. Mazur, A. Małkowska-Szkutnik, Warszawa 2011, s. 73.

rowań na depresję w populacji dzieci i młodzieży i że należy ona do najpowszejdniejszych problemów medycznych w tej grupie wiekowej. Dane szacunkowe wskazują, że jest prawdopodobne, iż u 20% nastolatków przed ukończeniem 18. roku życia może wystąpić tzw. duża depresja (*major depressive disorder – MDD*), a ryzyko zachorowania wzrasta wraz z wiekiem i dojrzewaniem płciowym. U dziewcząt w tej grupie wiekowej jest wyższa zachorowalność niż u chłopców<sup>24</sup>. Medyczna literatura fachowa wskazuje, iż dysproporcje te wiążą się z różnicami hormonalnymi, neurobiologicznymi i społeczno-kulturowymi w rozwoju dziewcząt i chłopców, i podkreśla, iż dzieci, które przeżyły pierwszy epizod depresji, doświadczą kolejnych w okresie dzieciństwa, adolescencji i/lub w wieku dorosłości. Szczególnie dotyczy to dzieci obciążonych wieloma czynnikami ryzyka, np. lęk, negatywny styl poznawczy, współwystępujące zaburzenia psychiczne, dystymia, objawy subkliniczne, niekorzystne doświadczenia życiowe, rodzinne obciążenie depresją<sup>25</sup>. Depresja w okresie rozwojowym skutkuje wieloma negatywnymi skutkami w funkcjonowaniu szkolnym, rodzinnym i społecznym, a ponadto zwiększa ryzyko samobójstwa, nadużywania substancji psychoaktywnych i ryzyko gorszego funkcjonowania w życiu dorosłym (np. trudności w pracy, trudności w relacjach interpersonalnych)<sup>26</sup>.

Znaczna liczba samobójstw jest popełniana bowiem przez młodych ludzi pod wpływem stanów depresyjnych, które ze względu na brak dostępu do profesjonalnej pomocy, brak wiedzy rodziców i nauczycieli o symptomach poprzedzających akt samobójczy, utrudniają prowadzenie działań prewencyjnych<sup>27</sup>.

Jak podaje „Pierwszy raport WHO nt. zapobiegania samobójstwom”<sup>28</sup> (opublikowany 4 września 2014), samobójstwa zdarzają się na całym świecie i mogą dotyczyć osób w prawie każdym wieku. W skali globalnej liczba samobójstw jest najwyższa u osób powyżej 70. roku życia. Jednak w niektórych krajach samobójstwa są popełniane najczęściej przez osoby młode. Co więcej, w skali światowej samobójstwa są drugą najczęstszą przyczyną śmierci osób w wieku 15–29 lat. W Polsce najczęściej do samobójstw dochodzi wśród dzieci w wieku 15–19 lat (326 osób w roku 2011, tj. 87,1% wszystkich samobójstw wśród

---

<sup>24</sup> S. Kalinowska, K. Nith, P. Duda, B. Trześniowska-Drukała, J. Samochowiec, *Depresja u dzieci i młodzieży – obraz kliniczny, etiologia, terapia*, „Annales Academiae Medicae Stetinensis. Roczniki Pomorskiej Akademii Medycznej w Szczecinie” nr 59, 1, 2013, s. 32.

<sup>25</sup> Tamże, s. 33.

<sup>26</sup> Tamże, s. 35.

<sup>27</sup> *Dzieci w Polsce. Dane, liczby, statystyki*, red. E. Falkowska, A. Telusiewicz-Pacak, Warszawa 2013, s. 52.

<sup>28</sup> Opublikowany 4 września 2014 roku. Jest to pierwsza tego typu publikacja Światowej Organizacji Zdrowia, stanowi kompleksowy przegląd danych z całego świata na temat samobójstw, prób samobójczych i skutecznych działań przeciwdziałających samobójstwom, [www.who.un.org.pl](http://www.who.un.org.pl) [dostęp: 29 stycznia 2015].

dzieci w wieku 15–19 lat; 12,6% w tej grupie to dzieci w wieku 10–14 lat; 0,3% – to dzieci w wieku 0–9 lat). Liczba samobójstw dzieci w wieku 15–19 lat w roku 2002, 2003, 2004, 2008, 2009 przekroczyła liczbę 400 (odpowiednio: 453, 401, 427, 416, 405)<sup>29</sup>. Dobrostan psychiczny dzieci i młodzieży to obszar zaniedbany zarówno w sferze monitorowania zjawiska w Polsce, jak i w obszarze edukacji zdrowotnej uczniów oraz podnoszenia świadomości nauczycieli i rodziców w zakresie wieloaspektowych (szczególnie społeczno-kulturowych i środowiskowych) uwarunkowań zdrowia psychicznego dzieci, młodzieży i dorosłych. Problemy psychiczne są wieloprzyczynowe i mogą prowadzić do samobójstwa, którego przyczyn należy szukać także w uwarunkowaniach społeczno-kulturowych i środowiskowych. W tym miejscu warto odwołać się do znakomitego dzieła Emile’a Durkheima pt. *Samobójstwo*<sup>30</sup>, w którym wskazał on, że natężenie samobójstw zależy od stanu więzi społecznych, integracji i kontroli społecznej<sup>31</sup>. Najwcześniejsze i najczęstsze relacje społeczne dziecko nawiązuje z rodzicami. Istotna jest tutaj między innymi wrażliwość na pewne pojawiające się symptomy, mogące sygnalizować problemy ze zdrowiem psychicznym. W różnych okresach rozwojowych są to między innymi: niezdolność do życia w zgodzie z innymi dziećmi, gorsze wyniki w nauce, znaczące przybranie na wadze lub utrata wagi, zmiany w dotychczasowym rytmie snu i jedzenia posiłków, strachliwość, brak motywacji i energii do działania, poirytowanie, nerwowość, drażliwość, trudności w koncentracji, płaczliwość, agresywność, unikanie kolegów/przyjaciół, brak sensu i wartości, niechęć do szkoły, nadużywanie alkoholu i środków psychoaktywnych<sup>32</sup>. Równie ważne w relacjach rodzice-dziecko jest rozwijanie umiejętności życiowych dzieci i młodzieży w rodzinie stosownie do wieku rozwojowego dziecka (np. umiejętność podejmowania decyzji, nawiązywania pozytywnych relacji, radzenie sobie ze stresem itd.). Umiejętności życiowe (*life skills*)<sup>33</sup> to zdolności umożliwiające człowiekowi pozytywne zachowania przystosowawcze, dzięki którym skutecznie radzi sobie z wymaganiami/wyzwaniami życia codziennego<sup>34</sup>. Są jednak takie rodziny, w których sami rodzice nie zdobyli podstawowych umiejętności życiowych, więc nie jest możliwe, by byli zdolni do ich kształtowania u swoich dzie-

<sup>29</sup> *Dzieci w Polsce. Dane...*, dz. cyt., s. 52.

<sup>30</sup> E. Durkheim, *Samobójstwo. Studium z socjologii*, przeł. K. Wakar, red. E. Tarkowska, Warszawa 2006.

<sup>31</sup> Tamże, s. 20 (Przedmowa: A. Sułek).

<sup>32</sup> Australian Government, The Department of Health, *Supporting parents and families: the mental health and wellbeing of children and young people*, 2007, s. 3 [dostęp: 25 stycznia 2015], <<http://www.health.gov.au/internet/main/publishing.nsf/content/mental-pubs-s-support>>.

<sup>33</sup> WHO upowszechnia podejście ukierunkowane na rozwijanie umiejętności życiowych. W latach 1993–1999 opracowano dokumenty i materiały prezentujące założenia tej koncepcji oraz zasady jej wdrażania w szkole. B. Woynarowska i in., dz. cyt., s. 444.

<sup>34</sup> Tamże.

ci<sup>35</sup>. Dlatego niezwykle ważne i niezbędne dla budowania dobrostanu psychicznego dzieci i młodzieży jest kształtowanie i rozwijanie umiejętności życiowych w procesie edukacji szkolnej. Rozwijanie umiejętności życiowych to

[...] integracyjny proces nauczania i uczenia się polegający na uzyskaniu wiedzy, kształtowaniu postaw i umiejętności, dzięki którym młody człowiek bierze większą odpowiedzialność za własne życie przez dokonywanie zdrowych wyborów życiowych, większą odporność na negatywne wpływy i presję ze strony innych oraz unikanie zachowań ryzykownych<sup>36</sup>.

WHO<sup>37</sup> wyróżnia trzy grupy umiejętności życiowych (psychospołecznych): komunikacja i umiejętności interpersonalne, podejmowanie decyzji i krytyczne myślenie oraz kierowanie sobą, natomiast klasyfikacja UNICEF zawiera pięć grup umiejętności: interpersonalne (m.in. słuchanie, komunikacja werbalna i niewerbalna, asertywność, negocjacje, współdziałanie, praca w zespole), budowanie samoświadomości (m.in. budowanie własnej wartości, pozytywne myślenie, identyfikowanie własnych mocnych i słabych stron, samoocena), budowanie własnego systemu wartości (m.in. rozumienie norm społecznych, kultur, tolerancja, umiejętność tworzenia własnej hierarchii wartości, przeciwdziałanie stereotypom), podejmowanie decyzji (m.in. twórcze i krytyczne myślenie, identyfikacja zagrożeń i ryzyka dla siebie i innych, przewidywanie konsekwencji własnych zachowań, stawianie sobie celów), radzenie sobie i kierowanie stresem (m.in. radzenie sobie z presją i sytuacjami trudnymi, samokontrola, poszukiwanie pomocy i wsparcia)<sup>38</sup>. Wymienione umiejętności są wzajemnie komplementarne, a ich kształtowanie w procesie wychowania i socjalizacji jest zadaniem trudnym i złożonym. Celem tego procesu jest dobrostan psychospołeczny człowieka, wyrażający się w satysfakcjonującym życiu. Każde społeczeństwo na określonym etapie rozwoju społeczno-kulturowego określa wymagania w zakresie pewnych umiejętności niezbędnych w codziennym wielowymiarowym funkcjonowaniu. Jedno z podstawowych pytań wiążących się z zagadnieniem dobrostanu psychospołecznego w dobie przemian społeczno-kulturowych brzmi: jak współcześnie kształtuje się i co warunkuje budowanie tożsamości młodego pokolenia?<sup>39</sup> W tym celu, ale także i w celu

---

<sup>35</sup> Zob. np. *Rodzicielstwo w kontekście współczesnych przemian społecznych*, red. J. Brągiel, B. Górnicka, Opole 2012; *Rodzicielstwo w obliczu niepełnosprawności i zaniedbania*, red. J. Brągiel, B. Górnicka, Opole 2014.

<sup>36</sup> B. Woynarowska, *Umiejętności życiowe*, „Remedium” 2002, maj, s. 2.

<sup>37</sup> Podają za: M. Sokołowska, *Umiejętności życiowe* [w:] B. Woynarowska i in., dz. cyt., s. 445.

<sup>38</sup> Tamże.

<sup>39</sup> Zob. np. A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. Ja i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa 2002; *Tożsamość w społeczeństwie współczesnym: pop-kulturowe [re]interpretacje*, red. A. Gromkowska-Melosik, Z. Melosik, Kraków 2012; Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży*, Kraków 2012.

zdobywania umiejętności, młode pokolenie potrzebuje dla swojego rozwoju związków interpersonalnych z dorosłymi, którzy dostarczają kapitału społecznego – informacji i zasobów łączących ich ze światem ludzi dorosłych<sup>40</sup>. Świat dorosłych to przede wszystkim rodzice i nauczyciele – czy mają oni zasoby, umiejętności i zdolności, by kształtować wyżej wymienione umiejętności życiowe? Podstawowym założeniem wprowadzenia do szkół strategii podejścia ukierunkowanego na kształtowanie umiejętności życiowych jest określenie, jakie umiejętności życiowe są najbardziej pożądane/potrzebne w danej grupie młodzieży, i te powinny być realizowane w szkolnej edukacji zdrowotnej (ścieżki międzyprzedmiotowe, programy profilaktyczne). Jak podaje Maria Sokołowska<sup>41</sup>, ocena ich przydatności jest zależna od: potrzeb związanych z przebiegiem rozwoju i typowymi sytuacjami życiowymi, w jakich uczestniczy dorastający człowiek, oraz zachowaniami ryzykownymi. Ponadto autorka wskazuje, że zgodnie z decyzją WHO, skuteczna edukacja ukierunkowana na kształtowanie umiejętności życiowych powinna spełnić następujące warunki:

[...] umożliwić każdemu wzbogacenie percepcji siebie i innych; ułatwić poznanie siebie nawzajem i budować pozytywne relacje; wspierać współpracę a nie rywalizację; tworzyć okazje, dzięki którym uczniowie i nauczyciele będą mogli rozpoznać i doceniać indywidualne umiejętności i wzmacniać poczucie własnej wartości; rozwijanie umiejętności słuchania i porozumiewania się; tworzyć okazje do zajmowania się trudnymi, drażliwymi sprawami; budować tolerancję i zrozumienie dla indywidualnych potrzeb; wzmacniać kreatywność i innowacyjność<sup>42</sup>.

Dobrym przykładem uczenia dobrostanu w szkole jest realizacja Programu Kształtowania Odporności Psychiczej Uniwersytetu Pensylwanii (*Penn Resiliency Program* – PRP), którego celem jest poprawa zdolności uczniów do radzenia sobie z codziennymi problemami, które powszechnie występują w okresie adolescencji. Program PRP jest, jak podaje M.E.P. Seligman, najlepiej zbadanym programem zapobiegania depresji na świecie<sup>43</sup>. Warto zwrócić uwagę także na to, iż wiele dokumentów WHO podkreśla konieczność podjęcia działań w kierunku monitorowania stanu zdrowia psychicznego oraz podejmowania działań zapobiegawczych<sup>44</sup>. Przyjęty przez WHO „Globalny Plan Działania

---

<sup>40</sup> P.A. Linley, S. Joseph, *Psychologia pozytywna w praktyce*, przeł. A. Jaworska-Surma, red. J. Czapieński, Warszawa 2007, s. 315.

<sup>41</sup> M. Sokołowska, dz. cyt., s. 454 i 455.

<sup>42</sup> Tamże. Zob. np. A. Gawel, *Zasoby zdrowotne młodzieży gimnazjalnej w kontekście ekosystemu szkoły*, Kraków 2014.

<sup>43</sup> M.E.P. Seligman, dz. cyt., s. 119.

<sup>44</sup> Np. „Europejska deklaracja ochrony zdrowia psychicznego i plan działania” (WHO 2005); „Deklaracja Florencka – Dobrostan psychiczny dzieci w Europie” (kongres ESCAP 2007); „Europejski pakt na rzecz zdrowia i dobrostanu psychicznego” (Bruksela 2008); „Propagowanie zdrowia i dobrostanu psychicznego dzieci i młodzieży” (Sztokholm 2009); „Zapobieganie depresji i samo-

w Dziedzinie Zdrowia Psychicznego 2013–2020” (The Global Mental Health Action Plan 2013–2020)<sup>45</sup> określa cztery główne cele: wzmocnienie skutecznego przywództwa i zarządzania dla zdrowia psychicznego, świadczenie kompleksowych zintegrowanych i elastycznych usług w zakresie zdrowia psychicznego i opieki społecznej w warunkach środowiskowych, wdrażanie strategii promocji i profilaktyki zdrowia psychicznego, wzmocnienie systemów informacyjnych i badań zdrowia psychicznego. Także Ministerstwo Edukacji Narodowej w Polsce podejmuje szereg działań w zakresie ochrony i promocji zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży, należy do nich: realizacja obowiązującej podstawy programowej i monitorowanie realizacji promocji zdrowia psychicznego, działań profilaktycznych i opiekuńczych, realizacja programu wychowawczego szkoły i działania profilaktyczne obejmujące rozpoznanie potrzeb, zapewnienie pomocy psychologicznej także w stanach kryzysu psychicznego, rozwijanie współpracy między instytucjami działającymi na rzecz dziecka i rodziny, podnoszenie kompetencji nauczycieli w zakresie pomocy psychopedagogicznej, upowszechniania informacji o standardach jakości programów profilaktycznych i promocji zdrowia, edukacja rodziców w zakresie podnoszenia kompetencji wychowawczych, edukacja medialna związana z krytycznym odbiorem destrukcyjnych wzorców i zawartych w nich manipulacji, wspieranie dzieci przez nauczycieli i specjalistów w zakresie podniesienia swojej samooceny, uczenie umiejętności psychologicznych i społecznych pozwalających radzić sobie ze stresem oraz budować dobre relacje z otoczeniem<sup>46</sup>. Liczne plany i programy działania związane z profilaktyką zaburzeń dobrostanu psychospołecznego dzieci i młodzieży nie rozwiążą stale narastających problemów. Realizacja ambitnych planów działania wymaga nie tylko przygotowania merytorycznego i metodycznego edukatorów zdrowia do realizacji szkolnej edukacji zdrowotnej w obszarze zdrowia psychospołecznego, ale przede wszystkim tworzenia takiego środowiska społecznego w szkole, które na co dzień będzie dawać możliwość utrwalania umiejętności życiowych w praktyce życia społecznego szkoły. Współcześnie rozwinięte zostały także różne formy terapii indywidualnej, aby człowiek mógł

---

bójstwom” (Budapeszt 2009); „Zdrowie 2020. Europejska polityka wspierająca działania rządów i społeczeństw na rzecz zdrowia i dobrostanu człowieka” (WHO 2012) i inne; [www.who.int/en/](http://www.who.int/en/) [dostęp: 28 stycznia 2015].

<sup>45</sup> Został przyjęty przez Światowe Zgromadzenie Zdrowia. Plan określa istotne nowe kierunki zdrowia psychicznego, gdzie główną rolę odgrywają świadczenia opieki społecznej opartej na prawach człowieka.

Plan działania podkreśla także umocowanie społeczne osób z upośledzeniem umysłowym, konieczność rozwoju silnego społeczeństwa obywatelskiego i znaczenie działań promocyjnych i prewencyjnych, w tym zapobiegania samobójstwom. Dokument ten określa konkretne działania dla państw członkowskich, międzynarodowych, regionalnych i krajowych partnerów różnego szczebla. [www.who.int.mental\\_health/action\\_plan\\_2013-2020](http://www.who.int.mental_health/action_plan_2013-2020) [dostęp: 30 stycznia 2015].

<sup>46</sup> [www.men.gov.pl](http://www.men.gov.pl) [dostęp: 29 stycznia 2015].

przetrwąć w tych niezwykle trudnych i skomplikowanych warunkach społecznych, to jednak nie rozwiązuje narastających problemów związanych z zaburzeniami dobrostanu psychicznego człowieka. E. Fromm<sup>47</sup> podkreśla, że humanistyczne pojęcie zdrowia psychicznego nie jest określone przez należyte funkcjonowanie w jakimś społeczeństwie, ale przez kryteria właściwe dla samego człowieka. Oznacza to, że to, co jest dobre dla konkretnego społeczeństwa, nie musi być dobre dla człowieka. W związku z tym autor akcentuje, że problemu zdrowia psychicznego zorientowanego na jednostkę nie da się oddzielić od zdrowia psychicznego zorientowanego na społeczeństwo (pełnienie ról społecznych i działanie zgodnie z potrzebami społeczeństwa). Zatem kształtowanie i rozwijanie psychospołecznych umiejętności życiowych u dzieci i młodzieży stanowi proces, w którym komplementarnie ważne jest zdrowie psychiczne zorientowane na jednostkę i społeczeństwo.

---

<sup>47</sup> E. Fromm, dz. cyt., s. 86–92.





Część III

## **W ŚWIECIE SPOŁECZNYCH WYMAGAŃ**

---

*Młodzież próbuje się do niego przystosować,  
odpowiada na stawiane jej wyzwania*



# Uczestnictwo w kulturze współczesnej młodzieży. Młody człowiek jako odbiorca i twórca treści (widz i kreator)

---

## Kontakt człowieka z kulturą – kwestie wprowadzające

Marian Golka określa uczestnictwo w kulturze jako „wszelki kontakt człowieka z wytworami kultury oraz zachowaniami kulturowymi, a tym samym bezpośredni bądź pośredni kontakt z innymi ludźmi”, zaznaczając, iż jego istota „polega na używaniu wytworów kultury, na przyswajaniu, przetwarzaniu i odtwarzaniu tkwiących w nich wartości, na podleganiu obowiązującym w kulturze wzorom, ale także na tworzeniu nowych jej wytworów i wartości oraz zachowań”. Ponadto uczestnictwo w kulturze: dotyczy każdego człowieka (oczywiście w różnym stopniu); „stwarza” ono jednostkę i równocześnie kulturę, modyfikując ją; „jest splotem percepcji, ekspresji i przeobrażeń kultury oraz swoistego jednostkowego i społecznego «negocjowania» odbieranych treści i wrażeń”; stanowi rezultat procesu wychowania i kształcenia; trudno w jego obszarze precyzyjnie rozgraniczyć role czynne i bierne (nadawcy i odbiorcy); zawiera połączenie myśli, wzruszeń i innych aktów psychicznych; jego rozwój odbywa się stopniowo; stanowi formę interakcji społecznej; wpływa na umiejętność widzenia świata oraz przebiega w różnych układach kultury (pierwotnym, instytucjonalnym, układzie środków masowego przekazu, „zamiejscowym” oraz wirtualnym)<sup>1</sup>. Antonina Kłoskowska wprowadziła podział na: kulturę bytu, społeczną i symboliczną, opisując trzy układy, w których przekaz treści kultury symbolicznej odbywa się w odmienny sposób: układ bezpośrednich, osobistych stosunków społecznych (kultura symboliczna przemieszana jest

---

<sup>1</sup> M. Golka, *Socjologia kultury*, Warszawa 2013, s. 146–159.

z kulturą bytu), układ bezpośredni, sprofesjonalizowany (kultura elitarna) i bezpośredni kontakt między twórcą a odbiorcą (kultura masowa, popularna)<sup>2</sup>. Na uczestnictwo kulturalne, co podkreśla A. Kłoskowska, składają się czynności odnoszące się do formułowania, odbierania i interpretowania symbolicznych przekazów, czyli twórczość oraz recepcja kultury<sup>3</sup>.

Można wyodrębnić różnorodne typy uczestnictwa w kulturze. Andrzej Tyszka zwrócił uwagę na: uczestnictwo aktywne i wszechstronne (regularny kontakt odbiorczy, działania kształcząco-poznawcze, zaangażowanie w działalność społeczną o charakterze kulturalnym oraz aktywność twórczo-ekspresyjną); uczestnictwo ograniczenie aktywne, kompensacyjne (słabsze zainteresowanie ofertą instytucji i placówek kulturalnych, mniej różnorodne formy kontaktu z nimi, ograniczona regularność); uczestnictwo sporadyczne i przypadkowe („minimalizacja pozadomowych kontaktów z treściami kultury, rzadkość i przypadkowość sytuacji, którą w potocznym języku określa się jako «pójść gdzieś, wybrać się dokądś»”); absencja kulturalna (brak kontaktu z instytucjonalnym światem kultury)<sup>4</sup>. Tomasz Szlendak natomiast wyróżnia kilkanaście typów aktywności kulturalnej: Parakulturalnych (w tym Partycypantów imprez oskaropodobnych oraz Pseudokulturalnych); Przylepionych; Poszukiwaczy nowości oraz selekcjonerów treści kultury i imprez kulturalnych; Dzieci z autobusu; Mieszczan z wyrzutami sumienia; Emerytów „na etacie”; Grona towarzyskie; Zabłąkanych; Kobiety; Przyjezdnych studentów; Lokalnych odbiorców akademickich; Ludzi bez zobowiązań i Getto obeznaných, zaznaczając, iż tę typologię można rozbudowywać o kolejne kategorie<sup>5</sup>. W uczestnictwie kulturalnym wyróżnić należy: formy zbiorowe (masowe), zespołowe oraz indywidualne, a wszystkie one pełnią określone funkcje: integrującą, socjalizującą, uniformizującą i równocześnie indywidualizującą, aktywizującą, inspirującą<sup>6</sup>.

Współcześnie, co podkreśla Janusz Gajda, funkcjonują dwa zasadnicze ujęcia kultury: szerokie (wszystko, co zostało stworzone przez człowieka i ma trwałe, zobiektywizowany charakter) oraz wąskie (jego istota polega na „odróżnieniu kultury duchowej od materialnej”, bywa także odnoszone do „zespołu wartości duchowych i realizowanych w osobistych przeżyciach jednostek”)<sup>7</sup>.

<sup>2</sup> A. Kłoskowska, *Socjologia kultury*, Warszawa 1981, s. 110–111, B. Szacka, *Wprowadzenie do socjologii*, Warszawa 2008, s. 91–95; M. Filipiak, *Socjologia kultury. Zarys zagadnień*, Lublin 2002, s. 49–66.

<sup>3</sup> A. Kłoskowska, *Společne ramy kultury*, Warszawa 1972, s. 129 i 136.

<sup>4</sup> A. Tyszka, *Uczestnictwo w kulturze. O różnorodności stylów życia*, Warszawa 1971, s. 252–263.

<sup>5</sup> W. Burszta, M. Duchowski. B. Fatyga, J. Nowiński, M. Pęczak, E.A. Sekuła, T. Szlendak, współpr. A. Hupa, P. Majewski, „Raport o stanie i zróżnicowaniach kultury miejskiej w Polsce”, <[http://www.kongreskultury.pl/library/File/RaportKultMiej/kultmiej\\_raport\(1\).pdf](http://www.kongreskultury.pl/library/File/RaportKultMiej/kultmiej_raport(1).pdf)> [dostęp: 21 lutego 2015].

<sup>6</sup> J. Gajda, *Antropologia kulturowa, cz. 1: Wprowadzenie do wiedzy o kulturze*, Toruń 2005, s. 47–48.

<sup>7</sup> J. Gajda, *Media wytworem i kreatorem współczesnej kultury – kulturowe uwarunkowania mediów* [w:] *Pedagogika medialna*, t. 1, red. B. Siemieniecki, Warszawa 2007, s. 70.

Uczestniczenie w kulturze rozumianej w sposób węższy, jak zaznacza Anna Przeclawska, „ma charakter procesu komunikowania społecznego, które przekazuje system symbolicznych znaczeń i przypisywanych im wartości obowiązujących w danym kręgu kulturowym oraz ułatwiających wzajemne porozumienie”. Rozwój kulturalny jednostki odbywa się poprzez uczestnictwo w kulturze symbolicznej: odbieranie i jej współtworzenie. Jest to szczególnie ważne przy analizie kontaktu młodzieży z kulturą. Ona nie tylko przyswaja sobie jej treści, ale także jest jej autorem i kreatorem, „co jest ważne zarówno ze względu na nią samą – zwiększa szansę na uzyskanie identyfikacji pokolenia młodych z tym systemem wartości kulturowych, które społeczeństwo akceptuje – jak też ze względu na utrzymanie dynamiki procesów kulturowych i stworzenie języka wzajemnego porozumienia między dorosłymi a młodymi”<sup>8</sup>.

## **Młodzież a kultura – między tradycją a nowoczesnością**

### **„Jestem aktywny w obszarze kultury” – co to znaczy?**

Obecnie zanika wyraźny podział na kulturę tzw. wysoką i niską, na jej odbiorców i twórców. Zbyszko Melosik zaznacza, iż mamy „do czynienia ze zjawiskiem deklasyfikacji praktyk kulturowych, które kiedyś tworzyły dwie odrębne rzeczywistości dla dwóch grup ludzi”<sup>9</sup>. Aktywność związana z kulturą, co wynika z raportu „Młodzi 2011”, nie jest dla młodego pokolenia niczym szczególnym, ma wymiar raczej rozrywkowy, czyli akcent położony jest na zabawę i sprawienie przyjemności.

Przez nastawienie się na rozrywkę i „fun” (i otwieranie się na wszystko) gust estetyczny młodzieży staje się wielowektorowy, „nieposzukujący”, rozmyty, przypadkowy i „patchworkowy”. Nie oznacza to bynajmniej bezmyślnej akceptacji kultury dominującej – tej masowej czy krążącej w sieci. W pewnych gronach rodzi ona świadomą kontestację demonstrowaną już to lekceważeniem „masówek”, „spędów”, telewizyjnych seriali, trzymaniem dystansu do sieciowego „śmietnika znaczeń” czy programowym wykluczeniem telewizora z zestawu sprzętów domowych<sup>10</sup>.

Na uczestnictwo kulturalne polskiej młodzieży składa się (podstawę stanowi tu wskaźnik kulturalnych wizyt): chodzenie do kina i na koncerty (przeszło 85%), wizyty w muzeach, galeriach itp. (70%), oglądanie przedstawień teatralnych,

---

<sup>8</sup> A. Przeclawska, *Organizowanie środowiska kulturalnego człowieka jako przedmiot pedagogiki społecznej. Próba systematyzacji zagadnienia* [w:] *Polska pedagogika społeczna w latach 1945–2003. Wybór tekstów źródłowych*, t. 2, wybór M. Cichosz, Toruń 2004, s. 160–161.

<sup>9</sup> Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Kraków 2013, s. 47.

<sup>10</sup> K. Szafraniec, „Młodzi 2011”, Warszawa 2011, s. 248.

tanecznych, operowych (przeszło 40%), amatorska aktywność artystyczna (przeszło 30%)<sup>11</sup>.

Statystyki tego rodzaju nic nie mówią na temat częstotliwości czy regularności uczestnictwa w kulturze, odnotowują jedynie incydenty mające miejsce w roku poprzedzającym badanie. W efekcie obraz aktywności kulturalnej młodzieży jest mocno przerysowany. Faktycznie wygląda on o wiele mniej optymistycznie i jest zróżnicowany. Uczestnictwu w kulturze nie sprzyja na przykład wczesne opuszczenie systemu edukacji, brak pracy lub praca tymczasowa, posiadanie małych dzieci. W polskich warunkach jest to również kwestia podziału na duże miasta i prowincję (gdzie odnotowywana jest wyraźna niechęć i podejrzliwość wobec pozalokalnych inicjatyw kulturalnych). Ciągłe utrzymują się historycznie ukształtowane regionalne zróżnicowania z zasadniczym podziałem na województwa wschodnie i zachodnie<sup>12</sup>.

Badania prowadzone w latach 2002–2003 wśród warszawskiej dorosłej młodzieży pokazały, iż formy elitarne zbiorowego i instytucjonalnego uczestnictwa w kulturze (np. wizyta w teatrze, operze, muzeum), tworzenie i animowanie życia artystycznego, w porównaniu z formami o charakterze rekreacyjnym, rozrywkowym oraz zarazem prywatnym i indywidualnym (np. oglądanie telewizji), są mniej atrakcyjne. Już wówczas dała o sobie znać specyfika współczesnego świata – oglądanie telewizji znalazło się wśród najczęstszych czynności wypełniających czas w ramach dobowego budżetu, wskazywanych przez co najmniej połowę badanych. Wśród zajęć średnio czasochłonnych pojawiło się jedynie jedno z obszaru kultury, a mianowicie czytanie książek. Pozostałe, odnoszące się bezpośrednio do aktywności kulturalnej – znalazły się w grupie realizowanych bardzo rzadko<sup>13</sup>. Porównując intensywność obecnego, czyli zgodnego z czasem przeprowadzania analiz, i byłego uczestnictwa w kulturze, w ramach badania w roku 2002 Polaków w wieku 18–65 lat, to właśnie osoby młode (18–29 lat) najczęściej zwiększały swoją aktywność kulturalną, zwłaszcza jeśli chodzi o używanie komputera/Internetu, kupowanie prasy, płyt, chodzenie do kina i na koncerty innej muzyki niż poważna, ale też wizyty w teatrze, czemu sprzyjały, co podkreśla Anna Kowalewska: okres usamodzielniania, dysponowania już pewnymi własnymi funduszami, mniej obowiązków rodzinnych, a także niejednokrotnie – zawodowych. Choć generalnie uzyskane wyniki potwierdziły hipotezę o wycofywaniu się Polaków z życia kulturalnego o charakterze instytucjonalnym i poprzestawaniu na domowo-rodzinnym spędzaniu czasu wolnego oraz uczestnictwie w kulturze<sup>14</sup>.

<sup>11</sup> Podaję za: K. Szafraniec, dz. cyt.

<sup>12</sup> Tamże, s. 249.

<sup>13</sup> L. Rowicki, *Aktywność kulturalna w budżecie czasu młodych Polaków [w:] Między nieuchronnością a możliwością – wychowanie w warunkach zmiany*, red. A. Przećlańska, A. Wiłkomirska, Warszawa 2010, s. 47–65.

<sup>14</sup> A. Kowalewska, *Uczestnictwo Polaków w kulturze współczesnej [w:] Różnorodność procesów zmian. Transformacja niejedno ma imię*, red. A. Szpociński, Warszawa 2004, s. 197 i 201–202.

Zgodnie z raportem „Młodzież 2013” po ok. 20% młodych ludzi w czasie wolnym podejmuje tradycyjne formy rozrywki i aktywności kulturalnej, czyli oglądanie telewizji, czytanie książek. Dużą popularnością cieszą się nowe technologie, czyli: surfowanie w Internecie (23%), udzielanie się na portalach społecznościowych (18%), gry komputerowe (17%). Mniejsze zainteresowanie wzbudza natomiast różnego rodzaju aktywność artystyczna (10%) czy też udział w koncertach (6%), jedynie 4 osoby zadeklarowały chodzenie do kina<sup>15</sup>.

### **„Jestem aktywny w świecie wirtualnym” – jaki ma to związek z kulturą?**

Wraz z mediami cyfrowymi, co podkreśla Edwin Bendyk, kultura wraca do modelu odczyt/zapis, co powoduje, iż jednostka staje się jednocześnie odbiorcą i twórcą, a kluczową formą uczestnictwa jest remiks – odbiorca nie koncentruje się jedynie na odsłuchaniu/obejrzeniu/przeczytaniu cyfrowego utworu, lecz tworzy własną jego interpretację – kompozycję złożoną z fragmentów dzieł innych osób z „oryginalnymi dodatkami i aranżacją”<sup>16</sup>. Raport „Młodzi i media” ujawnia, iż współczesna młodzież to grupa nie pasywnych konsumentów, ale prawdziwych popkulturowych ekspertów, którzy „aktywnie współtworzą kulturę, rozpowszechniając i komentując treści”. „Ich kompetencje, choć często ukierunkowane na jedną niszę, są zaskakująco wysokie, a udostępnianie sobie nawzajem medialnych kolekcji stanowi jeden z kluczowych elementów ich życia [...]”. Henry Jankins podkreśla:

Świat, w którym odbiorcy pomagają kształtować przepływ treści medialnych w sieciach, to zupełnie inny świat niż ten, w którym odbiorcy pasywnie akceptowali ofertę udostępnianą w kanałach nadawczych. Wszystko wskazuje na to, że młodzi dostrzegają dziś siebie i swoją rolę w kontaktach z mediami inaczej niż starsze pokolenia – zdają sobie sprawę, że dysponują potencjałem umożliwiającym wywieranie widocznego wpływu na tę sferę<sup>17</sup>.

Młodzi korzystają z globalnej sieci w pewien szczególny – lokalny sposób. Jest to korzystanie „wspólne i uwspólniające”. Współ-internet jest: wielowarstwowy (składają się na niego urządzenia, aplikacje, internetowe miejsca, konkretne

---

<sup>15</sup> F. Boguszewski, M. Feliksiak, M. Gwiazda, J. Kalka, *Młodzież o sobie: wartości, obyczajowość, grupy odniesienia* [w:] „Młodzież 2013. Opinie i Diagnozy” nr 28, red. M. Grabowska, J. Kalka, CBOS, Warszawa 2014, s. 129–130.

<sup>16</sup> E. Bendyk, *Bomba masowego tworzenia*, „Polityka. Niezbędnik Inteligenta”: Co się dzieje w kulturze? Nowe prądy, zjawiska, dzieła, artyści, 2011, nr 1, s. 77.

<sup>17</sup> M. Filiciak, M. Danielewicz, M. Haława, P. Mazurek, A. Nowotny, „Młodzi i media. Nowe media a uczestnictwo w kulturze. Raport Centrum Badań nad Kulturą Popularną SWPS”, Warszawa 2010, s. 137.



treści, ludzie), swojski (jego elementy składowe jawią się jako znane, znajome), budowany razem (podsyłanie sobie linków, zapisywanie w telefonie komórkowym słów kluczowych, tworzenie i publikowanie fotografii zrobionych podczas wspólnych wyjazdów lub imprez, a potem śledzenie komentarzy pod nimi), ma również wymiar emocjonalny i tożsamościowy<sup>18</sup>. Konsumenci kultury są zatem jednocześnie producentami, recenzentami oraz pośrednikami. Wymiar instytucjonalny uczestnictwa w kulturze jako wiodący zostaje zakwestionowany na rzecz cyfrowego jej obiegu, niezwykle dynamicznego, ujawniającego kreatywność w działaniu oraz pomysłowość w myśleniu młodych ludzi. Ale jednocześnie trzeba bardzo mocno podkreślić, iż technologia jest jedynie środkiem, a jego użycie zależy od kompetencji kulturowych osoby – i to tych podstawowych i nadrzędnych jednocześnie, a mianowicie umiejętności i nawyku czytania<sup>19</sup>.

Ważna zmiana kulturowa obserwowana obecnie – co podkreśla Mirosław Filiciak – to fakt, iż każdy ma swoje autorytety. W przeszłości istniały elity i generalnie panowało przekonanie, że trzeba do nich aspirować (nawet jeżeli ktoś nie znał istotnych książek, to trochę się tego wstydził albo nawet udawał, że je czyta). Dzisiaj taka kulturalna elita jest jedną z wielu<sup>20</sup>.

Tomasz Szlendak nazwał Internet narzędziem życia młodych ludzi, podkreślając, iż opuszczenie domu bez smartfona jest dla 30-latką jak wyjście bez ręki, dla 20-latką jak wyjście bez głowy, a dla gimnazjalisty jak wyjście bez siebie<sup>21</sup>. Można powiedzieć zatem za Susan Maushart, iż: „Cyfrowi imigranci używają technologii, żeby osiągnąć konkretne cele. Cyfrowi tubylcy oddychają technologią, żeby... no cóż, żeby oddychać”<sup>22</sup>.

Wyniki badań prowadzonych wśród studentów Trójmiasta (projekt badawczy trwał od października 2008 roku do kwietnia 2009 roku) pokazują, iż studenckie zaangażowanie w życie kulturalne ma dwa wymiary: przedmiotowy (sam udział w wydarzeniach tego typu jest aktem twórczym) oraz podmiotowy (tworzenie oferty kulturalnej, rozpowszechnianie swojej własnej sztuki). Można zatem wyróżnić trzy podstawowe kręgi uczestnictwa w kulturze, które zawierają się w sobie: osoby w jakikolwiek sposób włączone w życie kulturalne (90%), jednostki aktywnie szukające ciekawych ofert kulturalnych i akcentujące autoteliczne tego przyczyny (20%) oraz aktywni twórcy lub organizatorzy kultury (5%). Typ wydarzeń kulturalnych cieszący się największą popularno-

<sup>18</sup> Tamże, s. 79–80.

<sup>19</sup> E. Bendyk, *Muzy w sieci*, „Polityka. Niezbędnik Inteligenta”: Co się dzieje w kulturze? Nowe prądy, zjawiska, dzieła, artyści, 2011, nr 1, s. 88.

<sup>20</sup> *Dr hab. Mirosław Filiciak o tym, co straciliśmy, a co zyskaliśmy dzięki istnieniu internetu*, „Ja, my, oni. Co komputer zrobił nam z głową?” 2014, nr 9, s. 79.

<sup>21</sup> *Prof. Tomasz Szlendak, socjolog, o tym, jak głęboko sieć odmienia człowieka i społeczeństwo*, „Ja, my, oni. Co komputer zrobił nam z głową?” 2014, nr 9, s. 6.

<sup>22</sup> S. Maushart, *E-migranci. Pół roku bez internetu, telefonu i telewizji*, Kraków 2014, s. 257.

ścią to np. seanse filmowe czy koncerty muzyki popularnej, należące do tzw. kultury masowej, następnie imprezy z tzw. artystycznego „środka” (np. spektakle teatralne, wystawy artystyczne) oraz w niewielkim stopniu (90% badanej młodzieży akademickiej nie ma z nią styczności) tzw. kultura wyższa (np. spotkania literackie, koncerty muzyki klasycznej)<sup>23</sup>. Autorzy badań podkreślają, iż na regres kultury studenckiej niewątpliwie wpływ mają nowe technologie. Dawnej normą były spotkania ze znajomymi, dyskusje, „studenci mieszkający chociażby w akademiku, nie posiadający Internetu w takiej formie i dostępności jak dziś, byli zmuszeni do opuszczenia domu, dzięki czemu nawiązywali nowe formy znajomości, grupowali się wokół wspólnych zainteresowań, które dawały potencjalną możliwość rozpoczęcia działalności na różnych polach, w tym na polu kultury”<sup>24</sup>. Dziś trudno dostrzec taką towarzyską aktywność. I znów pojawia się, trudny do rozstrzygnięcia, dylemat: czy cieszyć się, iż nowe technologie intensyfikują relacje międzyludzkie poprzez nieustanny swobodny kontakt, możliwość „obcowania” z innymi pasjonatami danego zagadnienia, propagatorami bliskich nam poglądów, czy też martwić, że to właśnie te technologie przyczyniają się do izolacji jednostek, rezygnacji z tradycyjnych aktywności i osłabienia więzi. Jak podkreśla Anthony Giddens: „Internet na pewno poszerza nasze horyzonty i daje niespotykane możliwości nawiązywania kontaktów z innymi. Jednakże zawrotne tempo ekspansji Internetu to nowe wyzwanie, a być może zagrożenie dla tradycyjnych form interakcji”, choć mało prawdopodobne jest, by ludzkość chciała zrezygnować ze spotkań i zatracić się w otchłani antyspołecznego świata<sup>25</sup>. „Cyberprzestrzeń to jedno z największych wyzwań naszych czasów”<sup>26</sup>, można rzec, iż to sprawdzian dla ludzkości, na ile potrafi włączyć w codzienne życie nowe „narzędzia”, a jednocześnie nie zatracić swej humanistycznej natury... Badani licealiści, zgodnie ze wspomnianym już wcześniej raportem „Młodzi i media”, podkreślają, iż najpełniejszą i niezwykle wartościową formą spotkania jest kontakt twarzą w twarz, jednak – należy dodać – wzmacniany obecnie przez cyfryzację i sieciowość, co powoduje, że młodzi są nieustannie połączeni i podłączeni i jest to dla nich sytuacja zupełnie naturalna i oczywista<sup>27</sup>.

Przeprowadzone przez Lidię Marek badania na temat aktywności wolno-czasowej studentów pokazują, iż uczestnictwo w wydarzeniach kulturalnych jest dla nich niezbyt atrakcyjną propozycją. Częsty w nich udział (kino, teatr,

---

<sup>23</sup> J. Knera, P. Zbieranek, *Kultura w studencie – student w kulturze. Uczestnictwo gdańskiej młodzieży akademickiej w ofercie kulturalnej Trójmiasta* [w:] *Młodzi w kulturze*, red. L. Michałowski, K. Stachura, P. Zbieranek, Gdańsk 2010, s. 130, 166–167.

<sup>24</sup> Tamże, s. 162.

<sup>25</sup> A. Giddens, *Socjologia*, Warszawa 2006, s. 495–497.

<sup>26</sup> H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski, *Świat Digital Natives. Młodzież w poszukiwaniu siebie i innych*, Poznań 2013, s. 67.

<sup>27</sup> M. Filiciak i in., dz. cyt.

koncert, wystawa sztuki) zadeklarowała jedynie grupa 35,5% respondentów, okazjonalne – 61,6%, natomiast 2,9% udzieliło odpowiedzi: nigdy albo rzadko. Co jest znamienne, młodzież nie czuje się wyizolowana z kręgu kultury ani nie ocenia siebie jako tracącej coś ważnego w wyniku niekorzystania z instytucjonalnej oferty, gdyż sama szuka swoich własnych dróg, prowadzących do obcowania z kulturą. Dla niej tym powszechnym miejscem spotkań jest właśnie Internet. „To za pośrednictwem sieci młodzież szuka kontaktów z kulturą tradycyjną, ale i taką, której sama jest kreatorem. W sieci tworzy się nowy typ tej kultury – to kultura uczestnictwa”<sup>28</sup>. Obecnie w tym kontekście należy zwrócić także uwagę na zjawisko nieformalnej wymiany treści, do którego odnosi się raport „Obiegi kultury. Społeczna cyrkulacja treści”<sup>29</sup>. Wynika z niego m.in., iż uczestnictwo w tym obszarze w formatach cyfrowych jest powiązane z wiekiem (dominują tu osoby w przedziale 15–24 lata, także w tej grupie jest największy odsetek jednocześnie kupujących i korzystających z sieci), a grupą niezwykle kulturalną okazują się aktywni internauci.

Dzisiaj w Polsce podział na korzystających i niekorzystających z Internetu nakłada się na podział pomiędzy tych aktywnie korzystających z kultury oraz tych nieuczestniczących w jakichkolwiek obiegach treści (z wyłączeniem masowych mediów nadawczych – telewizji i radia – których to badanie nie obejmowało)<sup>30</sup>.

Zgodnie z *Diagnozą Społeczną 2013*, uogólniając, pewne – większe lub mniejsze – ograniczenia uczestnictwa w kulturze, wynikające z sytuacji ekonomicznej, brak potrzeb w tym zakresie, ocena poziomu zaspokojenia potrzeb kulturalnych, a także zasobność księgozbioru zależą przede wszystkim od sytuacji finansowej, poziomu wykształcenia oraz poziomu cywilizacyjnego. To właśnie telewizja oraz w coraz większym stopniu Internet są popularnymi nośnikami przekazów kulturowych<sup>31</sup>. Z sieci korzysta 97% osób w wieku 16–24 lata<sup>32</sup>, najmłodszy korzysta też najbardziej intensywnie (około 16 godzin dziennie)

---

<sup>28</sup> L. Marek, *Od próżnowania do rozwoju osobowego. Wolnoczasowa aktywność studentów*, Toruń 2012, s. 89 i 96–97.

<sup>29</sup> M. Filiciak, J. Hofmokl, A. Tarkowski, „Obiegi kultury. Społeczna cyrkulacja treści. Raport z badań”, Warszawa 2012, <<http://obiegiokultury.centrumcyfrowe.pl/>> [dostęp: 20 lutego 2015]. Autorzy rozróżnili szereg sposobów zdobywania treści: pożyczanie (od znajomych, czyli nieformalne, oraz z bibliotek, wypożyczalni komercyjnych, czyli formalne), kopiowanie (plików na nośniki fizyczne), ściąganie/pobieranie (np. plików z Internetu i przechowywanie ich na dysku komputera albo na innym nośniku, korzystanie z sieci wymiany plików *peer-to-peer*), *streaming*/przekaz strumieniowy (wykorzystywany przez serwisy typu YouTube albo radiowe stacje internetowe), kupowanie, konsumpcja treści pochodzących z masowych mediów nadawczych.

<sup>30</sup> Tamże, s. 39–40.

<sup>31</sup> T. Panek, J. Czapiński, *Kultura i wypoczynek [w:] Diagnoza Społeczna 2013. Warunki i jakość życia Polaków*, red. J. Czapiński, T. Panek, Warszawa 2014, s. 123.

<sup>32</sup> D. Batorski, *Polacy wobec technologii cyfrowych [w:] tamże*, s. 268.

oraz czynią to w sposób bardziej wszechstronny<sup>33</sup>, częściej używają również internetowych narzędzi komunikacyjnych, ale także częściej służy im to do celów rozrywkowych<sup>34</sup>. Stanowi codzienność, dlatego tak ostro wystąpili przeciwko umowie ACTA, jednocząc siły, gdyż pojawiło się niebezpieczeństwo odebrania im możliwości uczestnictwa w kulturze i życiu społecznym, co czynią, korzystając z Internetu.

Autorzy wspomnianego raportu analizują także kategorię nowej generacji użytkowników, ujawnionej w badaniu w ramach panelu World Internet Project, odnosząc ją do rzeczywistości polskiej. Wyróżnikami tej grupy są przede wszystkim: wskaźniki sprzętowe, mobilność, czyli korzystanie z Internetu na urządzeniach przenośnych, telefonach komórkowych czy tabletach, widoczne zaangażowanie zarówno w konsumpcję treści, jak i w jej produkcję (robienie zdjęć, nagrywanie filmów, pisanie własnych tekstów, nagrywanie utworu muzycznego), upowszechnianie twórczości, większa niż przeciętnie skłonność do płacenia za treści i usługi online<sup>35</sup>.

Nie sposób zatem, analizując zjawisko uczestnictwa młodzieży w kulturze, nie odnieść się do obecności nowoczesnych mediów w jej życiu, które z jednej strony mogą służyć celom wychowawczym, ogólnorozwojowym, kształcącym, a z drugiej – fałszować obraz świata, pochłaniać bez reszty użytkownika. A tym samym pełnić w różnym wymiarze kulturotwórcze funkcje, opisywane przez J. Gajdę, co obrazują wyniki badań Agaty Popławskiej (z lat 2004–2007), zgodnie z którymi przede wszystkim są to: funkcja ludyczna (rola filmów, muzyki, gier komputerowych), upowszechniania różnych treści (korzystanie z telewizyjnych programów informacyjnych, popularnonaukowych, programów komputerowych, Internetu), wzorcotwórcza (wartości i antywartości propagowane w filmach, serialach itd.), interpersonalna (komunikowanie się z użyciem sieci)<sup>36</sup>, a wcześniej – wyniki analiz A. Przeclawskiej, zgodnie z którymi te funkcje można usytuować w następującej kolejności: rozrywkowa (rekreacyjna), poznawcza (chęć poszerzenia wiedzy), które to mogą jednocześnie odnosić się do treści, np. literackich czy filmowych, emocjonalna (służąca zaspokajaniu potrzeb tego typu), ekspresyjna (rozumiana jako wykreowanie pewnych treści przez użytkownika lub nadawanie osobistych znaczeń treściom już istniejącym, przeżywanym w trakcie recepcji), wzorcotwórcza (upowszechnianie cech, zachowań zewnętrznych, a pośrednio – dostarczanie pojedynczych elementów

---

<sup>33</sup> Jan van Dijk podkreśla, iż zwłaszcza wśród młodych ludzi coraz bardziej popularne staje się wielozadaniowe korzystanie z mediów (oprócz podstawowego kontekstu, także w innych celach). J. van Dijk, *Společne aspekty nowych mediów. Analiza społeczeństwa sieci*, Warszawa 2010, s. 287.

<sup>34</sup> D. Batorski, *Polacy wobec technologii...*, dz. cyt., s. 378–379.

<sup>35</sup> M. Filiciak, J. Hofmokr, A. Tarkowski, „Obiegi kultury...”, dz. cyt., 48 i nast.

<sup>36</sup> A. Popławska, *Jakość kontaktów młodzieży z kulturą audiowizualną [w:] Kultura – młodzież – edukacja*, red. A. Popławska, L.M. Jakoniuk, Białystok 2008, s. 194–205.

służących tworzeniu wzorów osobowych lub wzorów zachowań, co ma pobudzić własne refleksje, ułatwiające ukształtowanie indywidualnego systemu wartości)<sup>37</sup>.

### „Czytam i jestem twórczy” – na czym to polega?

Ten jednocześnie nowy i jakże już oczywisty wymiar życia społecznego i kulturowego, czyli usieciowienie, ma wpływ również na tradycyjne formy kontaktu z kulturą, w tym na czytelnictwo. Jak podkreśla Łukasz Gołębiowski:

[...] do głosu dochodzi nowe pokolenie [...] nowych czytelników przyzwyczajonych do innej struktury zdań, innego układu tekstu, nielinearnego wykładu, piktogramów, emotikonów, tabel, kolorowych wyróżnień, do przesuwania tekstu z góry na dół, do kopiowania i kompilowania, swobodnego rozporządzania własnością intelektualną, do łatwego wyszukiwania informacji<sup>38</sup>.

Na znaczeniu zyskują e-booki, audiobooki, e-biblioteki, e-księgarnie, a zatem e-świat<sup>39</sup> oraz e-kultura, czyli – co akcentuje P. Kossowski – „cybersystem, który został wprowadzony w ruch przez ludzką racjonalność, lecz jest w coraz większym stopniu samosterowny, nieprzewidywalny”<sup>40</sup>.

Czytelnik poza zapoznawaniem się z tekstem może działać, stając się „kreatorem literatury i samozwańczym jej propagatorem”. Przykładem jest tu aktywność młodych miłośników czytania, podejmowana w sieci, obok tej – można rzec – oczywistej, czyli recenzowania, komentowania, wymiany spostrzeżeń, a mianowicie opisywane przez D. Jankowiak: tworzenie fikcji fanowskich (*fan fiction*) – wytworów piśmienniczych, które powstają na kanwie dzieł oryginalnych, odbiegających w mniejszym lub większym zakresie od pierwotnej historii, charakteryzujących się wielością odmian, np. fikcje fanowskie dłuższe, wielo-odcinkowe, utwory drabble (gdzie obowiązuje limit słów), takie, gdzie przeplatają się fabuły zupełnie różnych dzieł (*crossover*), takie, gdzie następuje łączenie dwójki bohaterów, co w oryginale nigdy nie miało miejsca (*pairing*), czy też akcje zbiorowego pisania sztafetowego, czyli tworzenie opowieści przez wielu autorów (jeden po drugim)<sup>41</sup>. Postęp technologiczny spowodował rozwój

<sup>37</sup> A. Przeclawska, *Zróźnicowanie kulturalne młodzieży a problemy wychowania*, Warszawa 1976, s. 242–245.

<sup>38</sup> Ł. Gołębiowski, *Śmierć książki. No Future Book*, Warszawa 2008, s. 15.

<sup>39</sup> Patrz na ten temat: tamże.

<sup>40</sup> P. Kossowski, *Od kultury masowej do e-kultury. Nowe konteksty, wyzwania i zadania dla pedagogiki mediów* [w:] *Między nieuchronnością a możliwością – wychowanie w warunkach zmiany*, red. A. Przeclawska, A. Wiłkomirska, Warszawa 2010, s. 106.

<sup>41</sup> D. Jankowiak, *O efektach aktywizacji czytelniczej młodych – na przykładzie fan fiction i pisania sztafetowego w sieci* [w:] *Media a czytelnicy. Studia o popularyzacji czytelnictwa i uczestnictwie*

nowych gatunków literackich (przykładem mogą być blogi literackie czy też poezja SMS-owa). Do grupy ciekawych tekstów kultury zaliczany jest też webkomiks, którego miłośnicy zakładają również fora dyskusyjne<sup>42</sup>. Internetowa literatura to także znaczenie hipertekstu, czyli nielinearności utworu, pozwalającego dodawać kolejne fragmenty, rozrastać się, tworząc strukturę niezwykle rozbudowaną, wielowątkową, czego przykładem może być powieść *Blok*, napisana przez Sławomira Shuty, która przedstawia życie grupy trzydziestu mieszkańców bloku dziesięciopiętrowego. To czytelnik decyduje, które drzwi chce otworzyć i jak chce „śledzić” treść utworu. Jego poznawanie to właściwie przygoda, mogąca trwać nieskończenie długo. W takim dziele literackim trudno wskazać początek i koniec, co stoi w sprzeczności z tradycyjnym jego pojmowaniem, gdzie jasno zarysowana jest koncepcja autora. Ł. Gołębiowski zadaje fundamentalne pytanie: czy czytelnicy będą chcieli obcować z takim utworem? I odpowiada: oczywiście, że tak. To już się stało. Taka twórczość zyskuje na popularności, jest bowiem kompatybilna ze sposobami codziennego funkcjonowania jednostki w wirtualnym świecie, który odznacza się przecież nieskończonością i wielopłaszczyznowością<sup>43</sup>. Ale ta sytuacja wymusza również zainteresowanie się rolą dorosłego w odczytywaniu przez młodzież hiperliteratury, który to wątek porusza Anna Adamczuk-Stęplewska, podkreślając, iż:

[...] powinna [ona] zaistnieć w szkole obok lektur kanonicznych. W ten sposób stworzy się sprzyjającą sytuację do spajania doświadczeń „cyfrowych tubylców” i „cyfrowych imigrantów” uczących się siebie nawzajem. Dziś trzeba tylko obmyślać coraz to nowsze sposoby na stworzenie platformy porozumienia poprzez wspólne odkrywanie w literaturze sensów. Wydają się zatem słuszne działania uwzględniające przyzwyczajenia czytelnicznych dorosłych – przewodników w lekturze (nauczycieli, rodziców, animatorów) oraz odmienną percepcję kultury młodego pokolenia. Stworzą one podstawy do przełożenia ich na metody odbioru literatury nie tylko w szkole, ale także poza nią<sup>44</sup>.

Nie ulega wątpliwości fakt kreatywnego udziału współczesnej młodzieży w życiu wirtualnym – w różnych jego obszarach, w zależności od zainteresowań oraz w celu zaspokojenia różnorodnych potrzeb. Ale tu z kolei pojawia się jeszcze jedna istotna kwestia, a mianowicie sposób wypowiedzania się młodego pokolenia, a właściwie zmiany języka wywołane panującymi trendami (skrótly,

---

*kulturowym młodego pokolenia*, red. M. Antczak, A. Brzuska-Kępa, A. Walczak-Niewiadomska, Łódź 2013, s. 53–60.

<sup>42</sup> A. Mazurkiewicz, *Gdy środek przekazu staje się przekazem. O webkomiksie jako tekście kultury (rekonosans)* [w:] *Związki i rozwiązki. Relacje kultury i literatury popularnej ze starymi i nowymi mediami*, red. A. Gemra, H. Kubicka, Wrocław 2012, s. 159 i nast.

<sup>43</sup> Ł. Gołębiowski, dz. cyt., s. 40–49.

<sup>44</sup> A. Adamczuk-Stęplewska, *Czytelnik, nawigator, podróżnik? Młody odbiorca literackich hipertekstów* [w:] *Media a czytelnicy. Studia o popularyzacji czytelnictwa i uczestnictwie kulturowym młodego pokolenia*, red. M. Antczak, A. Brzuska-Kępa, A. Walczak-Niewiadomska, Łódź 2013, s. 45–46.

często niedbanie o zasady pisowni), hołdowanie zasadzie: szybko, krótko, ale zrozumiale<sup>45</sup>. Jan Miodek zaznacza:

To sprawa pokoleniowa [...]. Gdybyśmy my nagle zaczęli do siebie mówić: nara, spoko, dozo, wporzo i pisać do siebie wtf itd., bylibyśmy groteskowi. A młodzi? Niech sobie tak mówią i piszą. Jestem za stary na taki internetowy styl, choć go bardzo cenię<sup>46</sup>.

To nowe uczestnictwo w kulturze wymaga też zatem odpowiedniego przygotowania i dysponowania pewnymi umiejętnościami, wyposażenia w określony kapitał kulturowy, gdyż bardzo łatwo można rozróżnić niezwykle interesującą twórczość użytkowników sieci od „bylejakości” innych. To, w jaki sposób ktoś pisze, co konstruuje, jak posługuje się innymi środkami wyrazu, wskazuje na jego wewnętrzne bogactwo albo brak takowego.

Zagadnienie uczestnictwa w kulturze okazuje się zatem obecnie, z jednej strony, niezwykle rozbudowane, a z drugiej – skomplikowane. Do tradycyjnych form aktywności w tym obszarze dołączyły te wynikające z rozwoju nowych technologii, stanowiących zarówno płaszczyznę wyzwalającą indywidualną i zbiorową ekspresję, jak i zagrożenie zdominowania jednostek, zwłaszcza dorastających, które szukają własnego miejsca, konstruują tożsamość i chcą znaleźć sprzymierzeńców tych działań.

---

<sup>45</sup> P. Kossowski, dz. cyt., s. 90–91.

<sup>46</sup> *Wszystko zależy od przyimka*. Bralczyk, Miodek, Markowski w rozmowie z Jerzym Sosnowskim, Warszawa 2014, s. 22.

SYLWIA JASKULSKA

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

# **Liminalność dorastania jako rys współczesności. „Stająca się dorosłość” w świetle antropologicznej teorii rytuałów przejścia<sup>1</sup>**

Poczesne miejsce wśród etapów życia człowieka poddawanych analizie przez psychologię rozwojową zajmują adolescencja i wchodzenie w dorosłość. W opisie tych etapów życia splatają się takie kategorie psychologiczne, jak: kryzys rozwojowy, transformacja tożsamości, inicjacja.

W tekście stawiam pytanie, jak współcześnie przebiega ten etap rozwoju człowieka? Odpowiedzi szukam, nakładając na psychologiczny opis adolescencji i „stającej się dorosłości” (Arnett)<sup>2</sup> teorię rytuałów przejścia, szczególnie zaś liminalności w ujęciu Arnolda van Gennepa i Victora Turnera.

## **Rytuały przejścia w ujęciu Arnolda van Gennepa i Victora Turnera**

Rytuały przejścia towarzyszą zmianom, które dokonują się w życiu jednostek. Zmiany te dotyczą pełnionych ról, statusu, pozycji społecznej. Za twórcę teorii rytuałów przejścia uważa się Arnolda van Gennepa. Autor rozumiał je jako „sekwencje obrzędowe, które towarzyszą przechodzeniu z jednego stanu do innego, z jednego świata (w ujęciu kosmicznym lub społecznym) do drugiego”<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Tekst w zmienionej wersji został wygłoszony podczas INTCESS15 – International Conference on Education and Social Sciences, która odbyła się w Stambule w dniach 2–4 lutego 2015 roku, i opublikowany w materiałach pokonferencyjnych w języku angielskim.

<sup>2</sup> Inspiracją do takiego stawiania pytań był dla mnie tekst A. Lipskiej i W. Zagórskiej „Stająca się dorosłość” w ujęciu Jeffreya J. Arnetta jako rozbudowana faza liminalna rytuału przejścia („Psychologia Rozwojowa” 2011, t. 16, nr 1).

<sup>3</sup> A. van Gennep, *Obrzędy przejścia. Systematyczne studium ceremonii*, tłum. B. Biały, Warszawa 2006, s. 37.



Konstatując, że w świecie społecznym dostrzec można rytm i stadialność podobną do tej, którą rządzi się wszechświat, życie ludzkie postrzega van Gennep nie jako *continuum*, lecz jako ciąg przeskoków (przejść) z jednego stanu w kolejny.

Za największy wkład van Gennepa w teorię rytuałów przejścia uważa się wyróżnienie i opisanie przez niego ich etapów. Przejście dokonuje się, według van Gennepa, w trzech fazach, z których środkowa jest momentem chwilowego zawieszenia między etapem pierwszym i drugim. Fazy te nazwał van Gennep: preliminalną (wyłączenie), liminalną (stan przejściowy), postliminalną (włączenie)<sup>4</sup>. Każdy z tych etapów postrzegał zarówno jako część całości, jak i jako osobny obrzęd. Pisał więc o trzech podkategoriach rytuałów przejścia: o rytuałach wyłączenia (separacji), rytuałach okresu przejściowego (marginalnego) i włączenia (integracji)<sup>5</sup>.

Na czym polega istota procesu rytualnego opisanego przez van Gennepa? Żeby nastąpiła zmiana roli czy statusu społecznego jednostki, musi ona zostać na początku wyłączona ze „starego świata”. Przez jakiś czas jej status jest zawieszony między dawną i nową rolą, między starą i nową tożsamością. Wreszcie następuje włączenie „do nowego świata”. Jednym z przykładów podawanych przez autora są rytuały związane z ciążą i porodem. Zachodząca w ciążę kobieta jest wyłączona ze swojego dotychczasowego statusu, ale jeszcze nie jest matką. Ciąża to faza liminalna, okres przygotowań do przyjęcia nowej roli, roli matki<sup>6</sup>. Van Gennep wykazywał, że w przypadku różnych rytuałów różne fazy mogą być mocniej akcentowane. Rytuały pogrzebowe skupiają się wokół odłączenia, ślubne wokół włączenia, w tych zaś, które interesują mnie w tym tekście najbardziej, związanych z dojrzewaniem i wchodzeniem w dorosłość, mocno zarysowana jest faza przejściowa, liminalna<sup>7</sup>. Wielu autorów zajmujących się rytuałami przejścia – np. Mircea Eliade<sup>8</sup> czy Victor Turner – kładzie nacisk właśnie na te ostatnie obrzędy, na praktyki inicjacyjne, jako najważniejsze spośród wszystkich rytuałów przejścia.

Jednym z kontynuatorów myśli van Gennepa był Victor Turner. Jego tezy traktować można jako milowy krok w stronę adaptacji koncepcji „rytuałów przejścia” w psychologii<sup>9</sup> i w pedagogice, ponieważ wskazywał na ich eduka-

<sup>4</sup> Tamże, s. 45.

<sup>5</sup> Tamże, s. 36.

<sup>6</sup> Tamże, s. 64 i nast.

<sup>7</sup> M. Gluckman, *Les Rites de Passage* [w:] *Essays on the Ritual of Social Relations*, red. D. Forde, M. Fortes, V. Turner, Manchester 1962, s. 3; V. Turner, *Liminal to Liminoid, in Play, Flow, and Ritual: An Essay in Comparative Symbolology*, „Rice University Studies”, vol. 60, 1974, s. 57.

<sup>8</sup> M. Eliade, *Inicjacja, obrzędy, stowarzyszenia tajemne*, tłum. K. Kocjan, Kraków 1997.

<sup>9</sup> Obrzędy przejścia, inicjacji, szczególnie obrzędy dojrzałościowe, były na przykład przedmiotem zainteresowania psychoanalityków (Freud, Bettelheim). Bruno Bettelheim czyni rozróżnienie między antropologicznym (funkcjonalno-strukturalnym) i psychoanalitycznym ujęciem rytuałów przejścia, konkludując, że o ile w pierwszym nacisk kładziony jest na funkcje społeczne

cyjny i osobowotwórczy potencjał, o czym będzie mowa dalej. I on rytuały przejścia postrzegał jako trójfazowy proces<sup>10</sup>. Pisał: „sekwencyjność rytuału ma charakter immanentny i powinna być uwzględniona w każdej jego definicji”<sup>11</sup>. Przed Turnerem w badaniach rytuałów skupiano się raczej na ich związku z utrzymywaniem społecznego porządku, zatem interesowano się fazami wyłączenia i ponownego ustalenia struktury. To właśnie Turner zwrócił uwagę badaczy społeczeństw pierwotnych w stronę fazy liminalnej (tranzycji, fazy prokowej, zawieszenia struktury).

### Liminalność w obrzędach inicjacyjnych

Turner zestawia dwa pojęcia: *societas*, czyli społeczeństwo, i *communitas*. *Societas* ma strukturę (a jego członkowie pozycje w tej strukturze) i obowiązują w tym rodzaju relacji społecznych zasady i prawo. *Communitas* to społeczność bez struktury. Pojawia się ona tam, gdzie struktura społeczna się skrywa<sup>12</sup>. Jak pisze Turner, *communitas* to bycie na granicy struktury, w jej szczelinach lub na najniższych jej szczeblach<sup>13</sup>. Jak podaje autor, „[...] w fazach liminalnych rytuału można często napotkać uproszczenie, a nawet eliminację struktury społecznej w sensie brytyjskim i wzmoczenie struktury w sensie Lévi-Straussowskim. Stosunki społeczne ulegają uproszczeniu, a mit i rytuał – rozwinięciu”<sup>14</sup>. Intensyfikacja rytuału w środkowej fazie obrzędów przejścia jest uzasadniona: jest to faza najbardziej niebezpieczna, tajemna, a jej pomyślne przejście warunkuje powodzenie całego obrzędu. Jeśli porównamy, za van Gennepem, obrzędy przejścia do dwóch ścierających się sił, to same te siły są mniej interesujące niż to, co dzieje się w miejscu ich zetknięcia. Bycie pomiędzy jest dlatego niebezpieczne, że równe sobie byty liminalne funkcjonują poza strukturą i jej regułami. Nie mają żadnych praw, ale też nie podlegają żadnym ograniczeniom. Byty te „wymykają się z sieci klasyfikacyjnej, która zwykle wyznacza miejsce stanom

---

i na sam proces, o tyle w drugim ciężar znaczeń przesuwany jest na poszczególne czynności rytualne. Ujęcie psychoanalityczne nie pozwala więc poprzestać na obserwacji, że rytuały inicjacyjne służą przejściu z dzieciństwa do dorosłości. Karzą szukać znaczenia obrzędów, takich jak obrzezanie czy kuwanda, i kierują w stronę Freudowskiej teorii pierwotnej biseksualności człowieka czy przekonania o istnieniu u obu płci zazdrości o organy i funkcje seksualne płci przeciwnej. Wówczas obrzędy inicjacyjne służą łagodzeniu strachu, niepewności, zazdrości i zaspokajaniu ciekawości, a przy okazji stają się cezurą między dzieciństwem i dorosłością (por. B. Bettelheim, *Rany symboliczne. Rytuały inicjacji i zazdrość męska*, przeł. D. Denek, Warszawa 1989, s. 71–75).

<sup>10</sup> Por. V. Turner, *Proces rytualny. Struktura i antystruktura*, tłum. E. Dżurak, Warszawa 2010.

<sup>11</sup> V. Turner, *Od rytuału do teatru: powaga zabawy*, przeł. M. Dziekan, J. Dziekan, Warszawa 2005, s. 131.

<sup>12</sup> V. Turner, *Proces rytualny...*, dz. cyt., s. 139.

<sup>13</sup> Tamże, s. 138.

<sup>14</sup> Tamże, s. 168.

i pozycjom w przestrzeni kulturowej”<sup>15</sup>. A to, czego nie można sklasyfikować, budzi lęk. Joanna Tokarska-Bakir zauważa, że

[...] tradycyjne obrzędy przejścia przebiegają bez zakłóceń tylko tam, gdzie struktura jest na tyle silna, by mogła sobie pozwolić na liminalne zakwestionowanie i odnowienie. Tam, gdzie struktura słabnie, okres marginalny ulega monstrualizacji, aż w końcu sam przekształca się w nową strukturę<sup>16</sup>.

Byty liminalne mają wiele cech postrzeganych jako negatywne. Ponieważ punktem odniesienia jest społeczność, adeptci w okresie liminalnym są poza społeczeństwem. Tworzą wspólnotę równych sobie, bo są tak samo odarci z różnic<sup>17</sup>. Osoby znajdujące się w fazie przejściowej są do siebie podobne ze względu na stan zawieszenia „między tym a tym” („ani tu, ani tam”)<sup>18</sup>. Byty liminalne „nie posiadają żadnego statusu, własności ani insygniów, cywilnego ubrania oznaczającego rangę czy rolę, żadnej pozycji w systemie pokrewieństwa [...], niczego, co mogłoby odróżniać je od równych im nowicjuszy”<sup>19</sup>. W trakcie trwania rytuałów przejścia adeptci upodabniali się do siebie szczególnie ze względu na to, jak traktowała ich społeczność – byli tej społeczności i jej woli całkowicie podporządkowani<sup>20</sup>. Aby mogło to być w pełni realizowane, wycofywani byli ze swoich wcześniejszych pozycji, zwyczajów, myśli. „Nowicjusz jest w fazie liminalnej jak *tabula rasa*, pusta tabliczka, na którą wpisywana jest wiedza i mądrość grupy w zakresie dotyczącym nowego statusu”<sup>21</sup>.

Jak już pisałam, nowicjusz już nie jest „tu”, a jeszcze nie jest „tam”. Nie obowiązują go zatem ani reguły, które opisują „tu”, ani te, które dotyczą „tam”.

Przez cały czas trwania nowicjatu zwykle więzi gospodarcze i prawne ulegają modyfikacji, a czasem także zerwaniu. Nowicjusze pozostają poza społecznością, a społeczność nie ma nad nimi żadnej władzy, tym bardziej, że są oni uświęceni, a przez to nietykalni i niebezpieczni – niczym bóstwa<sup>22</sup>.

Zawieszenie reguł prowadzi do nadużyć – w niektórych społecznościach usankcjonowanych jako rytualna norma. Van Gennep przywołuje m.in. przykład mło-

<sup>15</sup> Tamże, s. 116.

<sup>16</sup> J. Tokarska-Bakir, *W winnicy rytuału* [w:] V. Turner, *Proces rytualny. Struktura i antystruktura*, przeł. E. Dżurak, Warszawa 2010, s. 24.

<sup>17</sup> Tamże, s. 19.

<sup>18</sup> V. Turner, *Liminalność i communitas*, tłum. E. Dżurak [w:] *Badanie kultury. Elementy teorii antropologicznej. Kontynuacje*, red. M. Kempny, E. Nowicka, Warszawa 2004, s. 241.

<sup>19</sup> Tamże.

<sup>20</sup> V. Turner, *Betwixt and Between: the Liminal Period in Rites of Passage* [w:] *Betwixt and Between. Patterns of Masculine and Feminine Initiation*, red. L.C. Mahdi, S. Foster, M. Little, Illinois 1987, s. 6.

<sup>21</sup> V. Turner, *Liminalność i communitas*, dz. cyt., s. 247.

<sup>22</sup> A. van Gennep, dz. cyt., s. 125–126.

dych Wai w Liberii, którzy w okresie nowicjatu dokonują kradzieży, i to pod wodzą swoich opiekunów<sup>23</sup>. Zachowania takie nie noszą jednak znamion przestępstwa ani wykroczenia, bo (z punktu widzenia logiki rytuałów) są działaniami obrzędowymi, tradycją służącą podtrzymaniu ciągłości doświadczenia i więzi społecznej. Paradoks działań skierowanych przeciwko społeczności, które tak naprawdę społeczności tej służą, przestaje być paradoksem dopiero wtedy, gdy wyjaśnia się go w świetle trójfazowej teorii rytuałów przejścia. W Polsce, szczególnie na Śląsku i w Wielkopolsce, jest zwyczaj, że dzień przed ślubem odbywa się tzw. *portelabend*<sup>24</sup>. Sąsiedzi i znajomi pary młodej przychodzą pod dom, biją szkło i zwożą złom. Młodzi muszą ten bałagan posprzątać, a niezapowiedzianych gości (nikt nikogo na *portelabend* nie zaprasza) częstują alkoholem i słodyczami. Jak podaje śląska folklorystka Dorota Simonides, bicie szkła symbolizuje życzenia szczęścia, a hałas ma odstraszać złe moce<sup>25</sup>. Można jednak odnaleźć w tym obyczaju także rytualne zawieszenie zasad (podobnie zresztą jak w modnych dziś wieczorach panieńskich i kawalerskich, które często obfitują w sprośne zabawy) między statusem osoby stanu wolnego i małżonka. Podobnie jak w przypadku opisanych wyżej rytualnych kradzieży, hałas i bałagan na terenie posesji narzeczonych, które zwykle stanowiłyby podstawę do interwencji odpowiednich służb, są tak naprawdę pożądane przez wiele kultywujących ten zwyczaj rodzin (szczególnie na terenach wiejskich, gdzie tradycyjna obrzędowość jest znacznie bogatsza niż w miastach).

Chaos fazy zawieszenia kieruje uwagę w stronę jednej z podstawowych, w ujęciu van Gennepa, funkcji rytuałów przejścia. Są one jednak porządkowaniem nieuporządkowanego. Po czasie bez zasad nowicjusze przechodzą do trzeciej fazy, zyskują nowy status, a wraz z nim prawa, obowiązki i reguły, którym się podporządkowują. Warto w tym miejscu przywołać poglądy Eliadego – autora, który sporo miejsca w swoich opracowaniach poświęcił obrzędowi inicjacyjnym. Postrzega on rytuały przejścia u ludów pierwotnych jako odtwarzanie kosmogonii, zaczynające się zawsze do cofnięcia się do chaosu<sup>26</sup>. Chaos i symboliczna śmierć są początkiem nowego życia. Eliade podkreśla radykalizm „archaicznej mentalności”, obsesję absolutnego początku, która nie dopuszcza myśli o nowym początku, jeśli to, co stare, nie zostało definitywnie obalone<sup>27</sup>.

Rozważając przebieg tradycyjnie ujmowanych obrzędów inicjacyjnych, warto wspomnieć o charakterystycznej szczególnie dla nich funkcji edukacyjnej

---

<sup>23</sup> Tamże, s. 126.

<sup>24</sup> Zwyczaj ten pochodzi z Niemiec, a jego nazwę można tłumaczyć dosłownie jako „hałaśliwy wieczór”.

<sup>25</sup> D. Simonides, *Od kolebki do grobu. Śląskie wierzenia, zwyczaje i obrzędy rodzinne w XIX wieku*, Opole 1998, s. 89.

<sup>26</sup> M. Eliade, dz. cyt., s. 11.

<sup>27</sup> Tamże, s. 12.

i o ich związku ze sprawowaniem władzy. Wątki te u van Gennepa odczytujemy jakby „między wierszami”, bo nie podnosi ich wprost. Eksponują je jednak inni autorzy zajmujący się tą tematyką. W teorii Durkheima obecność rytuałów przejścia była konsekwencją faktu, że „obiekty *sacrum* i *profanum* mogą przechodzić z jednego świata do drugiego”<sup>28</sup>. Obiekty te zwykle są mocno oddzielone, zatem przekraczanie granicy między nimi (na przykład wejście do sfery *sacrum*) wymaga obrzędu. Właśnie „sposób dokonania tego przejścia uwidacznia istotę dualizmu owych dwóch sfer”<sup>29</sup>. Inicjacja w tym ujęciu to wprowadzenie w życie religijne. W przeciwieństwie do van Gennepa, Durkheim akcentował aspekt władzy przejawiający się w rytuałach przejścia. Biorący udział w obrzędach charakteryzują się w czasie ich trwania wzmożoną świadomością społeczną – „wszyscy obecni czują wówczas, że stanowią jedną i ostatecznie jednolitą masę”<sup>30</sup>. Jest to moment, który może być wykorzystany do perswazyjnego przekazywania wartości. Jak pisze Robert Parkin, Durkheim postrzega to jako sytuację, w której wiedza przemienia się we władzę, a symbolika rytuału skutecznie tę władzę maskuje<sup>31</sup>.

Bronisław Malinowski, odnosząc się do obrzędów przejścia, używa terminu „intensywna edukacja o charakterze religijnym”<sup>32</sup>. Społeczność dokłada starań i trudu, „mobilizuje i uruchamia swój autorytet, by świadczyć na rzecz mocy i prawdziwości spraw objawionych”<sup>33</sup>. Rytuał przejścia ma być silnym przeżyciem, bo wtedy konflikt, który nieuchronnie towarzyszy tej sytuacji (nowe przywileje sprowadzają pokusy, a obowiązki – niepokoje), jest rozwiązywany „właściwie”, to znaczy zgodnie z tradycją i zasadami regulującymi życie społeczne. Funkcja edukacyjna łączona jest szczególnie z obrzędami inicjacyjnymi, przez które młodzi ludzie są wprowadzani do świata dorosłych<sup>34</sup>. W fazie limi-

<sup>28</sup> T. Jerzak-Gierszewska, *Religia a magia. Klasyczne koncepcje antropologiczne*, Poznań 1995, s. 112.

<sup>29</sup> É. Durkheim, *Elementarne formy życia religijnego. System totemiczny w Australii*, przeł. A. Zadrożyńska, Warszawa 1990, s. 34.

<sup>30</sup> R. Perkin, *Kraje francuskojęzyczne* [w:] F. Barth, A. Gingrich, R. Parkin, S. Silverman, *Antropologia. Jedna dyscyplina, cztery tradycje: brytyjska, niemiecka, francuska i amerykańska*, przeł. J. Tegnerowicz, Kraków 2007, s. 198.

<sup>31</sup> Tamże.

<sup>32</sup> B. Malinowski, *Mit, magia, religia*, przeł. B. Leś, K. Paluch, Warszawa 1990, s. 418.

<sup>33</sup> Tamże.

<sup>34</sup> Ciekawy jest komentarz do takiego sposobu pojmowania rytuałów inicjacyjnych B. Bettelheima. Koncentrując się na tych wymiarach rytuałów, które związane są z płciowością i seksualnością, twierdzi on, że obrzędy te nie mają charakteru edukacyjnego. „Owo pouczanie dokonuje się raczej w wyobrażeniach obserwatorów niż w sferze rzeczywistego doświadczenia osób uczestniczących w obrzędach” (por. B. Bettelheim, dz. cyt., s. 158). Psychoanalityk twierdzi, że antropologowie doszukiwali się funkcji edukacyjnych rytuałów i ich realizacji poprzez operowanie lękiem adeptów, bo ta myśl kanalizowała ich własne niepokoje związane z wydarzeniami inicjacyjnymi, których byli świadkami.

nalnej rytuałów plemiennych adeptci byli zachęceni (lub zmuszani) do nowej refleksji nad społeczeństwem, którego częścią mieli się stać.

### **Liminoidalność – rys charakterystyczny współczesnej tranzykcji z adolescencji do dorosłości**

A jak jest współcześnie? Czy teoria rytuałów przejścia w ogóle przystaje jeszcze do analizowania rzeczywistości społecznej? Okazuje się, że tak. Weźmy na przykład ważną dla mnie w tym tekście tezę: W odniesieniu do współczesności można mówić o permanentnej liminalności czy o modzie na liminalność. Turner sam dawał przykłady współczesnego instytucjonalizowania liminalności lub przejawów „pedagogiki liminalnej” (zapewnianie osobom z wyżyn społecznych doświadczeń liminalnych w celach wychowawczych). Rozwijając własne tezy, antropolog doszedł do wniosku, że pojęcie liminalności nie w pełni przystaje do opisu współczesności. Wprowadził więc do nauk społecznych kategorię „liminoidalność”.

Dlaczego opisowi współczesności nie wystarcza liminalność? Turner odpowiada na to pytanie, czyniąc rozróżnienie między stosowanymi przez siebie pojęciami. Po pierwsze, liminalność ma charakter zbiorowy, liminoidalność może być zindywidualizowana. Po drugie, cykliczny, zgodny z naturalnymi i społecznymi przepływami charakter fenomenów liminalnych stoi w opozycji do współczesnych form zawieszania reguł, które charakteryzuje pewna ciągłość, a nie rytm, ale zarazem fragmentaryczność i eksperymentalny charakter. Kolejne ważne rozróżnienie: o ile doświadczenia liminalne mają docelowo pełnić funkcję kompensacyjną, mają przybliżać do rozwiązania dramatu społecznego, o tyle z liminoidalnością łączą się pojęcia takie, jak krytyka czy nawet rewolucja. Jak pisze Grzegorz Godlewski, sytuacje liminoidalne mają tę samą energię antystrukturalności i moc transformacji co liminalne, tyle tylko, że energia ta nie jest pożytkowana na rekonstrukcję porządku społecznego, „lecz staje się instrumentem wywrotowości pobudzającej sposoby myślenia, odczuwania i działania alternatywne wobec obowiązującego ładu”<sup>35</sup>. Liminoidalność Turner rozumie bardzo szeroko. Wpisuje w nią na przykład naukę i jej agendy, jak uczelnie wyższe, w których znajduje eksperymentalne zachowania poznawcze. Przywołuje również formy działań symbolicznych przypominające niektóre znalezione w społeczeństwach plemiennych<sup>36</sup>, takie jak rozrywka (np. sport, karnawał). Fenomeny liminoidalne wyróżnia też dobrowolne uczestnictwo

<sup>35</sup> G. Godlewski, *Victor Turner: ku antropologii doświadczenia*, „Przegląd Kulturoznawczy” 2009, nr 2, s. 169.

<sup>36</sup> V. Turner, *Liminal to Liminoid, in Play, Flow, and Ritual: An Essay in Comparative Symbology*, „Rice University Studies”, vol. 60, 1974, s. 65.

oraz brak celów utylitarnych i w tym sensie mogą być rozpatrywane jako przejaw zawieszenia struktury. Stają się częścią indywidualnej wolności jednostki i asumptem do jej samodoskonalenia.

Turner wskazuje, czym różni się faza progowa rytuałów charakterystycznych dla społeczeństw plemiennych i współczesnych. W przypadku pierwszych wszystko, co dzieje się w tej fazie rytuału, jest niepoddającym się dyskusji obowiązkiem, w liminoidalność zaś wpisana jest opcjonalność<sup>37</sup>. Antropolog konstatuje, że nie wyobraża sobie, żeby podczas rytuałów przejścia Ndembu czy innych ludów, które opisywał, ktoś odmówił wykonania którejs z czynności rytualnych. Współcześnie my sami projektujemy przejścia, których doświadczamy, a liminalność dorastania nie jest etapem między jasno zdefiniowanymi „tam” i precyzyjnie określonym „tu”. Bycie w fazie zawieszenia staje się świadomym wyborem, formą protestu lub czymś, na co ludzie są skazywani przez społeczeństwo nieoferujące im innych opcji. Rytuały inicjacyjne, które były w społeczeństwach plemiennych punktami w czasie (na przykład jednego dnia młody człowiek był adeptem, drugiego uznawano go za dorosłego), funkcjonowały jeszcze w XX wieku w społeczeństwach współczesnych, choć naturalnie w zupełnie innej formie. Jednym z nich był obrzęd zawierania małżeństwa.

Kiedyś przekroczenie progu dorosłego życia było stosunkowo jasne do określenia, bo wiązało się z jednym wydarzeniem: z zawarciem małżeństwa. Stawanie się dorosłym oznacza dziś osiąganie samowystarczalności, bycie autonomiczną, niezależną osobą. Trzy kryteria wskazują dziś sedno bycia dorosłym: branie za siebie pełnej odpowiedzialności, dokonywanie samodzielnych decyzji i niezależność finansowa<sup>38</sup>.

Dzisiejsze rytuały inicjacyjne przybrały zatem postać często wieloletnich poszukiwań własnego miejsca w świecie. O pomyślnym przebiegu tej fazy rozwoju decyduje zaś wypełnienie wielu zadań rozwojowych.

### **„Stająca się dorosłość” jako kategoria opisu współczesności**

Amerykański psycholog Jeffrey J. Arnett<sup>39</sup> zaproponował, adaptując teorię przedłużającej się adolescencji i moratorium Erika Eriksona, wyróżnienie wśród faz rozwoju człowieka nowej: stającej się dorosłości (18.-25./29. r.ż.). Kategoria

<sup>37</sup> Tamże, s. 74.

<sup>38</sup> J. Arnett, *Emerging Adulthood: The Winding Road From the Late Teens Through the Twenties*, Oxford University Press, 2004, s. 208–209; por. tenże, *Conceptions of the Transition to Adulthood: Perspectives From Adolescence Through Midlife*, „Journal of Adult Development” 2001, vol. 8, no. 2, s. 134.

<sup>39</sup> J. Arnett, *Emerging Adulthood. A Theory of Development From the Late Teens Through the Twenties*, „American Psychologist” 2000, vol. 55, no. 5.

ta weszła na stałe do języka psychologicznego, bo lepiej niż adolescencja i wczesna dorosłość ukazuje to, co dzieje się w tej fazie z młodymi ludźmi. Jak pisze Arnett, „stająca się dorosłość to kategoria preferowana do opisu rzeczywistości, bo to nowa kategoria, chwytająca nowe zjawiska”<sup>40</sup>. Osoby w tej fazie nie są już adolescentami, nie są też jeszcze młodymi dorosłymi. Jest to czas bycia pomiędzy, bycia w procesie<sup>41</sup>. Jak pisze Arnett,

[...] nie dalej jak w 1970 roku typowy 21-latek był żonaty, albo planował ślub, zajmował się nowo narodzonym dzieckiem, albo spodziewał się jego narodzin, zakończył właśnie edukację, lub był bliski jej ukończenia, miał stałą pracę lub był pełnoetatowym rodzicem. Młodzi ludzie w tym czasie szybko dorastali i dokonywali ważnych decyzji dotyczących własnego życia w naprawdę młodym wieku. Współcześnie życie typowego 21-latka jest zupełnie inne. Do ślubu zostało mu około pięciu lat, może więcej. Nie ma dzieci. Jego edukacja może potrwać jeszcze nawet kilka lat [...]. Często zmienia się pracę, bo młodzi ludzie poszukują nie tylko takiej, która daje przyzwoite wynagrodzenie, ale i takiej, która daje poczucie spełnienia<sup>42</sup>.

Anna Lipska i Wanda Zagórska, których tekst był dla mnie inspiracją, zestawiają propozycję Arnetta z teorią rytuałów przejścia van Gennepa. Na taką możliwość wskazuje zresztą sam Arnett, pisząc:

[...] okres stającej się dorosłości nie jest ani adolescencją, ani wczesną dorosłością, zarówno teoretycznie, jak i empirycznie różni się od nich obu. Stającą się dorosłość wyróżnia względna niezależność od ról społecznych i normatywnych oczekiwań. Porzucenie zależności charakteryzującej dzieciństwo i adolescencję, ale niepodjęcie jeszcze obowiązków typowych dla dorosłości, pozwala na odkrywanie różnych możliwych kierunków w miłości, w pracy i w sferze światopoglądowej<sup>43</sup>.

Jeśli porównamy współcześnie rozumianą liminalność/liminoidalność z fazą obrzędów przejścia społeczności plemiennych, to zauważymy, że inny jest dziś udział w tym procesie wspólnoty. Młodzi ludzie muszą polegać na własnych siłach i strategiach<sup>44</sup>. Nad „bytami liminalnymi” czuwała kiedyś społeczność. Ci, którzy pozbawiali adeptów tożsamości, jednocześnie, poprzez działania rytualne, zapewniali im bezpieczeństwo – wiadomo było, skąd, dokąd i przez kogo adept jest prowadzony. Gdy „nadawanie ról” i radykalny kolektywizm zastępowane są poszukiwaniami, kreowaniem, indywidualizacją, to nie tylko korzystne z punktu widzenia rozwoju poczucie samostanowienia, ale i ciężar odpowiedzialności za własną przemianę spada na jednostkę. „Współ-

---

<sup>40</sup> J. Arnett, *Emerging Adulthood: What Is It, and What Is It Good For?*, „Child Development Perspectives” 2007, vol. 1, no. 2, s. 70.

<sup>41</sup> J. Arnett, *Emerging Adulthood: The Winding Road...*, dz. cyt., s. 207.

<sup>42</sup> Tamże, s. 3.

<sup>43</sup> J. Arnett, *Emerging Adulthood. A Theory of Development...*, dz. cyt., s. 469.

<sup>44</sup> A. Cybał-Michalska, *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, Kraków 2013, s. 200.



częście nikt młodym ludziom nie organizuje «stawania się dorosłym»<sup>45</sup>. Stawowi zawieszenia statusu towarzyszyć może poczucie osamotnienia<sup>46</sup>. Jak pisze Bret Stephenson, stawanie się dorosłym kiedyś było utożsamiane z głęboką emocjonalną i duchową przemianą<sup>47</sup>, a społeczności wzbudzały w dorastających ciekawość, która była potrzebna w odważnym wchodzeniu w świat dorosłych. Dziś podawane w nadmiarze informacje na temat dorosłego życia raczej przerażają, niż zachęcają do działań. Moment przejścia nie jest homogeniczny, nierzadko to wielomiesięczny czas poszukiwania pracy, długie, często bezpłatne staże, które właściwie nie są ani pracą zarobkową, ani jej brakiem, okresy bezrobocia, studiowanie wielu kierunków naraz, zmiany planów i zwroty w karierze.

Za Arnettem można pytać, czy zjawisko stającej się dorosłości – zarówno w wymiarze społecznym, jak i jednostkowym – jest pozytywne, czy negatywne? Badacz dostrzega w nim zarówno potencjał, jak i zagrożenie. Pisze, że fakt, iż dorastanie trwa dłużej, niż było to w przeszłości, bywa interpretowany raczej w negatywnych kategoriach, przez dopatrywanie się rzekomych trudności, jakich doświadczać muszą młodzi ludzie. W trudnościach tych lokuje się powód przedłużania się czasu potrzebnego na odnalezienie się w świecie<sup>48</sup>.

Z drugiej strony, młodzi ludzie decydują się na odwołanie dorosłości świadomie, a czas, który jest ich doświadczeniem, raczej wykorzystują, niż marnują. Z badań Arnetta wynika, że w wieku 30 lat 3/4 Amerykanów to osoby zamężne/zonate, posiadające dzieci, niezależne finansowo. Zatem podjęcie odpowiedzialności nie jest odraczane w nieskończoność. Ponadto, odpowiedzialność ta jest podejmowana w pełni świadomie. 90% badanych 30-latków określa swój stan jako pełną dorosłość, nie mają już poczucia „bycia pomiędzy”<sup>49</sup>. Jeśli zatem konsekwencją stającej się dorosłości są przemyślane, podejmowane świadomie decyzje, zyskuje i jednostka, i społeczeństwo, można bowiem liczyć na większą stałość i trwałość podjętych w ten sposób zobowiązań.

---

<sup>45</sup> A. Lipska, W. Zagórska, „Stająca się dorosłość” w ujęciu Jeffreya J. Arnetta jako rozbudowana faza liminalna rytuału przejścia, „Psychologia Rozwojowa” 2011, t. 16, nr 1, s. 18.

<sup>46</sup> J. Allan i P. Dyck podkreślają, że współczesność jest unikatowym pod tym względem okresem historycznym – nigdy przedtem młodzi ludzie nie byli pozostawieni sami sobie, by eksperymentowali z własną, rozpoczynającą się dorosłością (J. Allan, P. Dyck, *Transition from Childhood to Adolescence: Developmental Curriculum [w:] Betwixt and Between. Patterns...*, dz. cyt., s. 25). Mamy za to do czynienia z profesjonalizacją młodzieńczej liminalności – organizowane są np. obozy przetrwania czy wyprawy, podczas których dawkwane są doświadczenia imitujące inicjację do dorosłości (por. S. Larson, L. Martin, *Risk Taking and Rites of Passage*, „Reclaiming Children and Youth” 2012, vol. 20, no. 4).

<sup>47</sup> B. Stephenson, *From Boys to Men: Spiritual Rites of Passage in an Indulgent Age*, Park Street Press, 2006, s. 59.

<sup>48</sup> J. Arnett, *Emerging Adulthood: What Is It...*, dz. cyt., s. 70.

<sup>49</sup> Por. tamże, s. 72.

Z drugiej strony, wymagania 30-latków są inne niż młodzieży. Jak pisze Arnett, stający się dorośli mają ekstremalnie wysokie wymagania dotyczące miłości i pracy. Małżonek ma być nie tylko wiarygodnym partnerem, ale i bratnią duszą, praca ma być nie tylko stabilna, ale ma też pozwalać na wyrażanie własnej tożsamości. Spełnienie tych warunków jest trudne do zrealizowania w realnym życiu<sup>50</sup>. Poza tym, z punktu widzenia społeczeństwa, czas stającej się dorosłości może być czasem bezproduktywnym, a ponadto – obfitującym w zachowania ryzykowne. I to ma jednak dobre strony: stająca się dorosłość to czas otwartości, także na różne kultury, wierzenia i zachowania, a więc pozwalający kształtować czy utrwalać postawę tolerancji<sup>51</sup>. Od młodych dorosłych oczekuje się, że będą wchodzić w pewne role (małżonka, rodzica, pracownika), a ich przyjmowanie i pełnienie zgodnie ze społecznymi oczekiwaniami jest nagradzane, i przeciwnie – ich nieprzyjmowanie jest karane<sup>52</sup>. W tym sensie między jednostką w fazie przejściowej a ogółem społeczeństwa może dochodzić do tarć. Adolescencja i stająca się dorosłość to okres sensytywny. Młodzi ludzie są wówczas narażeni na przykład na wystąpienie lub ujawnianie się chorób psychicznych czy zaburzeń, jak choćby zaburzenia odżywiania. Wiąże się to z intensywnością poszukiwań własnej tożsamości i z koniecznością mierzenia się z rzeczywistością<sup>53</sup>.

Nie ma więc jednoznacznej odpowiedzi na pytanie, czy „stająca się dorosłość” to zjawisko pozytywne, czy też nie. Wyznacznikiem może być chyba rozwiązanie konfliktu liminalnego – jeśli w jego konsekwencji następuje ponowne włączenie, to można uznać proces za zakończony sukcesem. Wówczas mniejsze znaczenie ma fakt, jak długo trwała faza liminalna. Ponadto przejście do dorosłości to nie tylko pewne wydarzenia wskazujące na zachodzącą transformację, ale przede wszystkim subiektywne poczucie, że zmiana nastąpiła<sup>54</sup>.

Ważne jest więc także subiektywne poczucie młodych ludzi, którzy sami siebie nazywają dorosłymi po czasie intensywnego formowania tożsamości. Tego poczucia nie da się wykształcić w człowieku w wyniku kilkugodzinnych rytuałów, zatem z pewnością w tym sensie współczesne rytuały przejścia są korzystniejsze z punktu widzenia rozwoju niż te opisywane przez badaczy społeczności plemiennych.

---

<sup>50</sup> Tamże.

<sup>51</sup> L. Arnett, J. Arnett, *Going Global: New Pathways for Adolescents and Emerging Adults in a Changing World*, „Journal of Social Issues” 2012, vol. 68, no. 3, s. 475.

<sup>52</sup> K.B. MacLeod, E.B. Brownlie, *Mental Health and Transitions from Adolescence to Emerging Adulthood: Developmental and Diversity Considerations*, „Canadian Journal of Community Mental Health” 2014, vol. 33, no. 1, s. 1066.

<sup>53</sup> Por. tamże.

<sup>54</sup> J. Arnett, *Emerging Adulthood: What Is It...*, dz. cyt., s. 69.

## Konkluzje

Im bardziej nowoczesne społeczeństwo, tym mniej jest rytuałów związanych ze „stawaniem się dorosłym”, jednakże nadal zachowuje ważność teza E. Eriksona, że rozwiązanie kryzysu tożsamości wymaga rytualnego włączenia albo odroczenia. Stawanie się dorosłym ma więc nadal charakter rytualny.

Alternatywą dla opisywanych przez V. Turnera czy M. Eliadego obrzędów inicjacyjnych społeczeństw pierwotnych jest współcześnie znacznie wydłużony okres moratorium, utożsamiany z fazą liminalną rytuałów przejścia (za Eriksonem – rytualne odroczenie). Rytuałem staje się zatem sama liminalność (czy też – jak chce Turner – liminoidalność), obserwowane w społeczeństwach współczesnych pozostawanie w stanie przejściowym. Zjawisko to można za Jeffreyem J. Arnettem nazwać „stającą się dorosłością”, czyli rytualnym odwlekaniem w czasie momentu założenia rodziny i trzycy z edukacji na rynek pracy.

Współczesne rytuały przejścia, poza wydłużoną fazą liminalną, różnią się od tych opisywanych w tradycyjnych ujęciach antropologicznych także zredukowaniem udziału w tym procesie wspólnoty. Nacisk kładzie się na indywidualizm. Młodzi ludzie muszą polegać na własnych siłach i strategiach. „Nadawanie ról” i radykalny kolektywizm zastępowane są poszukiwaniami tożsamości, kreowaniem siebie, indywidualizacją. Tym samym na jednostkę spada nie tylko korzystne z punktu widzenia rozwoju poczucie samostanowienia, ale i ciężar odpowiedzialności za własną przemianę. Współcześnie nikt nie organizuje młodym ludziom „stawania się dorosłymi”. Stanowi zawieszenia statusu towarzyszyć może poczucie osamotnienia, co może też utrudniać pomyślne zakończenie procesu przemiany.

Trudno jednoznacznie ocenić, w jakim stopniu zjawisko liminalności „stającej się dorosłości” jest korzystne, a w jakim stopniu negatywnie wpływa na doświadczające go jednostki i społeczności. Z całą pewnością można za to powiedzieć, że stająca się dorosłość jest wypadkową cech jednostek i warunków współczesnego świata, który sprzyja liminalności.

BOŻENA KANCLERZ

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

## Poczucie sprawstwa młodzieży w świecie permanentnej zmiany

---

Dynamiczne przemiany o globalnym charakterze, będące konsekwencją cywilizacyjnego rozwoju, przejawiające się w heterogeniczności i wielowymiarowości, wyznaczają ramy do opisu współczesnego świata. Zjawiska te wpływają na jakość relacji jednostki z rzeczywistością społeczno-kulturową. Przeobrażenia dotyczące niemal wszystkich sfer życia sprzyjają różnorodności i wieloznaczności, w której jednostka przeżywa ambiwalencje, pozostając w ciągłym poczuciu niepewności. Te niełatwe przecież, ciągle zmieniające się, warunki socjokulturowe i polityczno-ekonomiczne implikują szereg zjawisk zupełnie nowych w życiu społecznym, stając się punktem wyjścia do rozważań nad problematyką funkcjonowania jednostki we współczesnym świecie.

Permanentna zmiana uwypukla potrzebę rozpatrywania z odmiennej perspektywy zagadnień współczesnej młodzieży, partycypującej w wielokontekstowych przemianach społecznych. Ożywiony dyskurs nad młodzieżą, mający wymiar interdyscyplinarnych analiz, skłania pedagogów do pogłębionej refleksji nad ciągle na nowo wybrzmiewającym pytaniem: Jaka jest młodzież „nowego świata”?<sup>1</sup>

Młodość jest tematem ciągle interesującym poznawczo, ponieważ w wymiarze indywidualnym jest ważkim przełomem w biografii jednostkowej, stanowiącym pomost pomiędzy doświadczeniami dzieciństwa i dorosłości. W wymiarze społecznym natomiast akcentowane są zadania przypisywane młodzieży jako grupie społecznej. Psychologowie i socjologowie są zgodni co do specyficznej i kluczowej roli młodości w cyklu życia człowieka<sup>2</sup>. W warstwie teore-

---

<sup>1</sup> Określenie „nowy świat” autorstwa Hanny Świdy-Ziemby jest wyrazem przeobrażeń, w jakich przyszło żyć młodzieży objętej badaniami w latach 1996–2004, patrz: H. Świda-Ziemba, *Młodzi w nowym świecie*, Kraków 2005.

<sup>2</sup> *Młodzież w świecie współczesnym. Z badań orientacji biograficznych młodych okresu transformacji*, red. M. Piorunek, Poznań 2004, s. 7–8.

tycznej to podejście uzasadnia koncepcja funkcjonalna<sup>3</sup>, w której młodość jest zawsze zinstytucjonalizowaną płaszczyzną przejścia (przygotowania), a jej funkcjami są: integracja osobowości i stabilizowanie systemu społecznego, co wskazuje na te cechy młodzieży, które nadają jej istotną rolę w kształtowaniu się współczesnych społeczeństw. Użyteczna i aktualna współcześnie wydaje się także koncepcja Karla Mannheim, który myślał o pokoleniu jako czynniku społecznej zmiany, a w młodzieży dostrzegał potencjał do zaczenia wszystkiego od nowa<sup>4</sup>.

W tym kontekście warto przeanalizować teoretyczne rozważania oraz odwołać się do wątków empirycznych dotyczących sprawstwa młodzieży, rozumianego jako poczucie możliwości wpływania na bieg zdarzeń i będącego elementem orientacji prorozwojowej. Orientacja ta ma wpływ na kształtowanie się umysłowości nowoczesnej, a zatem jest zespołem cech, których posiadanie przez jednostkę sprzyja jej rozwojowi, a także jej uczestnictwu w procesach zmiany społecznej<sup>5</sup>.

Postrzeganie młodzieży z perspektywy jej indywidualnych cech „promujących” rozwój oraz jako podmiotu perspektywnych zmian pozwala kreować pozytywny obraz współczesnej młodzieży, pozostający na przeciwległym biegunie do częstych rozważań nad kategorią młodzieży jako „problemem” czy grupą społeczną, dla której charakterystyczne są określone dewiacje i patologie. Trudno też nie odnieść wrażenia, że ów negatywny wizerunek jest charakterystyczny głównie dla przekazu medialnego. Za przykład niech posłużą tytuły artykułów, które w swej treści analizują zagadnienia dotyczące młodzieży<sup>6</sup>, a pod których wpływem często kształtują się nasze negatywne wyobrażenia i poglądy na temat tej grupy społecznej. Młode pokolenie, będące przedmiotem

---

<sup>3</sup> Reprezentantem socjologicznej teorii młodzieży, która powstała na gruncie funkcjonalizmu struktur w wersji Parsonsa, jest Shmuel N. Eisenstadt, który swoje rozważania na temat roli młodzieży w strukturze systemu społecznego przedstawia w książce *From Generation to Generation*, patrz: H.M. Griese, *Socjologiczne teorie młodzieży*, Kraków 1996, s. 109–121.

<sup>4</sup> K. Mannheim, *Problem młodzieży w nowoczesnym społeczeństwie* [w:] *Młodzież jako problem i jako wyzwanie ponowoczesności. Z prac Sekcji Socjologii Edukacji i Młodzieży PTS 2011*, t. 2, red. K. Szafraniec, Toruń 2011, s. 15.

<sup>5</sup> T. Zysk, *Orientacja prorozwojowa* [w:] *Orientacje społeczne jako element mentalności*, red. J. Reykowski, K. Skarżyńska, M. Ziółkowski, Poznań 1990, s. 196.

<sup>6</sup> *Samobójcy są wśród nas*, „Polityka” 4 listopada 2014; *Walka z cyberprzemocą*, „Polityka” 7 października 2014; *Coraz młodsze lolitki*, „Polityka” 19 sierpnia 2014; *Nastolatki uwięzione w sieci*, „Polityka” 15 czerwca 2014 czy *Bananowa młodzież: pieniądź określa świadomość*, „Wprost” 20 marca 2011. Analizowane tytuły wskazują na duże zainteresowanie w publicystyce i reportażu problemami współczesnej młodzieży, co oczywiście jest istotne z punktu widzenia opisu zastanej rzeczywistości, może jednak zaburzać właściwy obraz współczesnego pokolenia młodzieży. Sama konstrukcja tytułów wskazuje na chęć wywołania zainteresowania u czytelnika i wzbudzenia sensacji, co potwierdza tylko teza promowana w dziennikarstwie, iż najważniejszy jest tytuł przyciągający uwagę czytelnika.

artykułów publicystycznych, ukazywane jest często jako pokolenie przegrane: *Młodzież ma problem ze znalezieniem swojego miejsca*<sup>7</sup> czy *Niezdany egzamin dojrzałości: czyja to porażka?*<sup>8</sup> Warto zatem podejmować refleksję nad młodzieżą, szczególnie w kontekście jej roli pozytywnej, jaką ma pełnić w ponowoczesnym świecie, stanowiąc w ten sposób przeciwwagę dla dyskusji skoncentrowanej na zjawiskach negatywnych.

Współczesną młodzież coraz trudniej jest uchwycić w jednoznaczne ramy konstruktów teoretycznych. Związane jest to przede wszystkim z kwestią wieku demograficznego, ale także z różnorodnością podejść teoretycznych wynikających z interdyscyplinarności zagadnienia młodzieży. Jak pisze Zbyszek Melosik, można dość łatwo zdefiniować „początek młodzieży”, jednakże bardzo trudno i coraz trudniej jest stwierdzić, kiedy „młodzież się kończy”. Przynależność „do młodzieży” wiąże się zatem w coraz większym stopniu nie tyle z wiekiem, ile z tożsamością, nabierając charakteru wysoce zindywidualizowanego<sup>9</sup>. Mimo iż w wielu definicjach mamy do czynienia ze zniesieniem kategoryzacji wiekowej lub stopniowym wydłużaniem okresu młodości, w literaturze przedmiotu nadal podejmowane są próby definiowania współczesnej kategorii młodzieży, a w nich akcentowana jest jej doniosła rola w kreowaniu przyszłych pokoleń oraz wpływ na kształt współczesnego świata<sup>10</sup>.

Wydaje się zatem, że młodzież jeszcze nigdy nie miała takiej możliwości i swobody wyboru własnej ścieżki rozwoju, pozostając tym samym w poczuciu ogromnej niepewności i zagrożenia, jakie przynosi zmieniający się świat. Świadomość jednostki możliwości wpływania na bieg zdarzeń, rozumiana jako poczucie sprawstwa, związana jest z jej podmiotowością. Ujęcie tego problemu na zasadzie przeciwieństwa: struktura – sprawstwo podmiotowe, odnajdziemy w teorii strukturacji Anthony’ego Giddensa.

Strukturacja jest procesem konfigurowania relacji społecznych, nazywanych zazwyczaj „praktykami społecznymi”, które to praktyki wytwarzają struktury i są przez nie wytwarzane. Nadając „praktyce społecznej” funkcję pojęcia pierwotnego, A. Giddens wyjaśnia, iż głównym przedmiotem badań w naukach społecznych nie jest ani doświadczenie indywidualnego aktora, ani jakakolwiek całość społeczna, lecz uporządkowane w czasie i przestrzeni praktyki społecz-

---

<sup>7</sup> „Wprost” 10 kwietnia 2014 [dostęp: 2 stycznia 2015], tekst dostępny w Internecie: <<http://www.wprost.pl/ar/315728/Mlodziej-ma-problem-ze-znalezieniem-swojego-miejsca>>.

<sup>8</sup> „Polityka” 12 lipca 2014 [dostęp: 2 stycznia 2015], tekst dostępny w Internecie: <<http://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/nauka/1585195,1,niezdany-egzamin-dojrzalosci-czyja-to-porazka.read>>.

<sup>9</sup> Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Kraków 2013, s. 13.

<sup>10</sup> Na doniosłą rolę młodzieży w społeczeństwie współczesnym zwraca uwagę K. Szafraniec m.in. we wprowadzeniu do raportu „Młodzi 2011”, patrz: M. Boni, K. Szafraniec, „Młodzi 2011”, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa 2011, s. 11.

ne. Struktury – w jego przekonaniu – nie są czymś zewnętrznym wobec aktorów społecznych, ale są regułami i zasobami wytwarzanymi i odtwarzanymi w praktyce. Jak podkreśla autor teorii strukturacji, powstające posttradycyjne indywidualności, które mają wolność wyboru, aby tworzyć i stwarzać siebie na nowo, powielają tym samym system globalny, który je wyzwolił<sup>11</sup>.

W tym ujęciu podmiotowe sprawstwo oznacza, iż podmioty po zastanowieniu się nad codziennymi czynnościami są w stanie wpłynąć na strukturę społeczeństwa przez albo powielanie współczesnych praktyk, albo zmienianie ich. Jak zauważa Agnieszka Cybal-Michalska, doniosłe znaczenie tego teoretyka polega na zaakcentowaniu istoty ludzkiego działania – rozumianego jako proces, jako ciągły strumień zachowań<sup>12</sup>. Zgodnie z założeniami A. Giddensa, praktyka społeczna nie jest powoływana do istnienia przez aktorów społecznych, lecz ciągle odtwarzana przez nich poprzez różne środki, dzięki którym wyrażają oni siebie jako aktorów<sup>13</sup>. Podmiot jest zatem aktywny, a ciągłość praktyk zakłada refleksyjność jednostki, rozumianą jako samowiedza, ale także środek kontroli „nie-przerwanego strumienia życia społecznego”, wiążąc ją z usytuowaniem i współ-obecnością<sup>14</sup>. Z refleksyjnością związane jest monitorowanie działań własnych jednostki, ale także tych oczekiwanych od innych. Podmioty kontrolują zatem własne czynności i mają tego typu oczekiwania wobec innych, ale także monitorują fizyczne, społeczne i kulturowe konteksty sytuacji, w której działanie jest inicjowane i przebiega, jak również warunki interakcji z innymi aktorami. Refleksyjne kontrolowanie przez podmiot działania sytuacji, w której się znajduje i w której się porusza, to również kontrola kształtu, warunków towarzyszących realizacji działania oraz relacji między oczekiwaniami a rezultatami<sup>15</sup>.

W teorii A. Giddensa, będącej wywodem teoretycznym, który próbuje równoważyć przeciwieństwa: struktura – sprawstwo podmiotowe za pomocą refleksyjnego podmiotu pośredniczącego<sup>16</sup>, odnajdziemy dwa zasadnicze pytania, które wpisują się w zaproponowane przez Tadeusza Zyska rozumienie poczucia sprawstwa jako poczucia możliwości wpływania na bieg zdarzeń<sup>17</sup>. Przede

<sup>11</sup> A. Cybal-Michalska, *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, Kraków 2013, s. 84–86.

<sup>12</sup> A. Cybal-Michalska, *Podmiot i struktura społeczna w teorii A. Giddensa – rekonstrukcja i krytyka* [w:] *Poznać. Zrozumieć. Doświadczyć. Konstruowanie wiedzy nauczyciela wczesnej edukacji*, red. J. Bonar, A. Buła, Kraków 2013, s. 216.

<sup>13</sup> A. Giddens, *The constitution of society. Outline of the theory of structuration*, Berkeley–Los Angeles 1984, cyt. za: A. Cybal-Michalska, *Młodzież akademicka a kariera...*, dz. cyt., s. 86.

<sup>14</sup> A. Giddens, *Elementy teorii strukturacji* [w:] *Współczesne teorie socjologiczne*, t. 2, red. E. Stańkiewicz, B. Baran, M. Michalska, E. Otto, Warszawa 2006, s. 664.

<sup>15</sup> R. Cichoński, *Podmiotowość w społeczeństwie*, Poznań 2003, s. 100.

<sup>16</sup> M. Archer, *Jak porządek społeczny wpływa na ludzkie sprawstwo? Refleksyjność jako mechanizm między strukturą a sprawstwem* [w:] *Sprawstwo. Teorie. Metody. Badania empiryczne w naukach społecznych*, red. A. Mrozowicki, O. Nowaczyk, I. Szlachcicowa, Kraków 2013, s. 35.

<sup>17</sup> T. Zysk, *Orientacja prorozwojowa* [w:] *Orientacje społeczne jako element mentalności*, red. J. Reykowski, K. Skarżyńska, M. Ziółkowski, Poznań 1990, s. 197.

wszystkim A. Giddens pyta: na ile świadomy jest przeciętny człowiek, że struktury i układy społeczne mają wpływ na jego świadomość i zachowanie? oraz drugie pytanie: na ile świadomy jest przeciętny człowiek, że jego codzienne aktywności tworzą i stwarzają na nowo struktury społeczne?<sup>18</sup> Odnosząc te pytania do pozytywnej roli młodzieży w kształtowaniu współczesnego społeczeństwa, można zatem zapytać: na ile świadoma jest współczesna młodzież, że struktury i układy społeczne wpływają na jej zachowanie? oraz co bardziej istotne: na ile młodzież jest świadoma, że jej codzienne aktywności tworzą i stwarzają na nowo struktury społeczne?

W myśl koncepcji strukturacji to właśnie podmiotowa interwencja aktora w rzeczywistość stanowi o istocie działania i odróżnia je od zachowania. Być zdolnym do działania oznacza poczucie możliwości interwencji w świat, a także umiejętność korzystania w życiu codziennym z mocy sprawczej<sup>19</sup>. Podmiotowość jednostki – w myśl rozważań Piotra Sztompki – przejawia się w jej zdolności do inicjatywy i refleksji. Społeczeństwo nie istnieje w oderwaniu od jednostek, wręcz przeciwnie: jednostki w swoich wzajemnych powiązaniach tworzą społeczeństwo<sup>20</sup>.

Interesującą poznawczo koncepcję podmiotowości sformułował Tadeusz Tomaszewski, ujmując, iż składa się na nią: specyficzna tożsamość człowieka, wyraźna indywidualność różniąca go od innych ludzi oraz fakt, że jego własna działalność zależy w znacznym stopniu od niego samego<sup>21</sup>. Podmiotowość określana jest nie tylko przez wewnętrzną organizację jednostki, ale też i jej miejsce w otaczającym świecie oraz wpływy, jakie jej własna działalność na ten świat wywiera. Jednostka ma zdolność do rozpoznawania swej obiektywnej sytuacji i zrozumienia jej pojedynczych elementów, co umożliwia jej przekształcenie spostrzeganej sytuacji w zadanie do wykonania. Ostatnią cechą jednostki jako podmiotu jest jej zdolność do interpretacji i selekcjonowania bodźców ze względu na pojedyncze zadania<sup>22</sup>. Jak zauważa Ewa Karmolińska, żyjąc w społeczeństwie, możemy realizować zadania wyznaczone przez społeczność i kontekst, w jakim żyjemy. Żyjąc w próżni społecznej, nie mielibyśmy możliwości odczuwania swojego bytu jako podmiotowego, gdyż nie byłoby informacji zwrotnych dotyczących własnych zachowań i nie moglibyśmy interpretować swojego zachowania ze względu na porównanie się do innych osób znaczących z otoczenia. Społeczeństwo wymaga, ale również umożliwia rozwój

---

<sup>18</sup> J. Wheeler-Brooks, *Structuration theory*, cyt. za: A. Cybal-Michalska, *Młodzież akademicka a kariera...*, dz. cyt., s. 87.

<sup>19</sup> A. Cybal-Michalska, *Młodzież akademicka a kariera...*, dz. cyt., s. 90.

<sup>20</sup> P. Sztompka, *Socjologia*, cyt. za: tamże, s. 227.

<sup>21</sup> K. Górlach, Z. Seręga, *Socjologiczna teoria podmiotowości – zarys problemów badawczych* [w:] *Podmiotowość: możliwość – rzeczywistość – konieczność*, red. P. Buczkowski, R. Cichocki, Poznań 1989, s. 56.

<sup>22</sup> Tamże.



jednostki, która realizując zadania społeczne, może zwrotnie pozytywnie oddziaływać na innych ludzi. Od tego, jak wypełnia swoje zadania społeczne i jak je społeczeństwo ocenia, zależy jej poczucie podmiotowości<sup>23</sup>.

Konkluzja ta nawiązuje do teorii strukturacji, która uwypukla fakt, że rzeczywistością społeczną jest społeczna *praxis*. Termin ten odwołuje się do ludzkiej działalności w świecie i biologicznym, i społecznym, eksponując transformacyjną naturę działalności podmiotu, ale także – jak wyjaśnia P. Sztompka – jest to syntetyczny stop działań podejmowanych przez członków społeczeństwa i warunków strukturalnych, w jakich te działania są podejmowane<sup>24</sup>.

Omówienie orientacji teoretycznej, podkreślającej wzajemny wpływ działań indywidualnych podmiotów i ponadindywidualnych struktur, rozszerza dyskurs nad poczuciem sprawstwa młodzieży, rozumianym jako jedna z zespołu cech, które charakteryzują umysłowość nowoczesną, aktywnie uczestniczącą w procesach zmiany społecznej. Poczucie sprawstwa wraz z innymi cechami tworzy syndrom umysłowości prorozwojowej<sup>25</sup>.

Istotnym problemem w zilustrowaniu kompleksowego modelu umysłowości prorozwojowej jest odwołanie się do rozwoju indywidualnego jednostki. Kontekst osiągnięć rozwojowych dotyczy wymiarów: *psyche* (zmiany w zakresie i poczuciu kompetencji), *soma* (zmiany zachodzące w organizmie), *polis* (zmiany zachodzące w relacjach społecznych) i wymaga dookreślenia pod względem: tempa, dynamiki, charakteru zmian oraz ich kierunku, sensu/celu, a także treści/obszaru<sup>26</sup>. Wyróżnikiem natomiast prorozwojowości jednostek jest podjęcie odpowiedzialności nie tylko za własny rozwój<sup>27</sup>, ale także za „promowanie” rozwoju prowadzącego do procesów modernizacyjnych.

To odejście od definiowania rozwoju z perspektywy makrosocjalnej (rozwoju gospodarczego czy produktywności) pozwoliło na sformułowanie przez Alexa Inkelesa i Davida N. Smitha<sup>28</sup> pytania stanowiącego podstawę ich rozważań teoretycznych i badań, które T. Zysk wykorzystał do stworzenia syndromu umysłowości prorozwojowej. Istotne dla tych badaczy było to, czym powinien charakteryzować się człowiek dokonujący lub podtrzymujący zachodzenie istotnych zmian społecznych, prowadzących do realizacji podstawo-

---

<sup>23</sup> E. Karmolińska, *Młodzież ze środowisk zagrożonych marginalizacją wobec własnej przyszłości*, Poznań–Leszno 2009, s. 32.

<sup>24</sup> P. Sztompka, *Socjologia*, cyt. za: A. Cybal-Michalska, *Młodzież akademicka a kariera...*, dz. cyt., s. 96.

<sup>25</sup> T. Zysk, dz. cyt., s. 196.

<sup>26</sup> A. Brzezińska, *Schemat charakterystyki rozwoju człowieka. Kategorie do analizy zjawiska rozwoju*, „Nowości Psychologiczne” 1996, nr 3, red. A. Brzezińska, G. Lutomski, s. 41–42, cyt. za: A. Cybal-Michalska, *Młodzież akademicka a kariera...*, dz. cyt., s. 164.

<sup>27</sup> A. Cybal-Michalska, *Młodzież akademicka a kariera...*, dz. cyt., s. 164.

<sup>28</sup> Patrz: A. Inkeles, D.N. Smith, *W stronę definicji człowieka nowoczesnego* [w:] *Tradycja i nowoczesność*, red. J. Kurczewska, J. Szacki, Warszawa 1984, s. 432–465.

wych celów rozwoju społecznego, które opisać można jako rodzaj racjonalizacji ładu gospodarczego, społecznego i światopoglądowego?<sup>29</sup>

Pod wpływem rozważań A. Inkelesa występowanie syndromu umysłowości nowoczesnej T. Zysk opisał za pomocą szeregu wskaźników na trzech obszarach: życia politycznego, życia ekonomicznego i życia rodzinnego. Cechami charakterystycznymi dla orientacji prorozwojowej – poza definiowanym poczuciem sprawstwa – są także: giętkość poznawcza, ciekawość poznawcza, orientacja temporalna, ufność wobec innych i świata oraz poczucie godności i wzajemnego szacunku. Jak podkreśla autor koncepcji umysłowości nowoczesnej, poczucie sprawstwa opisywane jest głównie jako poczucie możliwości wpływania na bieg zdarzeń. W obszarze życia politycznego wyraża się ono w przekonaniu, że można coś zrobić nawet wówczas, gdy państwo lub okoliczności narzucają „złe” lub nieakceptowane prawa. Jednostka jest przekonana, że od jej działań coś zależy i może ona wpływać na zdarzenia polityczne. W obszarze życia ekonomicznego poczucie sprawstwa wyraża się w kontroli nad tym, co się robi, ze szczególnym uwzględnieniem wpływania na organizację swojej pracy, natomiast w obszarze życia rodzinnego – to towarzyszące jednostce przekonanie, iż wpływa na swoją sytuację rodzinną oraz może rozwiązywać problemy w niej występujące<sup>30</sup>.

Poczucie sprawstwa – jako element orientacji prorozwojowej w kontekście indywidualnym – pozwala jednostce skuteczniej radzić sobie zarówno z problemami, jak i ze zmianami, które zachodzą w świecie, i czyni ją bardziej twórczą, wpływając także na jakość życia. Jak pisze E. Karmolińska:

[...] oznacza to, iż im bardziej rozwinięta będzie świadomość refleksyjna człowieka, w tym wyższym stopniu będzie on podmiotem swojego życia. Podmiotowość określa standard życia jednostki, sposób radzenia sobie z przeciwnościami losu i przejmowania tendencji do przyjmowania go lub wpływania na niego w sposób bezpośredni, wpływa także na poczucie odpowiedzialności za własne życie<sup>31</sup>.

W tym sensie rozumiane sprawstwo pozwala postrzegać jednostkę jako podmiot aktywny, który w toku swojego życia podejmuje się licznych ról i zadań, dążąc do wyznaczonych sobie celów. Młode pokolenie, będące w fazie szczególnie intensywnego rozwoju psychospołecznego, realizuje szereg działań, dla których poczucie sprawstwa będzie bodźcem pożądanym i pozytywnym w kontekście „tworzenia się” dorosłej i dojrzałej jednostki. Egzemplifikacją powyższych ustaleń są koncepcje teoretyczne, ujmujące młodzież w kontekście zadań rozwojowych. W literaturze przedmiotu często przywoływane jest ujęcie E. Eriksona, który nadaje centralne miejsce fazie dorastania w całościowym rozwoju człowieka, ze względu na maksimum intensywności dążenia do uzy-

<sup>29</sup> T. Zysk, dz. cyt., s. 187.

<sup>30</sup> Tamże, s. 196–197.

<sup>31</sup> E. Karmolińska, dz. cyt., s. 23.

skania tożsamości, które jest jedną z podstawowych cech jednostki w procesie jej rozwoju<sup>32</sup>. Inne koncepcje fazowe także koncentrują się wokół zadań rozwojowych, jakie są przypisane jednostce w okresie młodości<sup>33</sup>. Teoria Roberta J. Havighursta dzieli zadania rozwojowe młodości na okresy: dorastania i wczesnej dorosłości. Zgodnie z tą koncepcją, jednostka powinna do 18. roku życia osiągnąć dojrzałe relacje z rówieśnikami obojga płci oraz osiągnąć emocjonalną niezależność od rodziców i innych dorosłych. W sferze życia społecznego z dorastaniem związany jest wybór określonego zawodu i przygotowanie do jego wykonywania oraz opanowanie sprawności intelektualnych koniecznych do pełnienia roli obywatela<sup>34</sup>. Natomiast wczesnej dorosłości R.J. Havighurst przypisuje zadania rozwojowe związane z wyborem partnera do małżeństwa oraz rozpoczęciem życia rodzinnego, co wiąże się z wychowywaniem dzieci i prowadzeniem domu. Ważne jest także, aby w tym okresie podjąć pracę zawodową i przyjąć na siebie obywatelską odpowiedzialność<sup>35</sup>. Rozliczne zadania, jakie ma przed sobą jednostka będąca pomiędzy dzieciństwem a dorosłością, sytuują młodzież jako grupę w kategoriach społecznych. Wykonywanie i realizacja zadań rozwojowych oraz wchodzenie w określone role rodzinne, zawodowe czy społeczne – często narzucane „z góry”, będące wynikiem wychowania i socjalizacji – to tylko jedna z możliwości rozwojowych jednostki.

Przeobrażenia współczesnego świata implikują zmiany w sposobie postrzegania tradycyjnych ról społecznych. Obserwuje się tendencje do odraczania w czasie takich zadań, jak założenie rodziny czy posiadanie dzieci. Współczesna młodzież jest nie tylko utożsamiana z rolą ucznia czy studenta, podejmuje również aktywności w sferze zawodowej, przeplatając ze sobą okresy nauki i pracy<sup>36</sup>. Ciągłe bycie pomiędzy, brak zakotwiczenia – będące cechą charakterystyczną współczesnej rzeczywistości – oraz niezliczone wybory, jakich musi dokonywać młodzież, są często przyczyną problemów i trudnych sytuacji, które wpisane są na stałe w życie codzienne młodego pokolenia.

Jak wykazują badania przeprowadzone wśród młodzieży akademickiej przez Grażynę Teusz<sup>37</sup>, możliwość wpływania na bieg wydarzeń była najważ-

---

<sup>32</sup> J. Jakubowska-Baranek, *Adaptacja młodzieży rozpoczynającej studia uniwersyteckie do środowiska akademickiego*, Poznań 2004, s. 38.

<sup>33</sup> Zadania rozwojowe przypisane okresowi młodości odnajdziemy w koncepcjach m.in. R.J. Havighursta, G.J. Manastera, D.J. Levinsona, R.Ł. Drwala, K. Hurrelmann, patrz: A. Szczurek-Boruta, *Zadania rozwojowe młodzieży i edukacyjne warunki ich wypełniania w środowiskach zróżnicowanych kulturowo i gospodarczo. Studium pedagogiczne*, Katowice 2007, s. 49–53.

<sup>34</sup> Tamże, s. 49.

<sup>35</sup> M. Kielar-Turska, *Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia [w:] Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. J. Strelau, Gdańsk 2000, s. 317.

<sup>36</sup> A. Cybal-Michalska, *Młodzież akademicka a kariera...*, dz. cyt., s. 199.

<sup>37</sup> Badania dotyczące problematyki radzenia sobie przez młodzież studencką z krytycznymi wydarzeniami życiowymi prowadzone były dwuetapowo przy połączeniu metod jakościowych i ilościowych. Wywiad biograficzno-narracyjny został przeprowadzony z 18 studentami. Bada-

niejszym czynnikiem, który znacząco oddziałuje na charakter oraz proces radzenia sobie z krytycznymi wydarzeniami, a także na wybór określonej strategii zaradczej. Przeprowadzone badania ujawniły wpływ poczucia sprawstwa na określone zachowania i aktywności zaradcze. Osoby wierzące w możliwość wpływania na swoje życie, odznaczające się większym poczuciem oddziaływania na to, co się wokół nich dzieje, przypisują sobie odpowiedzialność za swoje życie i generalnie lepiej i skuteczniej potrafią się zmagać z obciążonymi stresem trudnymi wydarzeniami oraz osiągają lepsze ogólne efekty radzenia sobie z nimi i minimalizowania skutków ich wystąpienia<sup>38</sup>. Studenci, którzy charakteryzowali się wysokim poczuciem wpływu na rzeczywistość, wybierali strategie związane z planowym rozwiązywaniem problemów (22,2%), pozytywnym przewartościowywaniem i przeformułowywaniem celów i zamierzeń życiowych (27,8%) oraz przyjmowaniem odpowiedzialności (27,8%)<sup>39</sup>. Jak konstatuje G. Teusz: „poprzez wybór tych strategii badani akcentują zaangażowanie w próby pokonania trudności, własny wysiłek i zdolności włączone w rozwiązywanie i przewyciężenie krytycznej sytuacji”<sup>40</sup>.

Aktywne radzenie sobie z rzeczywistością jako styl radzenia sobie z problemami stanowi jeden z istotnych determinantów tworzących model nastawienia prorozwojowego. Jak podkreśla T. Zysk, jego przeciwieństwem jest model nastawienia zachowawczego (nierozwojowego), którego elementem jest bierne radzenie sobie z rzeczywistością<sup>41</sup>. Z badań G. Teusz wynika, iż wśród studentów charakteryzujących się niskim poczuciem sprawstwa przyjmowane strategie radzenia sobie to najczęściej: ucieczka i unikanie problemu (17,9%), poszukiwanie różnego rodzaju wsparcia społecznego (17,8%) oraz postawa dystansowania się (16%). Postawę aktywną – planowe rozwiązywanie problemów – wśród studentów o niskim poczuciu oceny wpływu na to, co się dzieje, deklarowało tylko 5,9% badanych<sup>42</sup>. Postawy zachowawcze i bierne, przejawiające się w ucieczce i dystansowaniu się od tego, co zastane, nie sprzyjają rozwojowi jednostki, obrazują natomiast zachowania przeciwne i niepożądane w kontekście orientacji prorozwojowej, tak bardzo pożądanej zarówno w obecnym, jak i przyszłym społeczeństwie.

W perspektywie prognozowania szans rozwoju jednostkowego i społecznego w przyszłości – o której nie można mówić bez mówienia o młodzieży

---

niem ilościowym za pomocą kwestionariusza ankiety zostało objętych 106 osób, studentów kierunków humanistycznych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Patrz: G. Teusz, *Młodzież studencka wobec krytycznych wydarzeń życiowych* [w:] *Młodzież w świecie współczesnym*, red. M. Piorunek, dz. cyt., s. 172–173.

<sup>38</sup> Tamże, s. 175.

<sup>39</sup> Tamże.

<sup>40</sup> Tamże.

<sup>41</sup> T. Zysk, dz. cyt., s. 203.

<sup>42</sup> G. Teusz, dz. cyt., s. 175.

(K. Szafraniec), która jest czynnikiem dynamizującym strukturę społeczną (K. Mannheim) – szczególne znaczenie ma nowoczesna osobowość, będąca zaraz promotorem, jak i efektem zmian rozwojowych.

Poczucie sprawstwa młodzieży jako element orientacji prorozwojowej było przedmiotem badań A. Cybal-Michalskiej w kontekście rozważań nad tożsamością młodzieży w perspektywie globalizującego się świata<sup>43</sup>. Badana młodzież szkół średnich charakteryzowała się nie tylko wiarą we własne możliwości, zdolności i predyspozycje do niezależnego aranżowania i realizowania własnego zamysłu na życie, ale również głębokim przekonaniem o możliwości wpływu na własne życie (95,7% badanych) oraz możliwości przekształcenia rzeczywistości wokół siebie (78,9%)<sup>44</sup>. Współczesne pokolenie młodzieży zauważa także elementy przypadkowości w biografii każdego człowieka, zgadzając się ze sformułowaniem, że „życie człowieka wyznaczone jest przez los, przeznaczenie, dolę” (43,1%)<sup>45</sup>. Jak zauważa autorka, owa ambiwalencja wydaje się być kontrolowana, a związana jest z przejściem od świata „losu” do świata „wyboru” i świadczy o jakości poczucia sprawstwa badanej młodzieży<sup>46</sup>.

Z badań wyłania się niezwykle optymistyczny obraz współczesnej młodzieży, co ujawniło się także w odpowiedziach dotyczących pozostałych cech umysłowości prorozwojowej. Zarówno jakość ciekawości i giętkości poznawczej, poczucie sprawstwa, jak i orientacja temporalna na przyszłość badanej grupy młodzieży wskazały na jej osobowość innowacyjną<sup>47</sup>. Zaprezentowane powyżej wyniki badań pozwalają pozytywnie ocenić poczucie sprawstwa współczesnej młodzieży. Korzystna jest również ocena procesów radzenia sobie z krytycznymi wydarzeniami w kontekście wysokiego poczucia sprawstwa, które sprzyja skuteczności w rozwiązywaniu trudnych sytuacji życiowych poprzez aktywność jednostki, formułowanie sobie nowych celów oraz przyjęcie odpowiedzialności za możliwość kreowania swojego życia.

---

<sup>43</sup> Badania prowadzone były wśród młodzieży szkół średnich (liceów ogólnokształcących i techników) w roku 2005. Objęto nimi 418 uczniów. Przedmiotem szczegółowych analiz było poszukiwanie odpowiedzi na pytania: Jakie punkty odniesienia determinują subiektywny aspekt poczucia tożsamości młodego człowieka w dobie postępujących procesów globalizacji? Jakie właściwości osobowościowe wynikające z diagnozy subiektywnych preferencji w wymiarze nastawień prorozwojowych młodzieży warunkują jej orientację normatywne, skoncentrowane na dymensji: indywidualizm *versus* kolektywizm? Jaka jest w świadomości badanej młodzieży znajomość faktów, umiejętność ich analizy i interpretacji w odniesieniu do obrazu zjawiska globalizacji, i jakie czynniki osobowościowe, społeczne i środowiskowe ukształtował ten obraz? Jakie predykatory pozwalają określić katalog współczesnych wartości, które składają się na ideę *homo explorans* jako przestrzeni edukacyjnej narracji współczesności? Patrz: A. Cybal-Michalska, *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata*, Poznań 2006, s. 135.

<sup>44</sup> Tamże, s. 165.

<sup>45</sup> Tamże.

<sup>46</sup> Tamże, s. 166.

<sup>47</sup> Tamże, s. 168.

Reasumując, warto podkreślić, iż nowoczesne społeczeństwo, w swej funkcji socjalizacyjno-wychowującej dysponujące siłami umożliwiającymi rozwój, powinno wzmocniać poczucie sprawstwa u jednostek, które wykształciły już w sobie tę cechę. Jednak przede wszystkim ważne jest, aby aktywizować jednostki, które nie internalizują wpływu na własne życie jako wewnętrznej siły sprawczej. Przekonanie młodzieży o możliwości wpływania na bieg zdarzeń, będące cechą umysłowości prorozwojowej, wydaje się niezwykle istotne z perspektywy rozwoju współczesnych i przyszłych pokoleń. Młodzież wnosząca do struktury społecznej wartości innowacyjne (K. Mannheim) to grupa, w której szczególnie ważne jest, aby poczucie sprawstwa przyczyniało się do realnej działalności i współuczestnictwa w kreowaniu przyszłego społeczeństwa oraz ułatwiało funkcjonowanie w świecie pełnym sprzeczności i ambiwalencji, w którym młodzi ludzie są zmuszeni polegać na własnych siłach i indywidualnych strategiach (A. Bańka), odnajdując na drodze funkcjonowania społecznego „nowe” ścieżki rozwoju.

W dyskursie nad współczesną młodzieżą syndrom umysłowości prorozwojowej zaproponowany przez T. Zyska może stanowić remedium na ambiwalencję współczesnego świata. Permanentna zmiana uwypukla potrzebę namysłu nad egzystencją podmiotu w zglobalizowanym świecie. Poczucie sprawstwa, przejawiające się w aktywnym przekształcaniu stanu aktualnego, zmierzającego do realizacji wizji stanów idealnych, niesie potencjał rozwojowy zarówno w indywidualnym, jak i społecznym wymiarze.



PAULINA PERET-DRAŻEWSKA

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

## Styl życia współczesnej młodzieży jako kategoria teoretyczna

---

### Wprowadzenie

Ponowoczesna rzeczywistość społeczno-kulturowa zrywa z kanonem zastanych prawd i oczywistości, wymagając ciągłej rekonstrukcji i ponownych analiz podejmowanych w świetle aktualnej obserwacji dynamicznie zmieniającej się wzajemnej relacji na linii jednostka a jej środowisko życia. Przestrzeń życiowa człowieka oraz jego przeżywanie codzienności są wzajemnie zdeterminowane, co nie pozostaje bez znaczenia dla analiz preferowanych stylów życia, szczególnie w grupie adolescentów, uwzględniając regionalną dychotomię kapitału kulturowego. Problematyce tej poświęciłam niniejszy artykuł. Poszukując rozstrzygnięć owego problemu, posłużę się wstępnymi teoretycznymi doniesieniami naukowymi, które stanowiąc będą asumpt do dalszych poszukiwań badawczych na ten temat.

### Rzecz o niejednoznaczności rozstrzygnięć teoretycznych na temat istoty współczesnego stylu życia

Czasy ponowoczesności przepełnione są dychotomią, ambiwalencją, sprzecznościami i niejednoznacznościami. W takich warunkach styl życia również stanowi kategorię wieloznaczną, naznaczoną mnogością ujęć i rozstrzygnięć. Chcąc zrozumieć specyfikę współczesnych stylów życia młodzieży, należy uzgodnić pewne kwestie teoretyczne, co – choć niełatwe w zaistniałych warunkach multiplikacji znaczeń – uczynione zostanie poniżej.

Obecnie rozważania na temat rozumienia kategorii stylu życia oscylują wokół dwóch nurtów. Pierwszy nawiązuje do teorii habitusu Pierre'a Bourdieu<sup>1</sup>,

---

<sup>1</sup> Patrz: P. Bourdieu, J.C. Passeron, *Reprodukcja – elementy teorii systemu nauczania*, Warszawa 1990.



w którym preferowany styl życia jest wynikiem przynależności do określonej warstwy społecznej. Współcześnie czynnikiem różnicującym styl życia staje się nie tyle klasycznie rozumiana przynależność klasowa, ile jej uwypuklone komponenty, takie jak kondycja ekonomiczna czy poziom konsumpcji. W polskiej literaturze przedmiotu przedstawicielem ujmowania stylu życia jako konstruktu zależnego od położenia społecznego jest Andrzej Siciński, który definiuje go jako „zakres i formy codziennych zachowań jednostek lub grup, specyficzne dla ich usytuowania społecznego, tzn. manifestujące położenie społeczne oraz postrzegane jako charakterystyczne dla tego położenia, a dzięki temu umożliwiające szeroko rozumianą społeczną lokalizację innych ludzi”<sup>2</sup>.

Warto w tym miejscu przedstawić również definicję stylu życia zaproponowaną przez Andrzeja Tyszkę, który podaje, iż jest to: „kulturowo uwarunkowany stopień i sposób zaspokajania potrzeb i realizowania aspiracji za pomocą możliwości prerogatyw wynikających z zajmowania danej pozycji ekonomicznej i społecznej”<sup>3</sup>. Owa pozycja społeczna i ekonomiczna jest powiązana ze zróżnicowaniem elementów bytu jednostkowego, które z kolei determinuje prowadzenie określonego stylu życia. Do cech różnicujących grupy społeczne A. Tyszka zaliczył: dochody, standard bytowy; poziom konsumpcji; rodzaj pracy i prestiż zawodu; stopień realizacji interesów i potrzeb – zdrowie, wypoczynek, oświata, potrzeby mieszkaniowe; rozrywki; upodobania estetyczne; cechy zachowania towarzyskiego<sup>4</sup>.

Z powyższych definicji wynika, iż członkowie danej grupy społecznej prowadzą podobny styl życia, odmienny jakościowo od pozostałych grup społecznych. Zatem można mówić o homologii stylu życia w poszczególnych klasach społecznych, wykluczając tym samym możliwość eklektycznego łączenia elementów różnorodnych stylów życia przynależnych do odmiennych grup społecznych. W niniejszym sposobie rozumienia stylu życia ujawnia się podejście deterministyczne sprzeczne z tezą o wolnym od czynników zewnętrznych określaniu własnego stylu życia.

Podstawowa teza drugiego sposobu ujmowania stylu życia mówi o tym, iż kluczowym czynnikiem jego określania jest wolny wybór. Co interesujące, autorem takiego podejścia jest również A. Siciński, który tłumaczy w swojej późniejszej pracy, iż „styl życia jest przejawem pewnej zasady (zasad) wyboru wzorów codziennego postępowania spośród repertuaru zachowań możliwych w danej kulturze”<sup>5</sup>. W niniejszym ujęciu stylu życia kryterium jego dyferencjacji stanowi indywidualny, wolny wybór. Zatem styl życia jest efektem osobistych decyzji

---

<sup>2</sup> A. Siciński, *Styl życia – problemy podstawowe i teoretyczne* [w:] *Styl życia. Koncepcje i propozycje*, red. A. Siciński, Warszawa 1976, s. 15.

<sup>3</sup> A. Tyszka, *Uczestnictwo w kulturze. O różnorodności stylów życia*, Warszawa 1971, s. 19.

<sup>4</sup> Patrz: tamże.

<sup>5</sup> A. Siciński, *Styl życia, kultura, wybór – szkice*, Warszawa 2002, s. 79.

niezależnych nie tylko od czynników zewnętrznych, takich jak aktualne trendy kulturowe czy przynależność grupowa, ale również indywidualnych preferencji. Niniejsze podejście, pomimo nastawienia na jednostkowy wolny wybór, niezupełnie zakłada oderwanie kategorii stylu życia jednostki od jej egzystencji w konkretnym wymiarze czasoprzestrzennym i społeczno-kulturowym, bowiem jednostka nie ma dostępu do całego spektrum możliwości wyboru ze względu na ograniczenia zewnętrzne (np. stan zdrowia) i wewnętrzne (np. cechy osobowościowe). Zatem jednostka podejmuje decyzje będące rezultatem podświadomych powinności w ramach uświadomionej wolnej woli. Jak podkreślił Marcin Czerwiński:

[...] styl życia pod wieloma względami upodabnia ludzi do siebie, w zakresie owych podobieństw nie chodzi więc o wolę indywidualną. Mamy tu do czynienia z rozwiązaniami konformistycznymi, w których uczestniczy się nie jako oryginalny wynalazca, lecz na zasadzie zgody na wzór lub na zasadzie naśladowania innych<sup>6</sup>.

W tym kontekście warto nadmienić, iż A. Siciński dokonał klasyfikacji stylów życia na: styl życia w sytuacji drastycznie ograniczonych możliwości dokonywania wyborów, styl życia polegający na unikaniu dokonywania wyborów, styl życia będący poszukiwaniem drogi życiowej, styl życia nastawiony na działanie, styl życia nastawiony na zachowawczy skutek działań, styl życia nastawiony na działanie prowadzące do zmiany<sup>7</sup>.

Powyższe rozważania nasuwają pytanie, czy jedynie wolność wyboru jest czynnikiem określającym preferowany styl życia, czy jest to może wolność wyboru z ograniczonego repertuaru możliwości w ramach przynależności do danego środowiska i grupy społecznej<sup>8</sup>. Dylemat ten nabrał szczególnego znaczenia w czasach globalizacji rozumianej jako homologia kulturowa, kiedy to następuje „zacieranie różnic w celu utworzenia jednej wspólnej całości”<sup>9</sup>.

### **Styl życia w czasach konieczności samostanowienia – w stronę uniwersalizacji czy dyferencjacji?**

Wolność wyboru, możliwość swobodnej autokreacji to hucznie powtarzane atrybuty współczesności, stanowiące esencję bytu jednostki w obecnych wa-

---

<sup>6</sup> M. Czerwiński, *Pojęcie stylu życia i jego implikacje* [w:] *Styl życia. Koncepcje...*, dz. cyt., s. 51.

<sup>7</sup> A. Siciński, *Badania rozumiejące stylu życia – narzędzia*, Warszawa 1988, s. 140–141.

<sup>8</sup> Sytuację jednostki popkulturowej rzeczywistości społecznej w kontekście dychotomii niewola/wolność rozważał Zbyszko Melosik. Patrz: Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Kraków 2013.

<sup>9</sup> P. Peret-Drażewska, *Współczesna młodzież postrzegana z perspektywy rówieśników. Studium teoretyczno-empiryczne*, Poznań 2014, s. 17.

runkach społeczno-kulturowych. Człowiek ponowoczesności ma coraz większą świadomość samosterowalności własnym życiem, wzrasta jego poczucie sprawstwa, co nie pozostaje bez znaczenia dla kształtowania stylu życia. Minimalizując znaczenie czynników zewnętrznych przy maksymalizacji roli czynników wewnętrznych w procesie konstrukcji swoich losów życiowych, jednostka coraz odważniej z istoty biernej, podporządkowanej wpływom otoczenia społecznego, przeistacza się w aktywnego twórcę otaczającej rzeczywistości społeczno-kulturowej, w której egzystuje. Niniejsza postawa jednostki nie pozostaje obojętna wobec stylu życia. W takich warunkach styl życia stanowi rodzaj następstwa indywidualnych decyzji w dążeniu do realizacji własnych celów życiowych dyktowanych przez wyznawane wartości. Można powiedzieć, że człowiek – biorąc odpowiedzialność za swoje życie – stał się jednostką wyzwoloną, wolną od podległości, stanowiącą o sobie. Jednakże należy zauważyć, iż często jest to tylko pozorna wolność ukryta w gąszczu wszelkich powinności wynikających z bytowania w czasach globalizacji, kiedy niemalże każdy jej aspekt wymaga od jednostki zinternalizowania do swojego stylu życia określonych elementów, takich jak konsumpcjonizm czy popkultura. W świetle powyższych rozważań wyłania się pytanie o charakter współczesnego stylu życia – czy ludzie ponowoczesności częściej prezentują podobny styl życia, czy jest on zdecydowanie zróżnicowany ze względu na takie kryteria, jak pochodzenie społeczne, warunki ekonomiczne, co znamionuje stopień wywiązywania się z roli bycia pełnowartościowym konsumentem<sup>10</sup>.

Istotnym atrybutem czasów współczesnych jest niewątpliwie kultura popularna. Popkultura, w dużym stopniu wyznaczająca ukierunkowanie stylu życia, oparta jest na zasadzie uniwersalizacji, tworząc kulturę masową, której istotą jest, jak tłumaczy Antonina Kłoskowska, „przekazywanie wielkim masom odbiorców identycznych lub analogicznych treści płynących z nielicznych źródeł oraz do jednolitych form zabawowej, rozrywkowej działalności wielkich mas ludzkich”<sup>11</sup>. Można domniemywać, iż przesylenie społeczeństwa jednolitym przekazem kultury masowej ma swoje odzwierciedlenie w zbliżonym kształcie stylu życia, prezentowanym przez przedstawicieli różnych grup społecznych.

Również mass media, promujące określony styl życia, przyczyniają się do jego uniwersalizacji. Elementami stylu życia lansowanymi w mediach są konsumpcjonizm, kult przyjemności, zachowania ryzykowne dostarczające skoku adrenaliny, somatyzacja, seksualizacja, nastawienie na sukces oraz wielokulturowość<sup>12</sup>. Wymienione atrybuty nowoczesności wydają się być filarami jedno-

---

<sup>10</sup> Szczegółowe wyjaśnienia niniejszej tezy znajdują się w książce Zygmunta Baumana *Ludzie na przemiat*.

<sup>11</sup> A. Kłoskowska, *Kultura masowa. Krytyka i obrona*, Warszawa 2005, s. 95.

<sup>12</sup> Szczegółowych wyjaśnień na niniejsze tematy dostarczą lektury prac Zbyszko Melosika.

czącymi różnorodne odcienie stylu życia, scalającymi je w jeden popkulturowy styl życia, prezentowany przez przedstawicieli różnych grup i klas społecznych.

Teza mówiąca o dyferencjacji stylu życia szczególnie wiąże się z poziomem konsumpcji oraz dostosowaniem się do roli bycia człowiekiem ponowoczesności, będącym obszarem, w ramach którego ów styl życia wyodrębnia się i różnicuje. Wówczas mniejsze znaczenie ma pochodzenie społeczne czy warunki materialne – ważne, aby być tym, kim należy być w dzisiejszych czasach, aby mówić o sobie: człowiek współczesny żyjący zgodnie z trendami wyznaczonymi przez ponowoczesność.

Niegdyś istniała wyraźna granica pomiędzy stylem życia przedstawicieli poszczególnych warstw społecznych, co wiązało się z kapitałem kulturowym wynikającym z pochodzenia społecznego, miejsca zamieszkania czy poziomu wykształcenia. Obecnie coraz częściej mamy do czynienia z przemieszaniem się elementów stylu życia różnorodnych grup społecznych. Współcześnie można zatem mówić nie o uniwersalizacji czy dyferencjacji, ale o hybrydyzacji stylów życia. To właśnie styl życia stał się nie efektem, ale przyczynkiem do bycia członkiem określonej grupy społecznej. Należy przy tym dodać, iż są to grupy niestałe, okolicznościowe, zatem nie dziwi współcześnie przynależność do wielu różnorodnych, czasem wręcz odmiennych grup społecznych prezentujących różnorodne style życia. W tym kontekście Zbyszko Melosik mówi o grupach lifestylowych, których istnienie stanowi dowód na zerwanie z dotychczasowym rozumieniem pojęcia stratyfikacji społecznej. Autor tłumaczy, iż:

[...] w przeszłości miejsce różnych grup ludzi (czy różnych klas) w strukturze społecznej było jasno odróżnialne – na podstawie pochodzenia (urodzenia), poziomu życia i wykształcenia, pełnionych funkcji i ról zawodowych. Współcześnie [...] przynależność klasowa traci na znaczeniu, a główną płaszczyzną różnego typu klasyfikacji i zróżnicowań społecznych staje się styl życia. Żyjemy w coraz większym stopniu poprzez tymczasowe grupy zainteresowań i wspólnego spędzania wolnego czasu, grupy lifestylowe<sup>13</sup>.

### **Młodzi jako czołowi przedstawiciele współczesnych przemian stylu życia**

Grupą społeczną szczególnie podatną na zmiany dokonujące się we współczesnym wymiarze życia społeczno-kulturowego jest niewątpliwie młodzież. Młode pokolenie, socjalizowane do egzystencji w zastanych warunkach ponowoczesności, znakomicie się do nich dostosowuje poprzez życie zgodne z trendami współczesności. Dlatego też styl życia młodzieży nasycony jest sztandarowymi elementami globalnej ekumeny kulturowej<sup>14</sup>, do których należą: konsumpcjo-

<sup>13</sup> Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość...*, dz. cyt., s. 279.

<sup>14</sup> Kategoria „ekumena kulturowa” została opisana przez U. Hannerza. Patrz: U. Hannerz, *Powiązania transnarodowe: kultura, ludzie, miejsca*, Kraków 2006.

nizm, popkultura, mediatyzacja, nowoczesne technologie informacyjne i komunikacyjne. Niniejsze trendy ponowoczesności w znaczącym stopniu kształtują styl życia adolescentów, będąc jednocześnie jego znaczącymi składowymi.

Warto w tym miejscu podkreślić, iż współczesna młodzież inaczej niż pokolenie wcześniejsze postrzega i rozumie takie kategorie, jak konsumpcjonizm i mass media. Młodzi socjalizowani do bycia konsumentem i użytkownikiem/współtwórcą mass mediów traktują niniejszy obszar działań ludzkich jako jeden z wielu znaczących wymiarów życia, który wytwarzając w jednostce potrzeby, wymusza konkretne zachowania, postrzegane jako naturalne i podstawowe dla indywidualnego bytu jednostkowego. Stąd też wynika fakt, iż dążenia konsumpcyjne stanowią motywację do podjęcia aktywności edukacyjnej i zawodowej. Przykładem potwierdzającym niniejszą tezę są wyniki badań CBOS<sup>15</sup>, mówiące o tym, iż dwie trzecie młodzieży (67%) z ostatnich klas szkół ponadgimnazjalnych pracuje zarobkowo. Najwięcej uczniów (61%) pracuje podczas wakacji, dwukrotnie mniej wykonuje prace dorywcze (31%), bardzo niewiele natomiast ma stałe zatrudnienie (7%). Młodzież przeznaczając swoje dochody głównie na działania związane z udogodnieniami, przyjemnościami i podwyższeniem jakości życia (transport, wyposażenie mieszkania, czas wolny, marka odzież)<sup>16</sup>. Istotną informacją, mówiącą o stosunku młodych ludzi do konsumpcjonizmu, jest stan posiadania przez nich przedmiotów, szczególnie sprzętów multimedialnych, komunikacyjnych i innych. Według wyników badań, w porównaniu z ogółem społeczeństwa młodzi ludzie posiadają znacznie więcej sprzętów trwałego użytku, takich jak telefon komórkowy, cyfrowy aparat fotograficzny, samochód osobowy, komputer, drukarka<sup>17</sup> itd. Świadczyć to może o dużym znaczeniu technologii i sprzętów elektronicznych dla młodzieży, co wskazuje na ich dostosowanie się do wymogów współczesności oraz nastawienie na ułatwianie codzienności i doznawanie przyjemności.

Istotnym obszarem aktywności młodego człowieka, mówiącym wiele o jego preferencjach dotyczących stylu życia, jest niewątpliwie czas wolny. To właśnie w ramach tej przestrzeni życiowej młodzież określa swoją tożsamość, dokonuje autokreacji swojej osoby, ukazując podobieństwa i różnice względem innych. W czasie wolnym młodzież podejmuje głównie takie rodzaje aktywności, jak: sport, spotkania ze znajomymi, wyjście do klubu, restauracji, czytanie książek, spędzanie czasu przed komputerem czy oglądanie telewizji<sup>18</sup>.

---

<sup>15</sup> M. Omyła-Rudzka, *Warunki materialne młodzieży kończącej szkoły ponadgimnazjalne* [w:] „Młodzież 2013”, CBOS, Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii, Warszawa 2014, s. 86.

<sup>16</sup> K. Szafraniec, M. Boni, Raport „Młodzi 2011”, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa 2011, s. 233.

<sup>17</sup> Tamże.

<sup>18</sup> Tamże, s. 239–240.

Mówiąc o stylu życia współczesnej młodzieży, nie sposób pominąć rozważań nad tak istotną dla młodych przestrzenią życia, jak nowe media, służące głównie do komunikacji z rówieśnikami. Wyniki badań<sup>19</sup> pokazują, iż młodzi ludzie w wieku 15–19 lat spędzają prawie 20 godzin tygodniowo online. Stąd też najistotniejsze dla nich medium, według deklaracji, stanowi Internet. Polską młodzież na tle innych krajów wyróżnia udział osób korzystających z portali społecznościowych (43%). Zasady korzystania z tych portali (anonimowość, natychmiastowość, autokreacja) sprawiają, iż młodzi poprzez udział w niniejszej przestrzeni mają możliwość realizacji szeregu tożsamościowych zadań rozwojowych – zapewne dlatego tak chętnie stają się uczestnikami świata wirtualnego.

Młodość jest etapem życia, kiedy jednostka kształtuje własne „ja”, poszukuje swojego dorosłego oblicza, musi zmierzyć się z szeregiem zadań rozwojowych prowadzących do osiągnięcia statusu osoby dorosłej. Realizacja tych zadań odbywa się za pomocą odniesień do znaczących grup społecznych oraz obowiązujących wzorców kulturowych. Zatem oczywisty staje się fakt, iż kształtowanie tożsamości młodego pokolenia – a tym samym kreowanie odpowiedniego stylu życia – odbywa się pod wpływem nurtu konsumpcjonizmu oraz wzorów promowanych przez mass media.

Współcześnie kulturą dominującą jest niewątpliwie kultura popularna, która za sprawą swojej homogenizacji oraz nurtu globalizacji kształtuje w młodych ludziach podobne potrzeby, pragnienia i wartości, będące podstawą tworzenia się globalnej kultury młodzieżowej.

Z kolei globalna kultura młodzieżowa sprawiła, iż wyłoniła się w społeczeństwie kategoria globalnego nastolatka<sup>20</sup>. Termin ten odnosi się do grupy młodych ludzi pochodzących ze środowisk wielkomiejskiej klasy średniej, których wspólnymi komponentami są styl życia, wzory konsumpcji, tożsamość, niezależne od miejsca zamieszkania. Egzystencja młodzieży w zastanej rzeczywistości społeczno-kulturowej polega na przyswajaniu promowanych wzorców kultury popularnej, co sprawia, iż młodzi ludzie prowadzą podobny styl życia, zgodny z globalną kulturą młodzieżową powstałą dzięki mass mediom i współczesnym możliwościom komunikacyjnym. Warto jeszcze raz podkreślić, iż globalny nastolatek jest przedstawicielem wielkomiejskiej klasy średniej. Powodem tego jest fakt, iż młodzież pochodząca z obszarów wiejskich bądź też posiadająca niższy status ekonomiczny nie ma możliwości przyswojenia elementów globalnej kultury młodzieżowej. W tym miejscu pojawia się pytanie o charakter kultury młodzieżowej, a co za tym idzie – styl życia młodzieży w środowiskach odmiennych niż wielkomiejska klasa średnia.

<sup>19</sup> Tamże, s. 255–257.

<sup>20</sup> Z. Melosik, *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*, Kraków 2007, s. 53.

## **Charakterystyka wybranych elementów stylu życia młodzieży pochodzącej ze środowisk zróznicowanych kulturowo i gospodarczo w świetle wyników badań**

Powyższa narracja wskazuje, iż obecnie elementy kultury popularnej znacząco wpływają na styl życia współczesnej młodzieży. Jego determinantem jest również środowisko życia, choć w czasach globalizacji nie stanowi to bezsprzecznej tezy. Pomimo uniwersalizacji i homogeniczności kultury nadal obecne są nierówności społeczne wynikające z różnic kapitału społecznego i kulturowego. Najbardziej znaczącą, często przywoływaną w badaniach, dychotomię stanowi podział: miasto – wieś<sup>21</sup>. Biorąc pod uwagę wykształcenie, aspiracje edukacyjne i plany życiowe młodzieży miejskiej i wiejskiej, dostrzec można, że na przestrzeni lat zmniejsza się dystans pomiędzy owymi grupami społecznymi<sup>22</sup>. Wbrew stereotypowym opiniom wyniki badań oparte na autocharakterystykach młodych wykazują, iż adolescenti pochodzący z obu środowisk deklarują zbliżony układ wartości. Istotne dla młodzieży wiejskiej, tak jak i miejskiej, są: udane życie rodzinne, przyjaźń i inne wartości nastawione na kontakty międzyludzkie; interesująca praca; dobra pozycja społeczna oraz barwne i dostatnie życie. W tym kontekście młodzież pochodzącą ze środowisk wiejskich i miejskich różnicuje jedynie możliwość realizacji tych planów, ponieważ młodzież wiejska ze względu na kapitał kulturowy wsi ma utrudnione to zadanie. Obie grupy społeczne, chcąc osiągnąć swoje plany życiowe, zmagają się z dylematami charakterystycznymi dla egzystencji młodzieży w obecnych warunkach społeczno-kulturowych, takimi jak np. wybór pomiędzy karierą a rodziną. Młodzież miejska i wiejska określa siebie za pomocą zbioru podobnych cech osobowych (uczciwy, szanujący ludzi), jednakże młodzież wiejska częściej definiuje siebie w kategorii przywiązania do wartości tradycyjnych (religijność, skromność, oszczędność), co stanowić może dowód odmienności przystosowania młodzieży wiejskiej i miejskiej do warunków społeczno-kulturowych, jak również zróznicowań stylu życia<sup>23</sup>.

Zróznicowanie kulturowe i gospodarcze pojawia się nie tylko na linii podziału miasto – wieś, ale również w ramach nierówności regionalnych. Raport

---

<sup>21</sup> Warto podkreślić, iż tradycyjny podział na ludność wiejską i miejską traci swoją rację bytu ze względu na niejednorodność i wewnętrzną niespójność owych grup. Być może warto odejść od niniejszej klasyfikacji terytorialnej (miejsce zamieszkania) na rzecz szczegółowych wskaźników, takich jak: status ekonomiczny, wykształcenie rodziców itp.

<sup>22</sup> Patrz: A. Strzemińska, M. Wiśnicka, „Młodzież na wsi. Raport z badania”, Pracownia Badań i Innowacji Stocznia, Warszawa 2011.

<sup>23</sup> Patrz: K. Szafranec, M. Boni, „Młodzi 2011”, dz. cyt., s. 362–373.

z badań CBOS „Polska regionalna”<sup>24</sup> wykazuje, iż Polska jest krajem zróżnicowanym regionalnie – są obszary kraju, gdzie według badanych żyje się lepiej niż w pozostałych regionach. Województwa określone przez badanych jako te, w których mieszka się lepiej, to: mazowieckie, wielkopolskie, małopolskie, dolnośląskie i pomorskie. Z kolei według respondentów najgorzej żyje się w województwach: warmińsko-mazurskim, podlaskim, świętokrzyskim, lubelskim i podkarpackim. Wynika to z sytuacji na rynku pracy, rozwoju gospodarczego, infrastruktury, odległości do aglomeracji miejskich. Znamionuje to poziom zadowolenia z życia mieszkańców regionu, ich poziom zamożności oraz styl życia. W kontekście powyższych danych można wysnuć tezę, iż regionalne zróżnicowanie kulturowe i gospodarcze nie pozostaje bez znaczenia dla zróżnicowań stylu życia współczesnych młodych mieszkańców regionu.

Biorąc pod uwagę powyższe kwestie, warto powrócić do problemu opisywanego w początkowej części artykułu: Czy styl życia współczesnej młodzieży jest jednolitym konstruktem wynikającym z nurtu globalizacji, niezależnym od specyfiki środowisk zróżnicowanych kulturowo i gospodarczo? Czy może styl życia współczesnej młodzieży pomimo czasów globalizacji jest różnorodny i zależny od specyfiki środowisk zróżnicowanych kulturowo i gospodarczo? Dokonując analizy literatury przedmiotu, można znaleźć argumenty uzasadniające zarówno pierwszą, jak i drugą tezę. Z uwagi na to niniejsze rozważania wstępne na temat stylów życia współczesnej młodzieży stanowią podłoże do podjęcia dalszych poszukiwań naukowo-badawczych, przechodzących od ogólnych tez do szczegółowej charakterystyki elementów stylu życia, co wzbogaci analizę obrazu młodego pokolenia w kontekście przemian społeczno-kulturowych.

---

<sup>24</sup> K. Kowalczyk, „Polska regionalna. Komunikat z badań”, CBOS, Warszawa 2014.





TOMASZ HERMAN

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

# Zachowania zdrowotne młodzieży w kontekście kultury współczesnej

---

## Wprowadzenie

Podjęcie przeze mnie zasygnalizowanej w tytule problematyki wynika z chęci ukazania zależności między zachowaniami zdrowotnymi podejmowanymi przez młodzież a kulturą współczesną, w której ona funkcjonuje. Nie zamierzam przedstawiać „pełnego obrazu” kultury współczesnej, gdyż jest on zbyt „barwny”, ma zbyt wiele odcieni, by można było w pełni dokonać jego rekonstrukcji. W swoich rozważaniach skoncentruję się na wybranych przemianach kultury współczesnej, które mają znaczący wpływ na kształtowanie się zachowań zdrowotnych młodych ludzi.

## Zachowania zdrowotne – etymologia pojęcia

W literaturze przedmiotu na określenie zachowań związanych ze zdrowiem używa się wielu różnorodnych terminów, m.in. „zachowania medyczne”, „zdrowy styl życia”, „działania i praktyki zdrowotne”, „zachowania w chorobie”, „działania prozdrowotne”, „prozdrowotny styl życia”, „zachowania antyzdrowotne”, „nawyki zdrowotne”, „zachowania zdrowotne”<sup>1</sup>. Ostatni wymieniony termin pojawił się w polskim piśmiennictwie naukowym w latach 70. XX wieku. Dla Edwarda Mazurkiewicza oznacza „wszelkie zachowania, nawyki, zwyczaje,

---

<sup>1</sup> E. Korzeniowska, *Zachowania i świadomość zdrowia w sferze pracy*, Łódź 1997; K. Puchalski, *Zachowania związane ze zdrowiem jako przedmiot nauk socjologicznych. Uwagi wokół pojęcia* [w:] *Zachowania zdrowotne. Zagadnienia teoretyczne, próba charakterystyki zachowań zdrowotnych społeczeństwa polskiego*, red. A. Gniazdowski, Łódź 1990; G. Dolińska-Zygmunt, *Behawioralne wyznaczniki zdrowia – zachowania zdrowotne* [w:] *Podstawy psychologii zdrowia*, red. G. Dolińska-Zygmunt, Wrocław 2001; Z. Słońska, M. Misiuna, *Promocja zdrowia. Słownik podstawowych terminów*, Warszawa 1993.

postawy, uznawane wartości przez jednostki ludzkie i przez grupy społeczne w dziedzinie zdrowia”<sup>2</sup>. Obecnie wyróżnia się trzy sposoby ujmowania zachowań zdrowotnych. W pierwszym podkreślany jest cel działania (celowościowe), w drugim – związek pomiędzy zachowaniem a zdrowiem (skutkowe/funkcjonalne), z kolei w trzecim – wiedza danej jednostki w podejmowaniu decyzji o rozpoczęciu zachowania (celowościowo-skutkowe)<sup>3</sup>. W ramach pierwszej kategorii zachowania zdrowotne są definiowane jako działania i czynności celowo ukierunkowane na zdrowie. Ważne w tym aspekcie jest subiektywne przekonanie jednostki o znaczeniu danego zachowania dla zdrowia. Na celowy charakter zachowań zdrowotnych w swych rozważaniach zwraca uwagę David Gochman, który określa je jako „takie osobiste atrybuty, jak przekonania, oczekiwania, motywy spostrzeżenia i inne elementy poznawcze, właściwości osobowościowe, włączając stany i cechy uczuciowe i emocjonalne, wzorce jawnego zachowania, działania i nawyki, które wiążą się z utrzymywaniem, odzyskiwaniem i polepszaniem zdrowia”<sup>4</sup>. Z podobnej perspektywy wypowiada się również m.in. Helena Sęk, dla której zachowania zdrowotne to „reaktywne, nawykowe i/lub celowe formy aktywności człowieka, które pozostają na gruncie wiedzy obiektywnej o zdrowiu i subiektywnego przekonania – w istotnym związku ze zdrowiem”<sup>5</sup>.

Druga grupa definicji koncentruje uwagę na korzystnych lub niekorzystnych skutkach zachowania dla zdrowia. Zachowaniami zdrowotnymi w takim ujęciu będą tylko te zachowania, wobec których istnieją empiryczne dowody pozytywnego bądź negatywnego wpływu na zdrowie jednostki. Wyróżnia się tu dwie podstawowe kategorie zachowań: prozdrowotne oraz antyzdrowotne. Zachowania prozdrowotne to zachowania sprzyjające zdrowiu. Przyczyniają się do utrzymywania oraz umacniania zdrowia, zapobiegania zaburzeniom natury fizycznej i psychicznej oraz ułatwiają powrót do zdrowia w sytuacji jego utraty. Przykładowe zachowania prozdrowotne to: aktywność fizyczna, racjonalne odżywianie się, właściwe interakcje z innymi ludźmi, utrzymywanie higieny ciała i otoczenia, radzenie sobie ze stresem, unikanie używek itp. Zachowania antyzdrowotne to zachowania niesprzyjające zdrowiu. Przyczyniają się do zaburzeń zdrowia, obniżenia samopoczucia oraz zasadniczo utrudniają powrót do

---

<sup>2</sup> E. Mazurkiewicz, *Podstawy wychowania zdrowotnego* [w:] *Higiena i ochrona zdrowia*, red. Z.J. Brzeziński, C.W. Korczak, Warszawa 1975, s. 64.

<sup>3</sup> M. Ziarko, *Zachowania zdrowotne młodych dorosłych – uwarunkowania psychiczne*, Poznań 2006, s. 14.

<sup>4</sup> *Handbook of Health Behavior Research, I: Personal and Social Determinants*, red. D.S. Gochman, 1982, za: Z. Juszczyński, *Przekonania i oczekiwania wyznacznikami zachowań związanych ze zdrowiem* [w:] *Zasoby osobiste i społeczne sprzyjające zdrowiu jednostki*, red. Z. Juszczyński, N. Ogińska-Bulik, Łódź 2003, s. 49.

<sup>5</sup> H. Sęk, *Zdrowie behawioralne* [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki. Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*, red. J. Strelau, Gdańsk 2000, s. 539.

zdrowia. Przykładowe zachowania antyzdrowotne to: stosowanie używek, niewłaściwa dieta, ryzykowne zachowania seksualne itp.<sup>6</sup>

W ostatniej grupie definicyjnej podkreśla się relację zachodzącą pomiędzy rodzajami wiedzy o zdrowiu a pojęciem zachowania lub pokrewnymi terminami, jak: działanie, aktywność, czynność. W tym ujęciu wyróżnia się dwa rodzaje wiedzy na temat zależności między zachowaniem a zdrowiem. Pierwszy z nich to subiektywna wiedza jednostki na temat wpływu zachowania na zdrowie. Wiedza ta nabywana jest w procesie socjalizacji, a więc poprzez przekaz społeczno-kulturowy. Drugi typ to wiedza obiektywna, typowo profesjonalna<sup>7</sup>.

Przytoczone i omówione wyżej sposoby definiowania zachowań zdrowotnych nie wyczerpują w pełni listy wszystkich możliwości ich ujmowania i postrzegania, z jakimi zetknąć się można w literaturze przedmiotu. W dalszej części tekstu będę odwoływał się do skutkowego/funkcjonalnego definiowania zachowań zdrowotnych. W tym kontekście będą to wszelkie działania lub ich zaniechanie, które w sposób pośredni lub bezpośredni wpływają na zdrowie podmiotu<sup>8</sup>. Za zachowania zdrowotne będą uznawane tylko takie zachowania, które mają rzeczywisty wpływ na zdrowie jednostki. Taki sposób rozumienia pozwoli wyraźnie zaznaczyć i ukazać wpływ kultury współczesnej, a dokładniej – jej wybranych elementów, na zachowania zdrowotne młodzieży.

### **Czynniki warunkujące zachowania zdrowotne młodzieży**

Warto zadać sobie pytanie: co warunkuje zachowania zdrowotne? Odpowiedź nie jest jednoznaczna i nie powinna być taka, gdyż zagadnienia związane ze zdrowiem są swoistą implikacją subiektywnych i obiektywnych treści. O charakterze zachowań zdrowotnych decyduje wiele czynników, które umownie można podzielić na dwie kategorie: te, które wiążą się z jednostką (osobowościowe), i te, które związane są z jej otoczeniem. Do czynników osobowościowych, najczęściej cytowanych w literaturze przedmiotu, należą: rodzaj kontroli, samoocena oraz poziom inteligencji. Do drugiej grupy przypisuje się czynniki środowiskowe, społeczne, kulturowe i wychowawcze<sup>9</sup>. Ze względu na podejmowaną w artykule tematykę moje rozważania będą koncentrowały się na grupie czynników związanych z kulturą. System kulturowy, w obrębie którego funkcjonuje jednostka, może wpływać istotnie na pojmowanie zagadnień zwią-

<sup>6</sup> E. Kasperek, *Zachowania zdrowotne nauczycieli*, Poznań 1999, s. 30.

<sup>7</sup> M. Ziarko, *Zachowania zdrowotne młodych...*, dz. cyt., s. 15.

<sup>8</sup> E. Kasperek, dz. cyt., s. 30.

<sup>9</sup> M. Skommer, *Uwarunkowania zachowań zdrowotnych człowieka [w:] Czynniki kształtujące zachowania zdrowotne człowieka na przestrzeni życia*, red. G. Bartkowiak, Poznań 2008, s. 19–25.

zanych ze zdrowiem (definiowanie zdrowia i choroby, stylu życia itp.). Ważnym aspektem kultury w tym kontekście jest system wartości i usytuowanie w nim zdrowia.

Jednostkami szczególnie podatnymi na oddziaływanie czynników kulturowych są młodzi ludzie. To oni w głównej mierze są odbiorcami i konsumentami „produktów” popkultury. Wynika to poniekąd z charakterystyki okresu adolescencji. Zmiany, jakie zachodzą w tym czasie, mogą prowadzić do niekorzystnych konsekwencji. Jest to czas eksperymentowania, sprawdzania się w różnych rolach społecznych, określania i często poszerzania własnych granic. Realizacja zadań rozwojowych<sup>10</sup> nie zawsze przebiega bez problemów, zaburzyć ją mogą niewłaściwe formy adaptacji. Na zachowania młodego człowieka mogą wpływać biologiczne, psychologiczne, społeczne i kulturowe czynniki ryzyka, a skutkiem ich działania – w sytuacji braku odpowiednich zasobów oraz wsparcia najbliższego otoczenia – może być podejmowanie zachowań ryzykownych dla zdrowia<sup>11</sup>.

### O okresie adolescencji – słów kilka

Adolescencja jest okresem szczególnych przemian prowadzących człowieka ku dorosłości. Dzieli się na dwa etapy: wczesną i późną adolescencję. W literaturze przedmiotu spotkać można różne cezurę czasowe okresu adolescencji. Dla niektórych autorów okres wczesnej adolescencji to lata między 10.–12. a 15.–16. rokiem życia, natomiast późny okres adolescencji to lata między 15.–16. a 18.–20. rokiem życia. Inni uznają lata pomiędzy 10.–12. a 15. rokiem życia i lata między 16. a 23. rokiem życia. Jeszcze inni wskazują na okres między 11. a 18. rokiem życia i między 18. a 30. rokiem życia<sup>12</sup>.

Według Roberta J. Havighursta, główne zadania okresu adolescencji to:

- 1) osiągnięcie nowych, bardziej dojrzałych więzi z rówieśnikami obojga płci,
- 2) ukształtowanie roli męskiej lub kobiecej,
- 3) akceptacja swojego wyglądu i skuteczne posługiwanie się własnym ciałem,

---

<sup>10</sup> Por. R.J. Havighurst, *Developmental Tasks and Education*, 1972, za: M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*, t. 1, Warszawa 2006.

<sup>11</sup> M. Zadworna-Cieślak, N. Ogińska-Bulik, *Zachowania zdrowotne młodzieży – uwarunkowania przedmiotowe i rodzinne*, Warszawa 2011, s. 30–31.

<sup>12</sup> A. Brzezińska, *Jak przebiega rozwój człowieka?* [w:] *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. A. Brzezińska, Gdańsk 2005; *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, t. 2, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa 2004; M. Kielar-Turska, *Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia* [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki. Podstawy psychologii*, t. 1, red. J. Strelau, Gdańsk 2000.

- 4) osiągnięcie niezależności uczuciowej od rodziców i innych osób dorosłych,
- 5) przygotowanie do małżeństwa i życia w rodzinie,
- 6) przygotowanie do kariery zawodowej (chodzi tu o niezależność ekonomiczną),
- 7) rozwijanie ideologii (chodzi tu o sieci wartości i system etyczny kierujący zachowaniem),
- 8) dążenie i osiągnięcie postępowania odpowiedzialnego społecznie<sup>13</sup>.

Poprzez realizację wyżej wymienionych zadań jednostka kształtuje tożsamość: osobową i społeczną. Tożsamość osobowa odnosi się do wyboru celów, przekonań, zainteresowań, sposobu myślenia, potrzeb. Młody człowiek odpowiada tu na pytanie „kim jestem?”. Tożsamość społeczna określa, do jakiej grupy przynależy jednostka, z kim się identyfikuje, przez kogo jest akceptowana<sup>14</sup>. Zmiany w okresie wczesnej adolescencji mają charakter dynamiczny, przełomowy i często gwałtowny, przez co w zasadniczy sposób wpływają na inne sfery funkcjonowania jednostki. Zarówno przyspieszony, jak i opóźniony rozwój płciowy może implikować adolescentowi wiele problemów. Zmiany fizjologiczne organizmu w tym okresie mogą wpływać na samoocenę młodego człowieka – niektóre zmiany mogą być źródłem radości, inne smutku i rozczarowania. Jednakże we wczesnej adolescencji dominują uczucia o charakterze ambiwalentnym. Na tym etapie rozwija się myślenie abstrakcyjne oraz logiczne. Zwiększa się pobudzenie emocjonalne (labilność emocjonalna), częste są również odczucia lęku i zakłopotania. Okres dorastania określa się mianem „czas buntu”. Następuje zmiana w relacjach nastolatek – rodzic. Zaczyna dochodzić do coraz częstszych konfliktów między młodym człowiekiem a jego rodzicami. Jest to także czas, na który przypada kryzys tożsamości oraz proces utożsamiania się z własną płcią. Z kolei późna adolescencja to okres stabilizowania się zmian, kształtowania się autonomii psychicznej i wkraczania w szersze struktury życia społecznego. W pierwszej fazie adolescencji człowiek dojrzewa pod względem fizycznym, aby w okresie późnej adolescencji móc stać się dorosłym w sensie psychologicznym i społecznym<sup>15</sup>.

## Zachowania zdrowotne młodzieży a kultura współczesna

W tym miejscu zostaną omówione wybrane przemiany kultury współczesnej, które mają istotny wpływ na kształtowanie się zachowań zdrowotnych mło-

<sup>13</sup> M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, dz. cyt., s. 69.

<sup>14</sup> M. Bardziejewska, *Okres dorastania. Jak rozpoznać potencjał nastolatków?* [w:] *Psychologiczne portrety człowieka...*, dz. cyt., s. 346–347.

<sup>15</sup> M. Zadworna-Cieślak, N. Ogińska-Bulik, dz. cyt., s. 25–31.

dzieży. Jedną z nich jest przymus przyjemności i szczęścia. Obowiązkiem każdej jednostki jest dążenie do stanu permanentnego szczęścia. Przekonuje się ludzi, że życie bardziej radosne jest moralne, a nie grzeszne. Potwierdza się przy tym prawa konsumenta do otaczania się produktami, które mają czynić go szczęśliwym. Ma dążyć do swego szczęścia bez najmniejszego wahania i wybierać te przedmioty, które zapewniają mu poczucie maksymalnej satysfakcji. Rezultatem tego jest ciągła obawa przed utratą „przyjemności”. Młodego człowieka w tym kontekście charakteryzuje również postawa „uniwersalnej ciekawości”. Wszystkiego należy spróbować, nie zważając na „cenę” i „koszty”, np. LSD, seksu z osobą nieznaną, używek psychoaktywnych itp. Jednym z największych paradoksów przymusu „szczęśliwości” jest „farmakologizacja szczęścia”. Egzemplifikacją tego zjawiska wydaje się być „lek” prozac – określany mianem „tabletki szczęścia”<sup>16</sup>.

Kolejnym ważnym elementem jest „kultura typu instant”, odnosi się ona do nawyku i konieczności życia w „natychmiastowości”. Najlepiej jej charakter oddaje słynna triada: *fast food, fast sex, fast car*. *Fast food* to natychmiastowa przyjemność związana z odżywianiem się. Dobrym przykładem tego stylu życia są: kuchenka mikrofalowa, rozpuszczalna kawa, gorący kubek, McDonald's i coca-cola. *Fast sex* to natychmiastowa satysfakcja seksualna. Seks bez zobowiązań i zaangażowania emocjonalnego, który w pewnych sytuacjach może prowadzić do zarażenia się AIDS. Ostatni element triady – *fast car* – to symbol kurczenia się czasu i przestrzeni<sup>17</sup>. Kulturę typu instant charakteryzuje się również „natychmiastowością” w komunikacji: telefon komórkowy, e-mail, stacje telewizyjne, portale społecznościowe. Dostrzegalna jest również w chirurgii plastycznej, która jest traktowana jako forma bezzwłocznego uzyskania idealnego ciała, młodości i piękna. Nie ulega najmniejszej wątpliwości, iż dominacja „natychmiastowości” we współczesnej kulturze ma istotny wpływ na tożsamość, styl życia i zachowania zdrowotne młodzieży. Młodzi ludzie oczekują natychmiastowości, nie chcą i nie umieją czekać, co jest wynikiem przekazu ideologii konsumpcji: „nie odkładaj życia na później”<sup>18</sup>.

W kulturze współczesnej młodzi ludzie pod wpływem przekazów medialnych, takich jak: „nie powinieneś z niczego rezygnować”, „powinieneś wszystkiego spróbować”, „żyj tak, jakby każdy dzień miałby być ostatnim dniem”, są przekonani, że ich obowiązkiem jest maksymalizacja wrażeń. Pragną nadzwyczajnych wydarzeń oraz ekstremalnych przeżyć. Idea „maksymalizacji wrażeń” jest nieodzownie wpisana w społeczeństwo konsumpcji. Ekscytacja i ryzyko są

<sup>16</sup> Z. Melosik, *Młodzież i styl życia: paradoksy pop-tożsamości* [w:] *Młodzież, styl życia i zdrowie*, red. Z. Melosik, Poznań 2001, s. 13–15.

<sup>17</sup> Z. Melosik, *Kultura instant. Paradoksy pop-tożsamości* [w:] *Edukacja. Społeczne konstruowanie idei rzeczywistości*, red. M. Cylikowska-Nowak, Poznań 2000, s. 372–385.

<sup>18</sup> Z. Melosik, *Młodzież i styl życia...*, dz. cyt. s. 15–16.

tu traktowane jako swoisty produkt, który przynosi zysk. Ludzie podejmują zatem zachowania, które mają zapewnić im ekstremalne doznania. Jednakże niewielu z nich ma takie kompetencje osobowościowe i fizyczne, które pozwoliłyby im w pełni zrealizować postulat dążenia do „maksymalizacji doznań”. Dlatego też dla niektórych jednostek poszukiwanie ekstremalnych wrażeń ogranicza się np. do ekstremalnie niebezpiecznej jazdy samochodem. Jeszcze inne osoby sięgają po tzw. stymulatory mózgu, które przesuwają „granicę ekstremalności” do granic „życia i śmierci”. Przykładem mogą tu być narkotyki<sup>19</sup>. Warto również w tym miejscu wspomnieć o powracającym problemie dopalaczy jako substancji mającej na celu maksymalizację wrażeń i doznań. Pomimo wiedzy na temat konsekwencji ich działania młodzi ludzie podejmują ryzyko, gdyż doraźna przyjemność jest wyżej usytuowana w hierarchii wartości niż zdrowie.

Elementem kultury współczesnej równie istotnym dla kształtowania się zachowań zdrowotnych młodzieży jest kult ciała i seksualności. W tym aspekcie wyraźnie zaznaczone są tendencje do: orientacji na ciało, seksualizacji konsumpcji oraz przymusu udanego życia seksualnego. W społeczeństwie konsumpcji ludzie coraz częściej są postrzegani przez pryzmat swoich ciał. Ciało ma coraz większy wpływ na kształtowanie się tożsamości. Innymi słowy, tożsamość redukowana jest do ciała. To ciało staje się punktem ciężkości, wokół którego jest konstruowana tożsamość. Kultura współczesna wywiera presję na rzecz uzyskania odpowiedniego ciała. Jest ona jednak rozproszona i wewnętrznie sprzeczna. Rzeczywisty obraz jednostki jest diametralnie różny od tego, który wykreowany jest w mediach i reklamach. Przykładem tego jest narzucanie kobietom obowiązku bycia młodą i piękną. Młodość i piękno jest utożsamiane między innymi ze szczupłą sylwetką. W konsekwencji tego wiele młodych kobiet, które poddawane są presji ze strony mediów, reklam i tekstów z popularnych czasopism, przyjmuje styl życia oparty na permanentnej diecie. To z kolei prowadzi do poczucia niebywałej rozbieżności między ciałem własnym a wykreowanym ideałem, co wywołuje ciągły lęk i niepokój o swój wygląd i wagę ciała. Część z tych kobiet popada niestety w anoreksję. W tym miejscu warto wspomnieć również o innym zaburzeniu związanym z odżywianiem. Mowa o bulimii. Ona także uwarunkowana jest przez kontekst społeczno-kulturowy. W wielu popularnych kobiecych czasopismach można spotkać sprzeczne ze sobą komunikaty. W tym samym magazynie można zapoznać się z tekstami i reklamami tyranizującymi kobiety ideałem szczupłego ciała, jak i treściami odnoszącymi się do zaspokajania apetytu. Często nie są to potrawy sprzyjające utrzymywaniu linii. Owa sprzeczność „jedz – nie jedz” zostaje wdrukowana w jednostki i może prowadzić do wspomnianej bulimii<sup>20</sup>.

<sup>19</sup> Tamże, s. 34–35.

<sup>20</sup> Tamże, s. 36–38.



Druga warta wspomnienia tendencja związana jest ze zjawiskiem seksualizacji życia w społeczeństwie konsumpcji. Istotną w tym kontekście rolę odgrywa pornografia oraz „erotyzacja reklam”. Ciało i seks stanowią nieodłączny element tysięcy przekazów reklamowych, nawet tych, które z seksualnością nie mają nic wspólnego<sup>21</sup>.

## Zakończenie

Przemiany kultury współczesnej mają istotny wpływ na kształtowanie się zachowań zdrowotnych młodzieży. W niniejszym artykule skoncentrowałem się na ich negatywnym wpływie na zachowania związane ze zdrowiem młodych dorosłych. Oczywiście nie oznacza to, że mają one tylko taki charakter. W mediach promowanych jest coraz więcej programów podejmujących tematykę zdrowia (we wszystkich trzech sferach: społecznej, psychicznej i fizycznej). Zawija się coraz więcej grup formalnych i nieformalnych zajmujących się edukacją zdrowotną i promocją zdrowia. Współczesny młody człowiek ma niezwykłą umiejętność adaptacji do szybko – jeśli nie gwałtownie – zmieniającej się rzeczywistości. Jednakże proces adaptacji nie powinien być wynikiem podejmowanych bezrefleksyjnie działań. Dlatego też ogromną rolę odgrywa proces wychowania. Jak podkreśla Zbyszko Melosik, należy negocjować kształt rzeczywistości, w której wspólnie żyjemy i funkcjonujemy. Wskazuje również na potrzebę kształtowania u młodzieży świadomego podejmowania wyborów odnośnie do konstruktu własnego „ja”<sup>22</sup>. Modyfikując nieco teorię społecznego uczenia się<sup>23</sup>, możemy w niej odnaleźć elementy związane z kształtowaniem zachowań związanych ze zdrowiem młodzieży. Rodzice, wychowawcy, nauczyciele – ogólnie osoby odpowiedzialne w sposób bezpośredni i pośredni za proces wychowania – dostarczają modeli zachowań zdrowotnych, a dodatkowo pozytywne wzmocnienie tych zachowań z ich strony może zasadniczo wpłynąć na podejmowanie przez młodzież konkretnych działań na rzecz zdrowia.

---

<sup>21</sup> Tamże, s. 38.

<sup>22</sup> Tamże, s. 54.

<sup>23</sup> A. Bandura, *Teoria społecznego uczenia się*, Warszawa 2007.

AGATA MATYSIAK-BŁASZCZYK

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

MIROŚŁAWA ŚCIUPIDER-MŁODKOWSKA

Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu

## Młodzież w sytuacji prekariatu

---

Józef Koziński pisze, że współczesny człowiek poszukuje wewnętrznego ładu i środków do zwalczania wewnętrznego chaosu<sup>1</sup>. Jednak w globalnej rzeczywistości, która w ujęciu Agnieszki Cybal-Michalskiej ma znamiona wieloznaczności, niepewności, różnorodności, heterogeniczności, nieokreśloności, przypadkowości i chaosu, owo poszukiwanie wydaje się zadaniem bardzo trudnym<sup>2</sup>. Autorki tekstu pragną ukazać specyfikę grupy młodzieży prekariackiej, którą postrzegają w perspektywie zarówno zróżnicowanych zagrożeń egzystencjalnych, jak i kategorii osób wymagających wsparcia, ponieważ prekariat rodzi się z deficytu ontologicznego bezpieczeństwa. W ujęciu Daniela J. Levinsona młodzi ludzie w okresie wczesnej dorosłości powinni wchodzić w nowe role społeczne, odnajdywać własny sposób na ich pełnienie oraz ustabilizować swoje miejsce w świecie dorosłych. Na każdym z tych etapów młodzi dorośli podejmują określone działania służące jak najlepszemu dopasowaniu własnych możliwości do szans, które stwarza społeczeństwo<sup>3</sup>. W okresie tym występują liczne konflikty normatywne, będące podłożem trudnych sytuacji dla osób wchodzących w dorosłość<sup>4</sup>. Zgodnie z koncepcją zadań rozwojowych Roberta J. Havighursta przyjmuje się, iż młody dorosły podejmie role związane z funkcjonowaniem rodzinnym (wybór partnera, decyzja o wspólnym życiu, wychowanie dzieci, opieka nad rodzicami) i zawodowym (pełnienie wyznaczonych zajmowaną pozycją

---

<sup>1</sup> J. Koziński, *O człowieku wielowymiarowym*, Warszawa 1988.

<sup>2</sup> A. Cybal-Michalska, *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata. Studium socjopedagogiczne*, Poznań 2006, s. 7.

<sup>3</sup> Za: J. Wojciechowska, *Okres wczesnej dorosłości. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?* [w:] *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. A. Brzezińska, Gdańsk 2005, s. 469.

<sup>4</sup> Za: B. Ziółkowska, *Okres wczesnej dorosłości. Jak rozpoznać potencjał młodych dorosłych?* [w:] tamże, s. 424.

obowiązków w miejscu pracy, zarządzanie ludźmi, wywiązywanie się z powierzonych zadań), ale także towarzyskim (dbanie o przyjaciół, dostarczanie im wsparcia, budowanie sieci wsparcia dla siebie i swoich bliskich) oraz obywatelskim (angażowanie się w działania na rzecz społeczności lokalnej, udział w wyborach)<sup>5</sup>.

Realizacja powyższych zadań jest możliwa, jeśli młody człowiek wybiera jeden z dwóch dominujących wzorów doświadczania aktualnej fazy swojej społecznej biografii: zorientowanego na realizację tradycyjnej drogi zdobywania kompetencji stabilizujących ją w fazie dorosłości (kompetencje intelektualno-profesjonalne i rodzinno-obywatelskie) lub zorientowanego na doświadczanie swojej młodości według sytuacyjnie kształtujących się w ruchach młodzieżowych lub lansowanych w środkach masowego przekazu preferencji czy mód<sup>6</sup>.

Autorki artykułu interesuje fakt doświadczania przez współczesną młodzież sytuacji braku stabilizacji i zagrożeń socjalizacyjnych współcześnie określanych jako sytuacje prekariackie.

W literaturze naukowej odnajdujemy wiele kwalifikacji sytuacji zagrożeń socjalizacyjnych młodzieży. W tekście przywołujemy propozycję Jerzego Modrzewskiego, która wydaje się najbardziej trafna i oddająca współczesne niepokoje i zagrożenia młodzieży w sytuacji prekariatu. Autor wyróżnił:

- 1) znaczną i utrwalającą się w doświadczeniu społecznym socjalizacyjną autonomię młodzieży wobec instytucji społeczeństwa dorosłych i nich samych; socjalizację wymykającą się spod kontroli mechanizmów standaryzujących procesy socjalizacyjne w skali ogólnospołecznej. Mam tu na uwadze zwłaszcza respektowanie norm obyczajowych i prawa, a raczej zdystansowanie się młodzieży wobec nich w formie kontestacji, subkultur, ruchów społecznych czy tworzenia zaautonomizowanych społeczności;
- 2) znaczne i częste dystansowanie się młodzieży wobec ofert edukacyjnych (w zasadzie programowych treści kształcenia i interpretacji doświadczanej przez młodzież uczącą się i studiującą rzeczywistości) i ujawnianie obaw co do swojej perspektywy życiowej. Formy owego dystansowania się przybierają różną postać od kontestacji poprzez ruchy społeczne aż po gwałtowne i dość agresywne wystąpienia, jak to miało miejsce na Uniwersytecie Sorbony w marcu 2006;
- 3) znaczną autonomię młodzieży w rozwiązywaniu swoich problemów egzystencjalnych czy socjalnych. Co skutkuje zarówno wczesnymi biograficznie doświadczeniami w praktykowaniu samozatrudnienia bądź podejmowaniu pracy najemnej (i to w zasadzie nie stanowi zagrożenia socjalizacyjnego), lecz i zaangażowaniu się jej (ze zrozumiałych powodów) w rozmaite patologiczne, a nawet przestępcze formy zarobkowania (np. przemyt i dilerstwo narkotyków, prostytutka np. sponsorowana, internetowa itp., przemyślny pornograficzny, praca na czarno itp.). W pewnej mierze podejmowane formy zarobkowania przez młodzież są biograficznie ryzykowne, zwłaszcza te, które naruszają normy prawne i obyczajowe;

---

<sup>5</sup> Tamże, s. 427.

<sup>6</sup> Por. J. Modrzewski, *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne. Studium socjopedagogiczne*, Poznań 2004, s. 129.

4) znaczne wydłużenie się czasu rozstrzygnięcia przez dorastające pokolenia o formie życiowego stabilizowania się i jej udziału w standardowych procesach reprodukcji. Mam tu na uwadze przede wszystkim biograficzne konsekwencje wydłużania się okresu bezrobocia doświadczanego przez absolwentów szkół średnich i wyższych, lecz także wydłużanie czasu decydowania o stabilizowaniu się w życiu zawodowym, rodzinnym i sąsiedzkim. Zjawisko to za Alexisem de Tocqueville można określić mianem indywidualizmu albo autoizolacji, a w wielu przypadkach marginalizacji, a często

5) znaczne ograniczanie publicznego uczestnictwa społecznego na rzecz angażowania się w rzeczywistość wirtualną. Jest to ta część młodzieży, którą spacyfikowała technologia sieci i która ogranicza swoje uczestnictwo publiczne do niezbędnego minimum, tworząc kategorię jednostek wyalienowanych z aktualnych kontekstów społeczno-kulturowych na rzecz ulegania swoistej subkulturze cyberprzestrzeni, a nawet uzależniając się od niej. Nie mam tu na uwadze tej części młodzieży, która w swoim uczestnictwie społecznym, np. edukacyjnym, zawodowym, korzysta z technologii i techniki elektronicznej, lecz tę część młodzieży, która w technologii tej ugrzęzła, angażując się w nią bez reszty, zaspokajając poprzez nią swoje potrzeby i orientację hedonistyczną. Są to swoiści „więźniowie sieci”<sup>7</sup>.

W dalszej części artykułu autorki będą odwoływać się do pojęcia prekariatu, który jest doświadczany przez współczesnych młodych dorosłych. Odwołując się do koncepcji Guya Standinga, opisującej nową klasę społeczną, prekariat doświadcza czterech A: *anger*, *anomie*, *anxiety* oraz *alienation* (gniewu, anomii, niepokoju i alienacji). Gniew jest spowodowany frustracją, która wynika z niezaspokojonych potrzeb człowieka i niemożliwości rozwiązania trudnej sytuacji życiowej. Anomia jest uczuciem bierności, stałej klęski, zrodzonym z rozpaczki, poczucia beznadziei. Prekariat żyje lękiem –

[...] chronicznym zagrożeniem związanym nie tylko z balansowaniem na krawędzi, gdy jeden błąd bądź pechowy przypadek może sprawić, że w miarę godna pozycja społeczna zamieni się w konieczność przetrząsania śmietników. Obawa wiąże się też ze stratą tego, co już się posiada – nawet wówczas, gdy czuje się jednocześnie, jak niesprawiedliwe jest, że nie posiada się więcej. Ludzie są niespokojni i zestresowani, a przy tym „nie dość” lub „nazbyt” wykwalifikowani w swojej pracy. To rodzi poczucie wyobcowania i anomii, a także niepewne, desperackie zachowania. Osoby żyjące w strachu przed utratą tego, co już posiadają, trwają we frustracji – pełne gniewu, ale przy tym bierne. Sprekaryzowany umysł żywi się i napędza strachem<sup>8</sup>.

Według Zbyszko Melosika,

[...] logika rozwoju współczesnego społeczeństwa wytwarza w człowieku nieustanną i pogłębiającą się dyspozycję do lęku. Według autora coraz więcej ludzi żyje w permanentnej gotowości do lęku. Wydaje się, że niekiedy cierpią oni wręcz na obsesję poszukiwania coraz to nowych jego form. Czują już nie tylko lęk przed lękiem, ale także lęk

---

<sup>7</sup> Patrz J. Modrzewski, *Spółczesnego ryzyka i ich socjalizacyjne zagrożenia* [w:] *Studia i szkice socjopedagogiczne. Aktualia*, red. J. Modrzewski, Poznań–Kalisz 2011, s. 233–234.

<sup>8</sup> G. Standing, *Prekariat. Nowa niebezpieczna klasa*, Warszawa 2014, s. 67.

przed brakiem lęku. Lęk przed brakiem lęku jest związany z przeświadczeniem, że jeśli nie ma niczego, czego mogę się lękać, to coś naprawdę katastroficznego i tragicznego wkrótce pojawi się w życiu<sup>9</sup>.

Młodzież prekariacka żyje w poczuciu niepewności, niestałości, niepokoju i ryzyka. Strach i lęk – jak pisze Paweł Szczepaniak – stały się znakiem współczesnych czasów, a strach jako komponent życia społecznego nabiera charakteru cywilizacyjnego i kulturowego<sup>10</sup>. W sytuacji, kiedy młodzi ludzie nie mogą przewidzieć swojej przyszłości, narasta w nich lęk, niepokój, kumulacja deprywacji odniesień temporalnych<sup>11</sup>. Syndrom niepewnego jutra, o którym pisał Z. Melosik<sup>12</sup>, czy sytuacja prekariacka w ujęciu Jarosława Urbańskiego<sup>13</sup> to sytuacje, w których inni wymagają troski, bez zrzucania piętna odpowiedzialności tylko i wyłącznie na jednostkę, która dokonuje wolnych wyborów i często znajduje się w sytuacji nieodwracalnej egzystencjalnie.

Polski rynek pracy ma znamiona prekariackiego i uwidacza się w statystykach młodych Polaków w przestrzeni zawodowej. Liczba osób z wyższym wykształceniem w populacji wchodzącej na rynek pracy młodzieży w ostatnich 5 latach gwałtownie wzrosła. Jak wynika z badania Bilansu Kapitału Ludzkiego w Polsce, wśród 2,5 mln osób w wieku produkcyjnym poniżej 30. roku życia, które w tym okresie weszły na rynek pracy, aż 38% było absolwentami szkół wyższych<sup>14</sup>. Z raportu Macieja Pańkowskiego pt. „Młodzi na rynku pracy” dowiadujemy się, że w Polsce jest między innymi wyższy poziom bezrobocia wśród młodych: w grupie 15–24 ponad dwa razy wyższy niż wśród osób w tym samym wieku w UE. Relatywnie szybsze jest tempo pogarszania się sytuacji osób młodych w Polsce w stosunku do innych państw UE. Przeciętny na tle UE udział NEETs (osób nieuczących się, niezatrudnionych i nieuczestniczących w szkoleniach zawodowych) obserwujemy wśród młodych w Polsce<sup>15</sup>. Według Małgorzaty Rosalskiej i Anny Wawrzonek, powołujących się na koncepcję G. Standinga, niepokojące dla prekariuszy jest doświadczanie braku tożsamości opartej na pracy, braku przynależności do grupy zawodowej/pracowniczej. Prekariusze – nawet jeśli są zatrudnieni – mają nierokujące rozwojem kariery zajęcia, bez

<sup>9</sup> Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Kraków 2013, s. 424.

<sup>10</sup> P. Szczepaniak, *Strach i lęk – wybrane problemy* [w:] *Czego obawiają się ludzie?*, red. M. Libiszowska-Żółtkowska, Warszawa 2007, s. 78.

<sup>11</sup> B. Misztal, *Teoria socjologiczna a praktyka społeczna*, Kraków 2000, s. 103.

<sup>12</sup> *Młodzież wobec (nie)gościnnej przyszłości*, red. R. Leppert, Z. Melosik, B. Wojtasik, Wrocław 2005.

<sup>13</sup> J. Urbański, *Prekariat i nowa walka klas*, Warszawa 2014, s. 54.

<sup>14</sup> Za: M. Rosalska, A. Wawrzonek, *Prekariat jako wyzwanie dla doradztwa akademickiego* [w:] *Całozyciowe uczenie się jako wyzwanie dla teorii i praktyki edukacyjnej*, red. E. Solarczyk-Ambrozik, Poznań 2013, s. 184–185.

<sup>15</sup> M. Pańków, „Młodzi na rynku pracy. Raport z badania”, Warszawa 2012.

tradycji pamięci społecznej, poczucia, że należą do społeczności zawodowej przesiąkniętej stałymi praktykami, kodami etycznymi oraz normami zachowania, wzajemności i braterstwa<sup>16</sup>.

W Polsce niezwykle niebezpiecznym zagrożeniem egzystencjalnym jest doświadczanie ubóstwa. Ubóstwem ekonomicznym zagrożeni są ludzie młodzi, w tym dzieci. W roku 2012 wskaźnik zagrożenia ubóstwem skrajnym wśród dzieci i młodzieży do lat 18 wyniósł ok. 10%, a osoby w tym wieku stanowiły prawie jedną trzecią populacji zagrożonej ubóstwem skrajnym (w populacji ogółem do tej grupy wiekowej należała mniej więcej co piąta osoba)<sup>17</sup>. Martwić może fakt, że zagrożenie biedą jest znacznie większe u dzieci i młodzieży niż u dorosłych. Ich przyszłość i potencjał cierpi na tym, że rodzice nie potrafią bądź nie chcą znaleźć zatrudnienia. Najmłodszy nie mają żadnego wpływu na status dorosłych, a bezrobocie i ubóstwo rodziców wręcz przeciwnie – ma decydujący wpływ na ich przyszłość. Bieda rodzi więc biedę, czego skutkiem jest to, że prawie 1/3 populacji zagrożonej tym zjawiskiem to najmłodszy. Fachowo nazywa się to kulturą ubóstwa. Rodzice nie dają dzieciom żadnego kapitału: społecznego, kulturowego czy ekonomicznego<sup>18</sup>. Młodych ludzi w środowiskach miejskich i wiejskich pozbawia się szans na zatrudnienie, budowanie dalszej perspektywy rodzinnej i socjalnej<sup>19</sup>. To wszystko może powodować inny rodzaj ubóstwa, tzw. biedę prestiżową, wynikającą z niedoceniaenia, braku wynagrodzeń adekwatnych do zajmowanych w pracy stanowisk, braku perspektyw na lepszą przyszłość. Zdaje się, że najsilniej biedy prestiżowej doświadcza młodzież studiująca.

## Młodzież studiująca a zjawisko prekariatu

Trudno współcześnie mówić o młodzieży studiującej jako jednolitej i jasno określonej kategorii czy grupie społecznej. Młodzież studiującą różnicuje nie tylko miejsce odbywania studiów (uniwersytety vs szkoły prywatne, studia w kraju/za granicą), ale wybrany tryb studiowania (studia stacjonarne vs nie-

<sup>16</sup> Za: M. Rosalska, A. Wawrzonek, dz. cyt., s. 188.

<sup>17</sup> Raport „Ubóstwo w świetle badań GUS”, Warszawa 2013, dostępny w Internecie: <[http://stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/WZ\\_ubostwo\\_w\\_polsce\\_2013.pdf](http://stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/WZ_ubostwo_w_polsce_2013.pdf)> [dostęp: 13 marca 2015].

<sup>18</sup> M. Gąsior, „Prawda o polskiej biedzie. W kraju żyją dwa miliony ubogich?” [2012], dostępny w Internecie: <<http://natemat.pl/2457,prawda-o-polskiej-biedzie-w-kraju-zyja-dwa-miliony-ubogich>> [dostęp: 13 marca 2015]. Zob. także: *Luksus versus niedostatek. Społeczno-ekonomiczne tło konsumpcji*, red. U. Jarecka, Warszawa 2013; *Wygrani i przegrani polskiej transformacji*, red. M. Jarosz, Warszawa 2005, E. Tarkowska, „Ubóstwo dzieci w Polsce. Ekspertyza przygotowana w ramach projektu «EAPN Polska – razem na rzecz Europy Socjalnej»”, dostępny w Internecie: <<http://www.eapn.org.pl/expert/files/Ubostwo%20dzieci.pdf>>.

<sup>19</sup> M. Kwiecińska-Zdrenka, *Aktywni czy bezradni wobec własnej przyszłości?*, Toruń 2004.

stacjonarne), stopień odbywanych studiów (licencjackie/magisterskie/doktoranckie), kierunek, profil, wiek i wiele innych czynników społecznych, które kategoryzują osoby studiujące.

Można zaryzykować stwierdzenie, że jedyne, co spaja współczesne młode pokolenie osób studiujących, to nowa postać wyzyskiwania ich potencjału i młodości pod pozorem wmawiania im konieczności bycia elastycznym na rynku pracy. Według najnowszych badań socjologicznych, student stacjonarny więcej czasu poświęca na pracę niż na naukę<sup>20</sup>.

Młodzież studiująca jest świadoma konieczności zapanowania nad swoją karierą zawodową, która z kolei wymaga od nich ciągłej gotowości do zmian, doszkalania i przekwalifikowywania w warunkach niepewnego rynku pracy. W takich realiach należy zapytać o skalę zjawiska prekariatu wśród młodzieży studiującej, rozumianego w kategoriach **braku trwałej tożsamości opartej na pracy oraz braku kontroli nad własną przyszłością zawodową, rodzinną, społeczną**. Życie prekariackie, czyli życie w ciągłej niepewności, było artykułowane przez światowej sławy socjologów/filozofów – Pierre’a Bourdieu i Michaela Foucault. Opisując różne klasy społeczne i różne grupy oporu w perspektywie wiedzy/władzy, wspomniani reprezentanci nauk społecznych od lat tworzyli koncepcje grup jako wyzyskiwanych, zbuntowanych i objętych machiną władzy kapitalizmu. Sytuacja prac tymczasowych i sezonowych nie jest zatem zjawiskiem nowym. Nowością natomiast jest poczucie dysonansu, jakiego doznają młodzi absolwenci szkół wyższych i ich poczucie iluzorycznego statusu społecznego. Studenci, którzy inwestują w lepszą przyszłość zawodową, często zaciągając na ten cel kredyt studencki lub kredyt zaufania (od sponsorujących czas studiów rodziców i rodzin pochodzenia), po skończonych studiach i w ich trakcie stają się pracownikami prekariackimi. Pracują na niepewnych warunkach finansowych i czasowych lub – co gorsza – wchodzą w krąg osób bezrobotnych. W takiej sytuacji narasta frustracja, brak poczucia bezpieczeństwa i obojętność wobec politycznych losów kraju.

Warto przyrzeć się pandemii frustracji, która według Guya Standinga<sup>21</sup> jest zjawiskiem obserwowanym właściwie w każdym wielkim mieście na świecie, bo pochłania nie tylko kohortę młodych kreatywnych studentów, ale również inne grupy zawodowe, doświadczające masowych zwolnień i zmuszane do migracji zarobkowych.

Młodzież studiująca, zdając sobie sprawę z ekonomicznej niepewności, wpadła w pułapkę skomercjalizowanej edukacji, studiując równocześnie dwa, a nawet trzy kierunki, nakręcając spirale kursów, szkoleń, zajęć „niezbędnych” do znalezienia odpowiedniej i „lepiej płatnej” pracy. Jak pisze J. Modrzewski, tak

---

<sup>20</sup> Raport CBOS 2014 „Obecna młodzież ma mniejsze szanse na sukces” oraz K. Szafraniec, „Młodzi 2011”.

<sup>21</sup> G. Standing, *Prekariat: Nowa, niebezpieczna...*, dz. cyt.

identyfikowaną edukację, w społecznej percepcji i zachowaniach, kwalifikuje się więc często jako wartość instrumentalną, służącą osiągnięciu innych szczególnie cenionych dóbr, zwłaszcza wobec spodziewanej a osiągniętej za jej przyczyną pozycji społecznej, ale i innych wartości, wśród których spotykamy: materialne, związane z charakterem zatrudnienia, awansem społecznym czy osobistym znaczeniem względnie jako formę wsparcia społecznego, warunek tworzenia i zachowania pamięci społecznej, kształtowania świadomości społecznej, ale i manipulowania nią, osobistego i pokoleniowego awansu cywilizacyjnego, zaspokajania i kreowania potrzeby poznawczej, podmiotowego kształtowania potencji twórczej itp. Te dość rozległe, a zarazem niezwykle praktyczne, funkcje edukacji rodzą i utrwalają pokusę i praktykę jej utowarowienia, a tym samym zagrożenia deprecjacją jej autonomicznej i autotelicznej wartości, jaką jest jej funkcja kompetencyjna, kreatywna, rozwojowa<sup>22</sup>.

W Stanach Zjednoczonych istnieją symboliczne nazwy dla absolwentów szkół wyższych, którzy wraz z opuszczeniem murów uniwersyteckich stają się osobami bezrobotnymi, są to pokolenia/plemiona mrówek lub wędrowców. Dodać należy inną kategorię: pokolenia praktykantów i stażystów, będących substytutem osób zatrudnionych na umowach cywilnoprawnych. Młodzi nomadzi, poszukujący miejsca pracy i surfujący pomiędzy pracami dorywczymi, mogą być bohaterami swojego losu i jawić się w kategorii niezwykle kreatywnych, wolnych, nonkonformistycznych, otwartych na technologię, talent, tolerancję (wg R. Floridy)<sup>23</sup>. Gdyby jednak zapytać młodzież studiującą, czy rzeczywiście praca prekariacka daje im poczucie wolności i możliwość eksperymentowania na rynku pracy, wskażą raczej na dyskomfort, jakiego doznają, brak czasu, wyzysk i bezkarne oszustwo w stosunku do nieadekwatnie wynagradzanej pracy bez świadczeń socjalnych. Nierówności edukacyjne, co podkreśla P. Żuk, są w Polsce faktem, któremu zaprzeczyć się nie da. Oczywiście nie można ich także rozpatrywać w izolacji od nierówności społecznych. Niemniej jednak to właśnie sfera edukacji pozwala uzmysłwić, jak podzielone i klasowe

---

<sup>22</sup> Za: J. Modrzewski, dz. cyt. Kategorią utowarowienia (*commodification*) i odtowarowienia (*de-commodification*) czegokolwiek, co umożliwia zaspokajanie jakichkolwiek podmiotowo lokowanych potrzeb, posługują się m.in.: G. Esping-Andersen, np. w pracach: *Politics against Markets. The Social Democratic Road to Power*, Princeton 1985 oraz *The Three Worlds of Welfare Capitalism*, Princeton 1990; A. Giddens, *Socjologia. Zwięzłe lecz krytyczne wprowadzenie*, Poznań 1998, powołując się na prace Clausa Offe (s. 90); także *The Social Life of Things. Commodities in Cultural Perspective*, ed. by A. Appadurai, Cambridge 1986; I. Kopytoff, *Kulturowa biografia rzeczy: utowarowienie jako proces* [w:] *Badanie kultury. Elementy teorii antropologicznej*, red. M. Kempny, E. Nowicka, Warszawa 2003. W miarę wyczerpującą interpretację teoretyczną tej kategorii i jej odniesień do współczesnej rzeczywistości polskiej, a w tym i edukacyjnej, daje artykuł M. Ziółkowskiego *Utowarowienie życia społecznego a kapitały społeczne* (w: *Kręgi integracji i rodzaje tożsamości*, red. W. Wesołowski, J. Włodarek, Warszawa 2005, s. 183–210).

<sup>23</sup> R. Florida, *Narodziny klasy kreatywnej*, Warszawa 2004.



jest nasze społeczeństwo<sup>24</sup>. Według G. Standinga, młoda część prekariatu postrzega na „przygaszanie kaganka oświaty”. Według autora, młodzi prekariusze uważają, że w ich utowarowionym życiu zachodzi sprzeczność między komercyjnym wykształceniem a pracą poniżej kwalifikacji. „Podzielają wizję życia jako coraz większego dramatu zrodzonego z frustracji utratą statusu, odrzucają jednak wiele znaczącą dla pokolenia ich rodziców monotonię laburyzmu”<sup>25</sup>. Warto w tym miejscu zapytać o poczucie sprawstwa i odpowiedzialności za los młodych ludzi kształcących się i jednocześnie pracujących. W zaobserwowanych modelach życia młodzieży studiującej i jednocześnie pracującej mamy do czynienia z konflacją odgórną<sup>26</sup>, w której efekty uspołeczniania odciskają piętno na jednostkach biernie przyjmujących proponowane modele życia jako jedynie akceptowane i warte starań.

W świadomości młodzieży studiującej został skutecznie wpojony model studenta mobilnego, elastycznego, zaradnego społecznie, jednym słowem – reprezentanta neoliberalnego modelu gospodarki rynkowej. Rzesze młodych oportunistów czy też nonkonformistów wychowanych w pełnej wolności myśli, słowa, czynu, a siebie zaliczających do *grupy freetersów* (od ang. *free* – ‘wolny’ i niem. *Arbeiter* – ‘pracownik’), mieszczą się w koncepcji prekariatu. Rzecz jasna nie należy zawężać zjawiska prekariatu tylko i wyłącznie do grupy osób młodych czy studentów, bowiem w jego machinie znalazły się różnorodne grupy zawodowe i wiekowe doświadczające skutków pracy na niepewnych warunkach (m.in. pokolenie osób będących przed emeryturą, na skutek rozwiązania zakładów pracy zwolnionych z przez wiele lat zajmowanych miejsc pracy).

Z drugiej strony, nie mając prawa decyzyjności i reprezentując grupę w większości apolityczną, młodzież godzi się na łączenie obowiązków studenta i pracownika. Kto i co zatem zadecyduje o losie młodych absolwentów szkół wyższych? Studia i system edukacji, niezależnie od kierunku i placówki (publicznej czy prywatnej), nie dają gwarancji zapewnienia miejsc pracy dla młodych absolwentów. Liczba osób studiujących powiększa się z roku na rok, wróżąc rozrost grupy młodych prekariuszy, charakteryzowanych jako odczuwający niepokój i destabilizację na rynku zawodowym, mieszkaniowym oraz w sytuacji życia rodzinnego. Choć quasi-praca i quasi-zatrudnienie pozwalają młodzieży studiującej na krótkotrwałe utrzymanie i chwilowe poczucie niezależności finansowej, to niewątpliwie przyczyniają się do zachwiania poczucia ich ontologicznego bezpieczeństwa i braku trwałej tożsamości opartej na pracy w przyszłości.

---

<sup>24</sup> P. Żuk, *O nierównościach edukacyjnych w Polsce* [w:] *Podziały klasowe i nierówności społeczne. Refleksje socjologiczne po dwóch dekadach realnego kapitalizmu w Polsce*, red. P. Żuk, Warszawa 2010, s. 214.

<sup>25</sup> G. Standing, *Prekariat. Nowa niebezpieczna...*, dz. cyt., s. 172.

<sup>26</sup> M. Archer, *Człowieczeństwo. Problem sprawstwa*, Kraków 2013 („Współczesne Teorie Socjologiczne”).

Wspomniano, że studenci współcześnie doświadczają iluzji obiecanego im awansu społecznego po skończonych studiach. Pozycja społeczna, którą powinni otrzymać wraz z nadaniem tytułu magistra czy doktora, okazuje się iluzją w obliczu brutalnego rynku pracy i nieadekwatnych do kwalifikacji zarobków. Coraz częstsze są przypadki osób pracujących za granicą w czasie studiów lub otrzymujących wysokie stypendia naukowe, które po ukończeniu studiów dyplomowych doznają zawodu i poczucia iluzji awansu. Jest to problem społeczny, który dotyka nie tylko młodzież studiującą, lecz wszystkie grupy, będące ofiarami rozbuchanych wartości konsumpcjonistycznych w kulturze indywidualizacji życia. Wszystkie grupy zawodowe pracujące jako „prekariusze” doznają permanentnego lęku o utratę miejsca pracy i zgromadzonych dóbr materialnych, żyjąc w ciągłej świadomości zmian, nie mogąc oswoić się ani z warunkami ani z miejscem i czasem pracy, wszystko to staje się niepewne i nieokreślone.

Jarosław Urbański<sup>27</sup>, analizując przeobrażenia współczesnej klasy pracowniczej i jej form walki, apeluje, że musi nastąpić „odtowarowienie” pracy. Tym samym autor podkreśla wagę narastającego nie tylko w naszym kraju problemu niepewnego zatrudniania, które dezintegruje i wpływa autodestrukcyjnie nie tylko na system edukacyjno-zawodowy, w którym znaleźli się młodzi ludzie, ale przede wszystkim na ich tożsamość.

### **Bunt czy oportunizm młodzieży studiującej kiedyś a dziś?**

Z jednej strony w codziennym funkcjonowaniu współczesnej młodzieży studiującej zaobserwować można silną walkę o autonomię, o tworzenie jak najbardziej oryginalnej jednostkowej biografii, utkanej z różnych tożsamości, wielości form zawiązywania związków partnerskich<sup>28</sup>, różnobarwności stroju i stylu życia. Z drugiej strony coraz częściej uwidacznia się pewna obojętność, a raczej brak odwagi, na działania sprzeciwiające się wyzyskowi w pracy na niepewnych warunkach. Obserwuje się – zwłaszcza na portalach społecznościowych i blogach tematycznych – pewną sprzeczność w dążeniach młodzieży doświadczającej ucisku czy wyzysku ze względu na niepewne warunki zatrudnienia (odważne feministyczne sądy o nierównym traktowaniu pracowników ze względu na płeć oraz lęk kobiet przed utratą pracy ze względu na macierzyństwo i ich szybki powrót do pracy). Skąd może wynikać ta ambiwalencja i po-

---

<sup>27</sup> J. Urbański, *Prekariat i nowa walka klas: przeobrażenia współczesnej klasy pracowniczej i jej form walki*, Warszawa 2014.

<sup>28</sup> M. Ściupider-Młodkowska, „Związki partnerskie w biografii młodzieży studiującej”, niepublikowana dysertacja doktorska napisana w Zakładzie Badań Środowisk Wychowawczych WSE UAM, pod naukowym kierunkiem prof. dra hab. J. Modrzewskiego, Poznań 2014.

niekąd bezsilność w stosunku do nowych warunków społecznych i kulturowych dotyczących prekariackiej tożsamości młodzieży?

Ulrich Beck<sup>29</sup>, analizując w nurcie „konstruktywistycznego realizmu”<sup>30</sup> głosy opinii publicznej z całego świata, dotyczące ważnych wartości spajających społeczeństwo – takich jak rodzina, praca, rodzicielstwo, bezpieczeństwo – wysuwa twierdzenie, że współczesna silna walka o autonomię własnego życia i silnie indywidualistyczne dążenia jednostek zagrożonych ze względu na brak poczucia bezpieczeństwa nie pozwalają na wytyczanie jakichkolwiek wspólnych społecznych celów. Najprawdopodobniej nie tylko lęk i niskie poczucie sprawstwa hamują wszelkie ruchy sprzeciwu i utwierdzają w młodzieży studiującej poczucie bezbronności i rozmywanie się przynależności do silnej grupy osób studiujących, ale też w wielkim stopniu apolityczność i obojętność wobec procesów społeczno-kulturowych w kraju. Warto w tym kontekście przypomnieć historyczne wydarzenie z roku 1968 – buntu studenckiego pokolenia Marca, które – jak interpretuje na podstawie relacji uczestników buntu badaczka Hanna Świada-Ziemba<sup>31</sup> – było „doświadczeniem inicjacyjnym dla nowych postaw i systemu znaczeń” oraz „wybudziło z politycznego snu” apolityczną młodzież. Jednym słowem, to traumatyczne wydarzenie rozpoczynające się od sprzeciwu wobec zakazu udostępniania studentom dóbr kultury (konkretnie – inscenizacji *Dziadów* Adama Mickiewicza w Teatrze Narodowym) przyczyniło się do dostrzeżenia wagi i złożoności problemów politycznych i społecznych, wcześniej przez młodzież studiującą ignorowanych bądź pomijanych w ich studenckim funkcjonowaniu.

Pomiędzy współczesnymi jeszcze mało aktywnymi grupami oporu, walczącymi z wyzyskiem i protestującymi przeciw warunkom pracy prekariackiej, a wielkim wiecem pokolenia Marca można dostrzec pewną analogię. Warto w tym celu przyrzeć się portretom barwnej młodzieży studiującej w czasach PRL-u, doznającej krzywd moralnych i będącej ofiarami totalitarnego reżimu, i biografiami młodzieży współczesnej. Współczesna młodzież, skazana na prekariat, poszukuje autonomii i możliwości odnalezienia swojej tożsamości w jeszcze bardziej płynnym i iluzorycznym świecie Internetu lub też szukając możliwości wyrażenia swoich postaw w różnych subkulturach (jak na przykład punk, hipster).

W erze dominacji kultury młodzieżowej końca lat 60., obfitującej w walkę klasową między socjalizmem a kapitalizmem za pomocą symboliki kulturowej,

---

<sup>29</sup> U. Beck, *Społeczeństwo światowego ryzyka. W poszukiwaniu utraconego bezpieczeństwa*, Warszawa 2012.

<sup>30</sup> Tamże, s. 40. Autor przyznaje, że konfrontuje różne warianty konstruktywizmu i realizmu, aby uzasadnić pośrednie stanowisko, zdaje się najbardziej obiektywne w poszukiwaniu odpowiedzi na różne pytania o kondycję współczesności.

<sup>31</sup> H. Świada-Ziemba, *Młodzież PRL. Portrety pokoleń w kontekście historii*, Kraków 2011, s. 458.

jak moda, strój, starano się akcentować postawę odrzucającą ideę społeczeństwa przemysłowego i jego bezbarwnego modelu socjaldemokratycznego. Zda się, że właśnie wtedy narodziła się autonomiczna siła młodzieży przejawiająca się później w stylu hipisowskim. Dziś analogii można doszukać się w grupach młodzieży zajmującej miejskie pustostany, a zaliczanej do squatersów (w Poznaniu nielegalnie zasiedlających kamienicę przy Starym Rynku).

Sytuację i polityczny fason młodzieży PRL-u dokumentuje Anna Pelka, opisując ruch polskich hipisów jako „negujących pracę, sprzeciwiających się ustabilizowanej pozycji majątkowej i społecznej, rozwojowi stosunków społeczno-gospodarczych, postępowi technicznemu, [...] ignorujących wezwania władzy”<sup>32</sup>. Autorka dodaje, że młodzież tworząca komuny hipisowskie walczyła nie tylko z estetyczną brzydotą, stanowiła też ruch oporu politycznego, dlatego była poddawana ciągłej inwigilacji<sup>33</sup>.

Można wysnuć wniosek, że tak jak współczesnej młodzieży brakuje poczucia wewnętrznego ontologicznego bezpieczeństwa, tak młodzieży PRL niegdyś brakowało poczucia bezpieczeństwa zewnętrznego.

## Konkluzje

Współczesna młodzież żyje w kulturze samozabezpieczenia, samoobrony, im więcej uruchamianych jest środków obserwacji, inwigilacji, tym bardziej młodzi ludzie stają się ostrożni i wycofani nie tylko z życia społecznego, ale i towarzyskiego. Kiedyś młodzież PRL-u śmieiej wypowiadała się na tematy intymne, odważniej i częściej organizowała prywatki, dziś występuje paradoksalne zjawisko postępującej wolności, które nie idzie w parze z współodpowiedzialnością i współdziałaniem. Młodzi ludzie raczej nie współdziałają i nie walczą o swoje prawa jako pracownicy, studenci, doktoranci, w zamian rywalizują o swoją przestrzeń i miejsce w pracy, w grupie, w rodzinie, związku.

W nurcie pedagogiki społecznej warto zadać pytanie o to, co będzie spajało i reintegrowało na nowo tożsamość młodzieży studiującej – bunt versus konformizm, samokształcenie versus zgoda na utowarowiony rynek edukacji? Niewątpliwie wsparcie, troska o biografie młodzieży w sytuacji prekariatu są zadaniami nie tylko dla pedagogów, ale i polityków społecznych, którym nie powinien być obojętny los młodych osób pracujących na warunkach pracy prekariackiej, w braku poczucia wewnętrznego ontologicznego bezpieczeństwa.

---

<sup>32</sup> A. Pelka, *Z politycznym fasonem. Moda młodzieżowa PRL i NRD*, Warszawa 2014, s. 101.

<sup>33</sup> Tamże, s. 26.



BEATA A. ORŁOWSKA

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Jakuba z Paradyża  
w Gorzowie Wielkopolskim

# Motywy wyjazdów studentów polskich i niemieckich na studia za granicę

---

## Wprowadzenie

Współczesna Europa daje szanse na mobilność związaną z procesem edukacji. Otwiera to drogę do poznania nie tylko innych systemów edukacji, ale także innej kultury, zawarcia nowych, międzynarodowych znajomości. Jednak pojawia się wiele pytań związanych z motywami, które kierują współcześnie młodymi ludźmi wychowanymi w różnych warunkach kulturowych i podlegającymi różnym systemom edukacyjnym. Jakim są pokoleniem i czym się kierują w momencie podjęcia decyzji o wyjeździe na studia za granicę studenci polscy i niemieccy?

Specyfika sytuacji, w jakiej znalazła się Polska po wejściu do Unii Europejskiej, dała duże możliwości młodym ludziom w odnalezieniu się w strukturze już nie tylko swojego państwa, ale również całej Europy. Rozwój procesu bolońskiego i wprowadzenie programu Erasmus dały szanse na nawiązanie współpracy i wymianę zarówno studentów, jak i pracowników naukowych. 15 czerwca 1987 r. decyzją Rady Ministrów Wspólnot Europejskich podjęto decyzję o uruchomieniu programu Erasmus<sup>1</sup>. Można powiedzieć, że tego dnia zmieniło się wiele na rzecz tworzenia międzynarodowej rodziny Erasmusa. Wymiana ta pomogła nie tylko zdobyć doświadczenia i nawiązać szersze kontakty ze społecznością akademicką innych uczelni, ale też umożliwiła zdobycie

---

<sup>1</sup> *Erasmus w Polsce, Polska w Erasmusie. Publikacja wydana z okazji 25-lecia programu* [2012], s. 20, dostępna w Internecie: <<http://www.erasmus.org.pl/sites/erasmus.org.pl/files/publikacje/Erasmus%20w%20Polsce,%20Polska%20w%20Erasmusie.%20Publikacja%20wydana%20z%20okazji%2025-lecia%20programu.pdf>> [dostęp: 9 lutego 2015].

kompetencji komunikacyjnych i wielokulturowych. Dla wielu milionów studentów otworzyła też drzwi do międzynarodowych uczelni. Pionierami w kwestii otwarcia się na innych studentów na początku były trzy kraje: Włochy, Francja i Niemcy<sup>2</sup>. Warto przy tym podkreślić, że Polska jest jednym z pięciu krajów, który w ciągu 25 lat wysłał najwięcej studentów na studia i praktyki Erasmusa za granicę (po Hiszpanii, Francji, Niemczech i Włoszech)<sup>3</sup>. Stąd narodził się pomysł zbadania motywów, jakimi kierują się studenci podczas podejmowania decyzji o wyjeździe.

Analiza liczby wyjazdów studentów polskich na studia za granicę w latach 1998/2011 wykazała, że do najpopularniejszych kierunków należały Niemcy (23 409), Hiszpania (12 597), Francja (11 400), Włochy (8620), Wielka Brytania (6275) oraz Dania (5408). W roku akademickim 2010/2011 nastąpiła zmiana kierunku wyjazdów i najpopularniejszym kierunkiem wyjazdów polskich studentów stała się Hiszpania, później – Niemcy, Włochy, Francja, Portugalia i Wielka Brytania<sup>4</sup>.

Natomiast wśród studentów zagranicznych przyjeżdżających do Polski na studia od roku 1998 najwięcej jest przybyszów z Hiszpanii, Niemiec, Turcji, Francji, Portugalii i Włoch<sup>5</sup>.

Jednak istotnym aspektem okazały się motywy, które kierują młodymi ludźmi podczas podejmowania decyzji o wyjeździe na studia za granicę. Interesujące okazały się zarówno motywy podejmujących decyzję o wyjeździe, jak i ich opinie na temat motywów, które kierują innymi studentami. Dlaczego inni podejmują wyzwanie wyjazdu na studia za granicę i co mogłoby być motywem, który byłby impulsem do wyjazdu dla mnie? W obszarze zainteresowań badawczych znaleźli się studenci Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim i Hochschule Lausitz (obecnie Brandenburgische Technische Universität Cottbus-Senftenberg) w Niemczech. Motywem do podjęcia tych rozważań były dylematy związane z podejmowaniem decyzji o wyjeździe na studia za granicę współczesnych młodych ludzi. Z jednej strony uczelnia stwarza możliwości do studiowania za granicą, a z drugiej – często ma problem w kontekście zachęcenia młodych ludzi do wyjazdu, zmobilizowania ich do otwarcia się na inne kultury i innych ludzi. Z jednej strony słyszy się, że młodzi chętnie wyjeżdżają „na Zachód”, a z drugiej – kiedy jest nabór na wyjazd zagraniczny na studia, to często jest problem z chętnymi. Pojawiło się więc pytanie, czym kierują się młodzi ludzie, podejmując wyzwanie, jakim jest wyjazd na studia za granicę?

---

<sup>2</sup> Tamże, s. 15.

<sup>3</sup> Tamże, s. 26.

<sup>4</sup> Tamże, s. 29.

<sup>5</sup> Tamże, s. 30.

## **Pedagogika międzykulturowa jako szansa na przygotowanie do studiów za granicą**

W związku z tak wieloma dylematami i trudnościami podczas podejmowania decyzji o wyjeździe może warto zastanowić się, czy nie można by wykorzystać założeń pedagogiki międzykulturowej do odpowiedniego przygotowania młodych ludzi na spotkanie z innym i innością oraz otwarcie się „na świat”. Początek prac związanych z budowaniem zrębów pedagogiki międzykulturowej datuje się na lata 70. XX wieku. Załączki tej koncepcji pojawiły się w Niemczech, kiedy powstała „potrzeba wyjścia w badaniach pedagogicznych poza bilingwistyczne i biculturalne obszary spraw współżycia przedstawicieli określonej narodowości w Niemczech i z Niemcami na rzecz szeroko rozumianych procesów i spotkań przedstawicieli różnych kultur i narodowości”<sup>6</sup>.

Pamiętać należy, że wraz ze znacznym rozwojem cywilizacji i większą możliwością szybkiego komunikowania się pojawiła się też możliwość łatwiejszego przemieszczania się z jednego kraju do drugiego oraz udziału w jego kulturze i społeczności.

W związku z takimi (i wieloma innymi) zmianami, jakie zaistniały w ciągu kilkunastu lat, konieczne było dokonanie zmian w koncepcji wychowania.

Wychowanie międzykulturowe jest odpowiedzią na rzeczywistość wielokulturowego społeczeństwa. Odwołuje się do szerokiego rozumienia pojęcia kultura, które łączyłoby w sobie tak materialne, jak i duchowe oraz środowiskowe warunki codziennego życia człowieka<sup>7</sup>.

Podkreślić należy, że „celem pedagogiki międzykulturowej jest stworzenie równoprawnych warunków życia dla różnych kulturowo i etnicznie grup żyjących w ramach danego społeczeństwa”<sup>8</sup>. Obecnie głównym zadaniem pedagogiki międzykulturowej

[...] jest umożliwienie ludziom nabycia umiejętności i gotowości do wolnych od uprzedzeń spotkań między osobami różnej narodowości. Służyć temu ma organizowanie wymian i różnych form wzajemnych spotkań między dziećmi i młodzieżą różnych krajów. Przyjmuje się bowiem hipotezę, iż ludzie różnych kultur, którzy często się ze sobą spotykają, przełamują obustronne uprzedzenia, a równocześnie sami poszukują lepszego zrozumienia obcej sobie kultury<sup>9</sup>.

Takie podejście pokazuje, że szansą na realizację tego założenia stał się m.in. program Erasmus.

<sup>6</sup> B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 2001, s. 291.

<sup>7</sup> Tamże, s. 292.

<sup>8</sup> Tamże.

<sup>9</sup> Tamże.



## Wyjazdy na studia za granicę w opinii polskich studentów według Erasmusa

Każdy stypendysta Erasmusa składa sprawozdanie. Zawarto w nim różne warianty odpowiedzi na pytanie o motyw wyjazdu, wskazujące na: czynniki akademickie, kulturowe, znajomych mieszkających za granicą, plany zawodowe, nowe środowisko, doświadczenie/wymiar europejski oraz kategorię „inne”. Studenci polscy wskazali w sprawozdaniach Erasmusa: ok. 80% – wymiar europejski, 67% – kulturowy, 51% – nowe środowisko, 49,6% – czynnik akademicki, 37,6% – plany zawodowe, 11,8% – inne, 8,4% – znajomych mieszkających za granicą<sup>10</sup>. Oczywiście pamiętać należy, że wartości te są wartościami ogólnymi. Patrząc z perspektywy studiowanego kierunku, w przypadku studentów pedagogiki stypendyści Erasmusa wskazywali, że najważniejszy dla nich był czynnik kulturowy (71,7%). Około 50% wskazało na czynnik akademicki, a około 30% – na plany zawodowe<sup>11</sup>. Są to jednak dane ogólnopolskie. W procesie badań pilotażowych przeprowadzono analizę, jak studenci kierunku pedagogika z Gorzowa Wielkopolskiego i Cottbus postrzegają możliwość wyjazdu na studia za granicę?

### Motywy wyjazdów na studia studentów polskich i niemieckich w badaniach pilotażowych

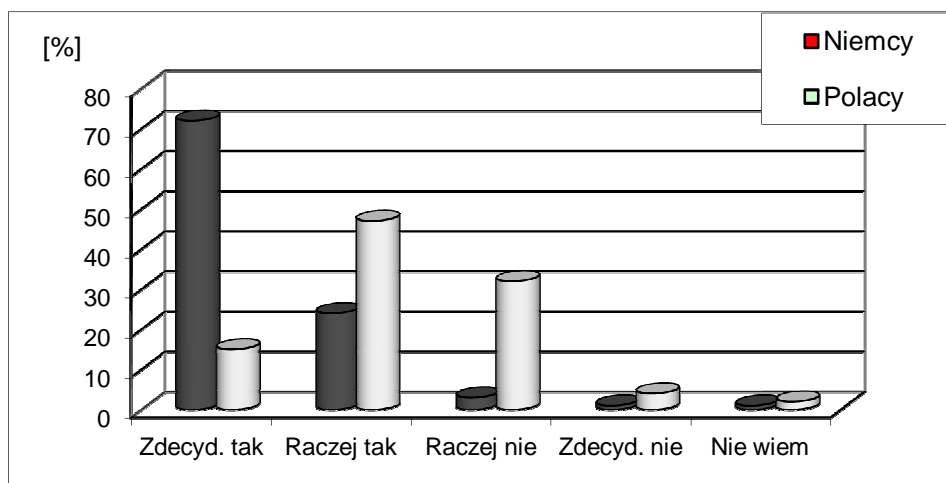
W badaniach pilotażowych zapytano studentów polskich i niemieckich, reprezentujących kierunek pedagogika, co – ich zdaniem – jest najważniejsze w procesie podejmowania przez nich decyzji o wyjeździe na studia za granicę. W obszarze zainteresowania znalazły się zarówno kwestie osobiste, kulturowe, zawodowe, edukacyjne, jak i obywatelskie.

Patrząc na motyw związany z ciekawością świata, wyraźnie można dostrzec, że studenci niemieccy są zdecydowanie bardziej otwarci na podejmowanie wyzwania związanego z wyjazdem na studia za granicę. Jest to istotny sygnał, że powinniśmy zmienić proces wychowania – na bardziej ukierunkowany na mobilizowanie młodych ludzi do otwierania się na nowe wyzwania, podejmowanie ich i udział w Europejskiej Przestrzeni Edukacyjnej. Współczesna szkoła wraz ze swoją koncepcją wychowania powinna zastanowić się nad przyczyną braku efektywności w bardzo wielu obszarach.

---

<sup>10</sup> „Program Erasmus w opinii studentów rok akademicki 2010/2011”, s. 25, dostępny w Internecie: <[http://www.erasmus.org.pl/sites/erasmus.org.pl/files/publikacje/Program%20Erasmus%20w%20opinii%20polskich%20student%C3%B3w\\_3.pdf](http://www.erasmus.org.pl/sites/erasmus.org.pl/files/publikacje/Program%20Erasmus%20w%20opinii%20polskich%20student%C3%B3w_3.pdf)> [dostęp: 8 lutego 2015].

<sup>11</sup> Tamże, s. 27.



Wykres 1. Czy do wyjazdu skłania Cię ciekawość świata?

Uczenie się i wychowanie odbywa się w naturalnych sytuacjach w świecie życia. Jednakże w rozważaniach nad relacjami kształcenia i emancypacji ważne miejsce zajmuje teza o roli szkolnej wiedzy w procesie kształtowania kompetencji emancypacyjnych<sup>12</sup>.

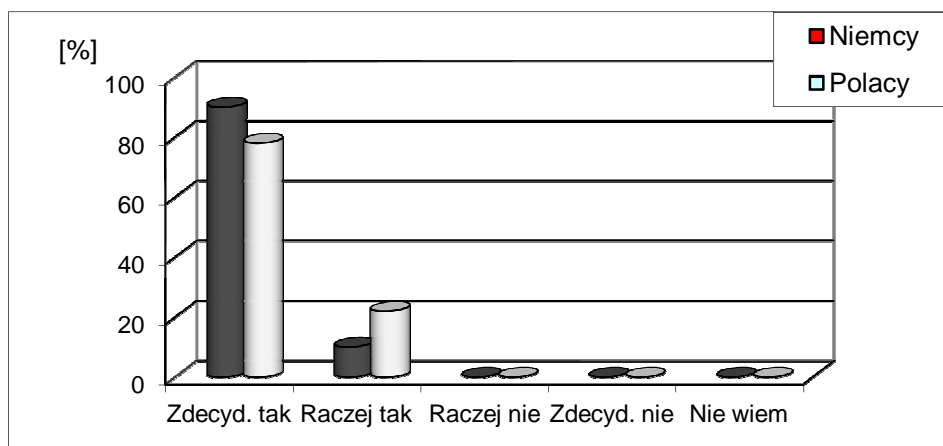
Współczesny świat bardzo szybko się rozwija i bardzo trudno szkole nadążyć za „pędzącą” cywilizacją. Jacques Delors w swoim raporcie wspomina, iż „edukacja jest niejako zobowiązana do dostarczenia mapy złożonego i wiecznie niespokojnego świata i busoli umożliwiającej po nim żeglugę”<sup>13</sup>. Jakże trudno we współczesnej szkole o busolę, która nie będzie „zepsuta” i która wskaże młodemu człowiekowi właściwy kierunek w dążeniu do celu.

Analiza kolejnego motywu, jakim jest nabycie kompetencji językowych – szczególnie tych związanych z biegłym posługiwaniem się językiem kraju, do którego studenci mają zamiar wyjechać na studia – pokazuje, że młodzi ludzie dostrzegają w wyjeździe szansę na poprawę swoich kompetencji językowych. Zarówno studenci polscy, jak i niemieccy byli niemal jednomyślni, choć również w tej kwestii studenci niemieccy okazali się bardziej zdecydowani.

Podejście to pokazuje również, że studenci dostrzegają potrzebę nabycia kompetencji językowych, a wyjazd daje im taką szansę.

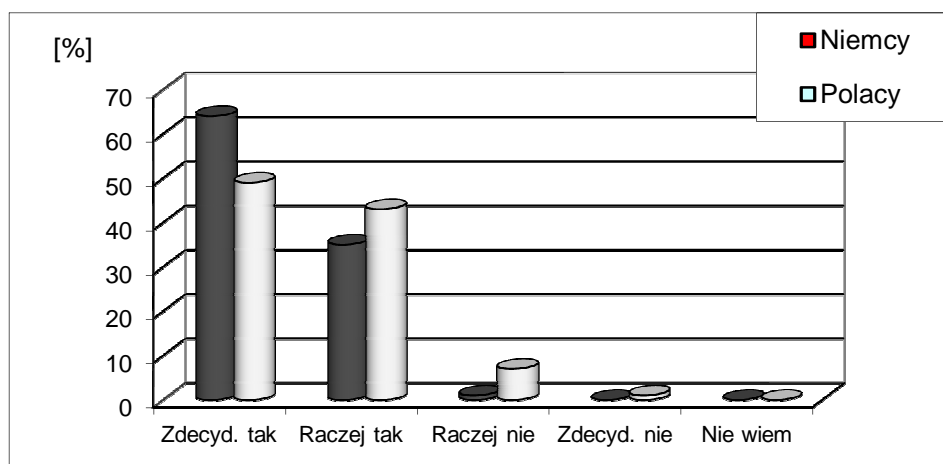
<sup>12</sup> M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańsk 2006, s. 127.

<sup>13</sup> J. Delors, *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*, przeł. W. Rabczuk, Warszawa 1998, s. 85.



Wykres 2. Nabycie kompetencji językowych

Jednym z wielu interesujących doświadczeń, które przyświecają podejmowaniu decyzji o wyjeździe za granicę, jest możliwość poznania innej kultury. Doświadczenie kultury Innego powoduje, że uczymy się siebie nawzajem. Zdaniem Floriana Znanieckiego, „z twórczym rozwojem ludzkości będziemy mieć do czynienia wtedy, gdy człowiek zacznie aktywnie uczestniczyć co najmniej w dwu kulturach, doceniając jednocześnie znaczenie obydwu dla własnego rozwoju”<sup>14</sup>.



Wykres 3. Poznanie innej kultury

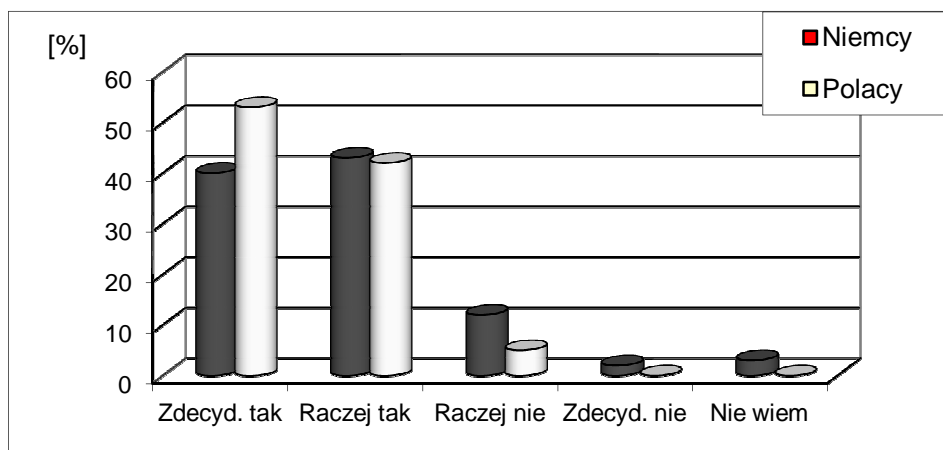
<sup>14</sup> J. Nikitorowicz, *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Białystok 2001, s. 167.

Z poznaniem innej kultury wiąże się również podjęcie działań związanych z międzykulturowym uczeniem się. Gerhard Winter wyróżnił istnienie w tym procesie czterech stadiów:

- 1) stadium poszerzania wiedzy o obcej kulturze,
- 2) stadium rozpoznania struktur myślenia partnera/osoby z innej kultury,
- 3) stadium nabywania kompetencji międzykulturowego działania,
- 4) stadium edukacji międzykulturowego uczenia się<sup>15</sup>.

Przyjęcie takiego myślenia w procesie międzykulturowego uczenia się daje możliwość dokonania próby oceny w procesie dalszych badań, na jakim stadium znajduje się obecnie badana grupa młodzieży, czy jest to stadium najniższe czy najwyższe, jakie jeszcze inne cechy pojawiły się w momencie badania.

Wyjazd za granicę daje szansę młodym ludziom również na sprawdzenie się i usamodzielnienie. W nowym środowisku, w nowej sytuacji muszą poradzić sobie sami. Jest to z jednej strony wielkie wyzwanie, ale też możliwość poznania siebie i swoich mocnych i słabych stron. I tutaj obserwujemy, że polscy studenci w takim wyjeździe widzą szansę na usamodzielnienie się. Zastanowić się należy, czy jest tak, gdyż studenci niemieccy na tym etapie są już na tyle usamodzielnieni, że nie dostrzegają już konieczności dodatkowego bodźca w postaci wyjazdu jako motywu do usamodzielnienia się.

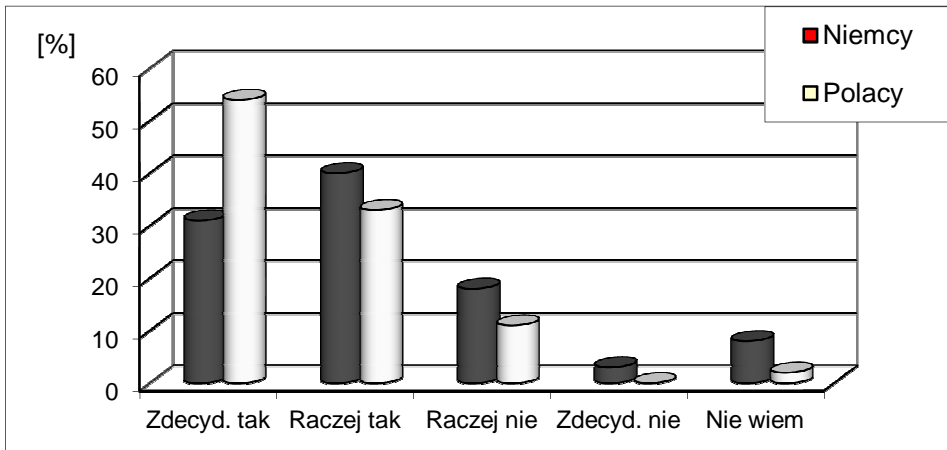


Wykres 4. Usamodzielnienie się

Wielu młodych ludzi w podjęciu studiów za granicę widzi dla siebie szansę na podjęcie tam pracy. Wyjazd może okazać się również szansą na ułożenie sobie życia w nowym miejscu Europy. Współczesne środki komunikacji spowodowały, że świat bardzo się skurczył i dzięki temu zamieszkanie w innym miejscu Euro-

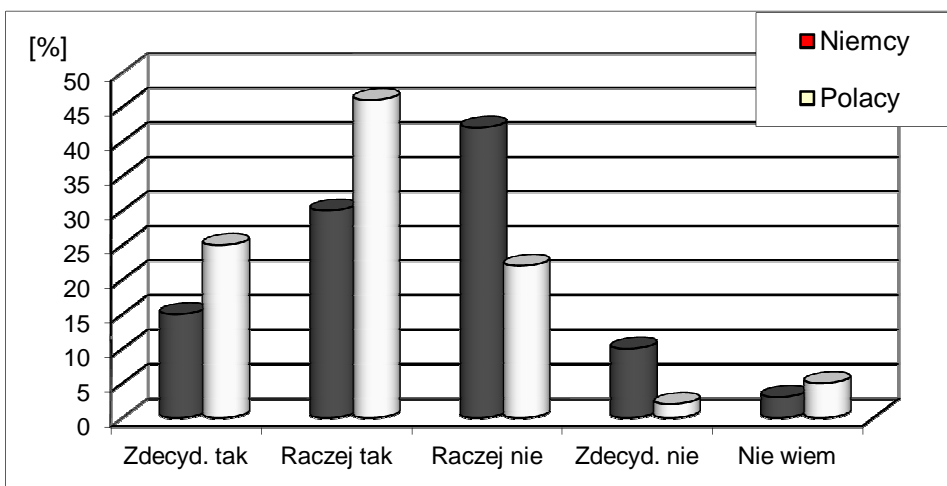
<sup>15</sup> B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 2001, s. 293.

py nie jest przeszkodą w komunikowaniu się z rodziną w kraju. Stąd w wielu wypadkach podjęcie decyzji o studiowaniu za granicą często też wiąże młodzi ludzie z pozostaniem w kraju studiowania na nieco dłużej (nawet na kilka lat) w celu podjęcia tam pracy.

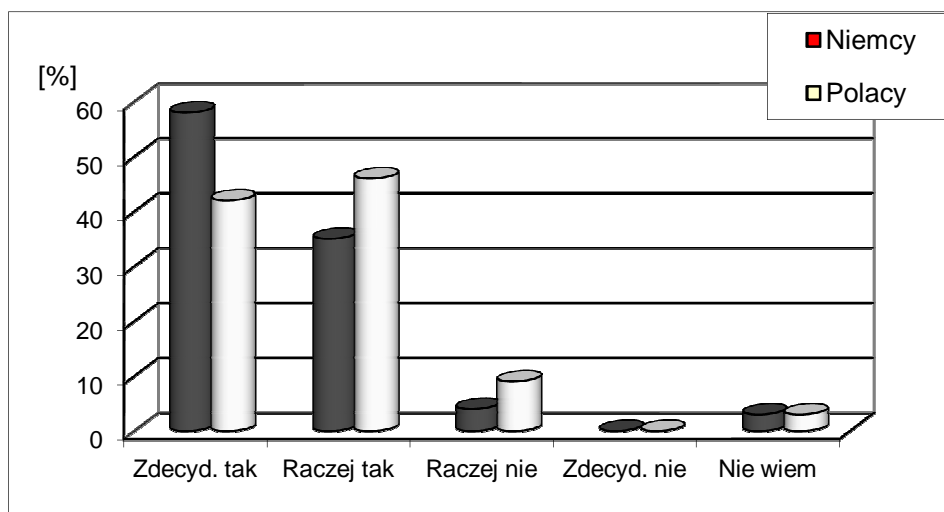


Wykres 5. Szansa na podjęcie pracy za granicą

Młodzi ludzie często w wyjeździe na studia za granicę widzą dla siebie szansę na „wyrwanie się” z domu spod opieki rodziców. Często uważają, że rodzice zbyt mocno ich kontrolują, zajmują się ich sprawami, a wyjazd daje szansę na uwolnienie się spod kontroli rodziców i poczucie się bardziej wolnym.



Wykres 6. Szansa na „wyrwanie się” z domu



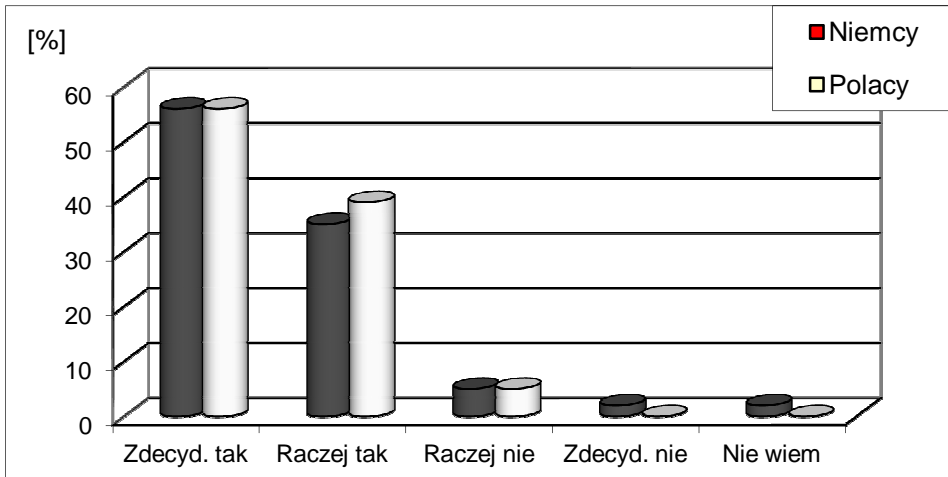
Wykres 7. Możliwość zdobycia szerszej wiedzy

W wyjazdach zagranicznych na studia studenci polscy i niemieccy w większości widzieli szansę na zdobycie szerszej wiedzy. Aspekt edukacyjny może stanowić istotny wkład w trakcie podejmowania decyzji o wyjeździe za granicę. Oznaczać to może, że współczesna młodzież potrafi dostrzec konieczność i wręcz potrzebę nabycia szerszej wiedzy, która będzie im niezbędna w przyszłej pracy. Zagraniczny wyjazd jest też szansą na poszerzenie tej wiedzy, nabycie nowych umiejętności i doświadczeń z wykorzystaniem międzykulturowego uczenia się. Bogusław Śliwerski podkreśla, że „do procesu międzykulturowego uczenia się dochodzi wówczas, kiedy istnieje motywacja uczenia się i kiedy stworzone są ku temu odpowiednie sytuacje (obszary edukacji), prowadzące do zmiany dotychczasowych postaw i zachowań”<sup>16</sup>. Studiowanie w międzynarodowej grupie może stanowić idealną sytuację do międzykulturowego uczenia się.

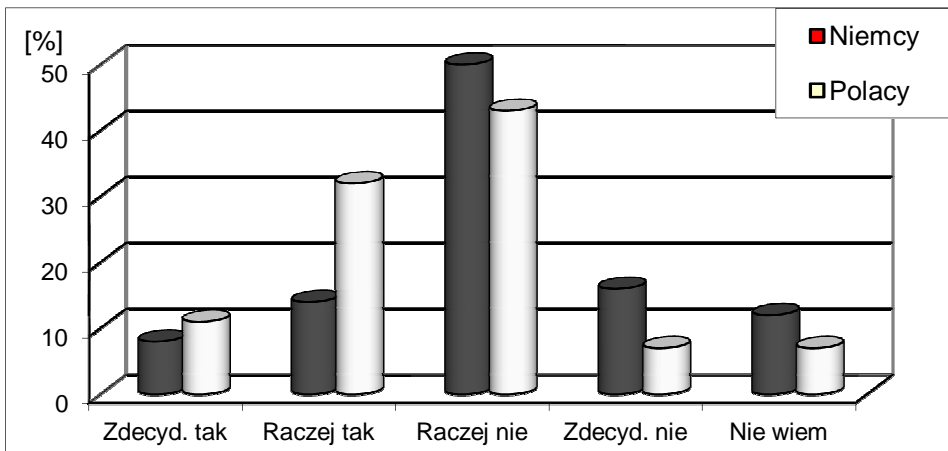
Młodzi ludzie są ciekawi świata, innych krajów i innych ludzi. Studia zagraniczne są szansą na zwiedzanie innych krajów, odwiedzenie ciekawych miejsc, poznanie innej kultury, obyczajów i tradycji ich mieszkańców. Doświadczenia w tym obszarze mogą przyczynić się do nabycia np. kompetencji międzykulturowych.

Patrząc z perspektywy obywatela danego kraju, uznać można, że wypowiedzi polskich studentów napawają optymizmem. Studenci, mówiąc o decyzji wyjazdu za granicę, podkreślali, że motywem wyjazdu nie jest (w dwóch trzecich przypadków) brak związku z krajem. Oznacza to, że istnieje szansa na powrót młodych, wykształconych ludzi i podjęcie przez nich pracy w kraju pochodzenia.

<sup>16</sup> Tamże, s. 293.



Wykres 8. Szansa na zwiedzenie innych krajów

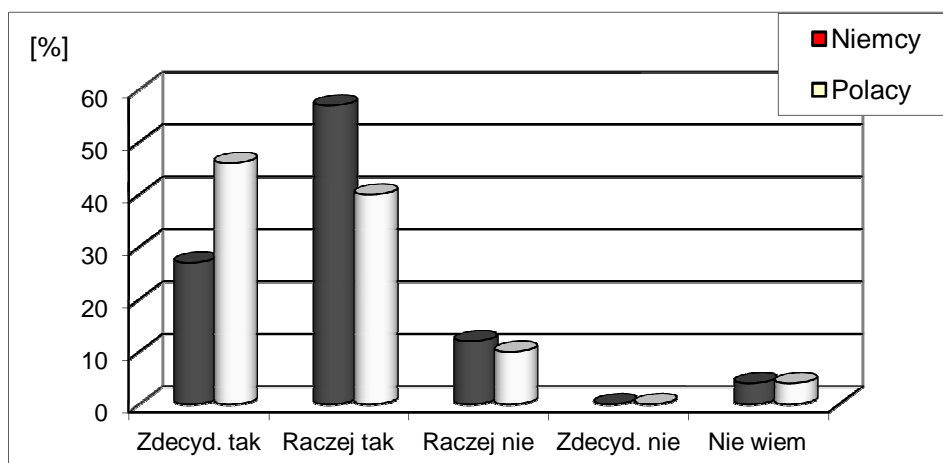


Wykres 9. Nic nie trzyma mnie w kraju

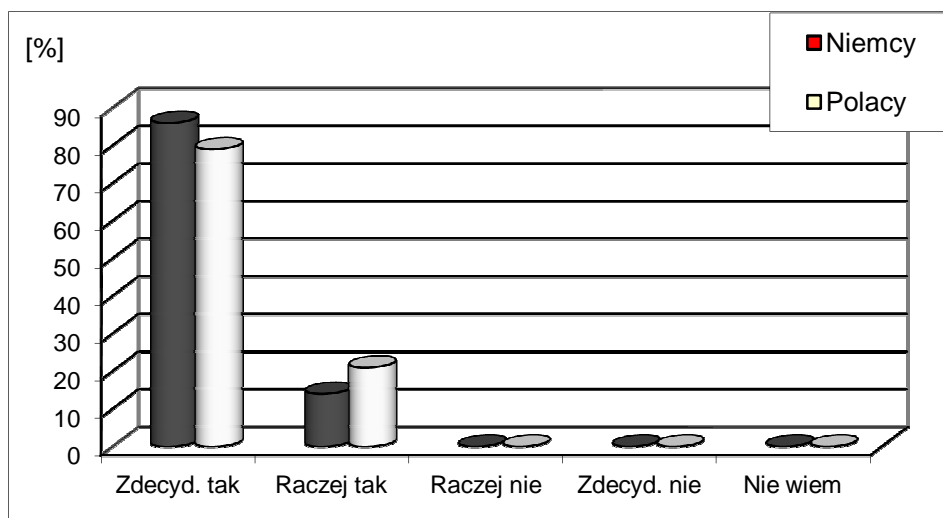
Przedstawione powyżej motywy, którymi kierują się młodzi ludzie podczas podejmowania decyzji o wyborze studiów za granicą, stanowią jedną z kwestii, nad którymi warto się pochylić i zastanowić, które obszary warto poprawić, by młodzi ludzie chętniej podejmowali wyzwania związane z Europejską Przestrzenią Edukacyjną. Warto też pochylić się nad założeniami edukacji międzykulturowej i zastanowić się, jak wykorzystać jej założenia w celu lepszego przygotowania studentów do podejmowania edukacji w międzynarodowych grupach. Być może rozpoczęcie edukacji już na niższych poziomach kształcenia da podbudowę do odpowiedniego przygotowania do otwarcia się na międzynarodowe doświadczenia edukacyjne.

### Motywy podjęcia studiów za granicą przez innych

Kolejną kwestią była próba ustalenia, co sądzą badani na temat podejmowania studiów za granicą przez ich rówieśników. Jakie – ich zdaniem – są motywy, którymi kierują się inni, podejmując decyzję o wyjeździe na studia? Co biorą oni pod uwagę i jak postrzegają to badani?



Wykres 10. Podjęcie pracy za granicą

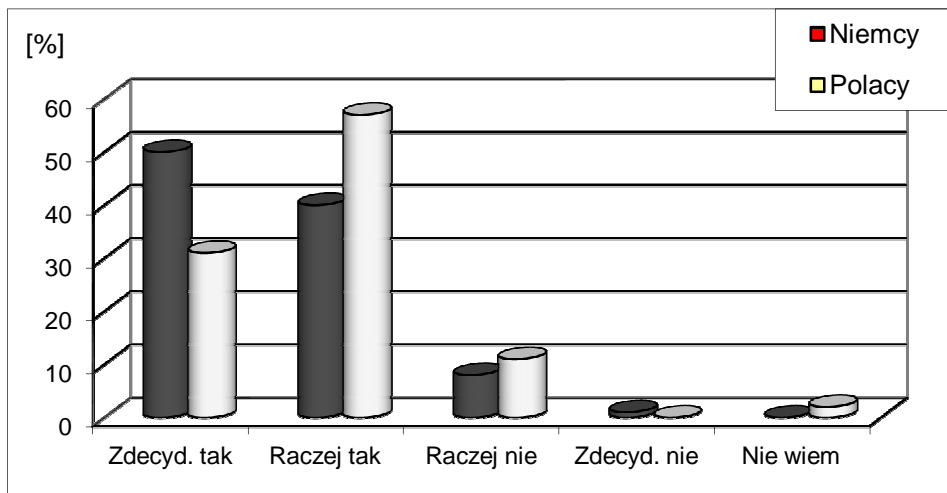


Wykres 11. Poprawa kompetencji językowych



Jako główny argument podjęcia studiów za granicą przez ich rówieśników badani studenci polscy i niemieccy podawali możliwość podjęcia pracy za granicą. Obie badane grupy były podobnego zdania. Wyjazd daje szansę na zorganizowanie sobie na miejscu pracy. Młodzi ludzie uważają, iż biorąc pod uwagę obecną sytuację w kraju, wyjazd na studia za granicę daje większą szansę na podjęcie tam pracy niż w kraju pochodzenia.

Jako drugi ważny argument związany z podjęciem decyzji o wyjeździe na studia przez innych podawany był motyw poprawy kompetencji językowych. Przedstawiciele obu badanych grup zgodnie stwierdzili, że ich znajomi wyjeżdżają po to, by poprawić swoje kompetencje językowe. Wyjazd i przebywanie w innym kraju daje szansę na permanentny kontakt z językiem obcym, co w konsekwencji może przyczynić się do poprawy kompetencji językowych.

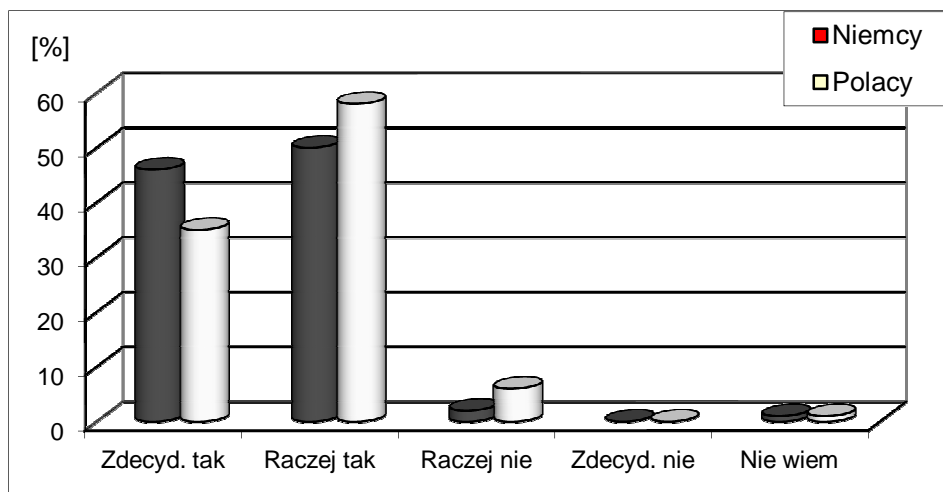


Wykres 12. Poszerzenie wiedzy o świecie

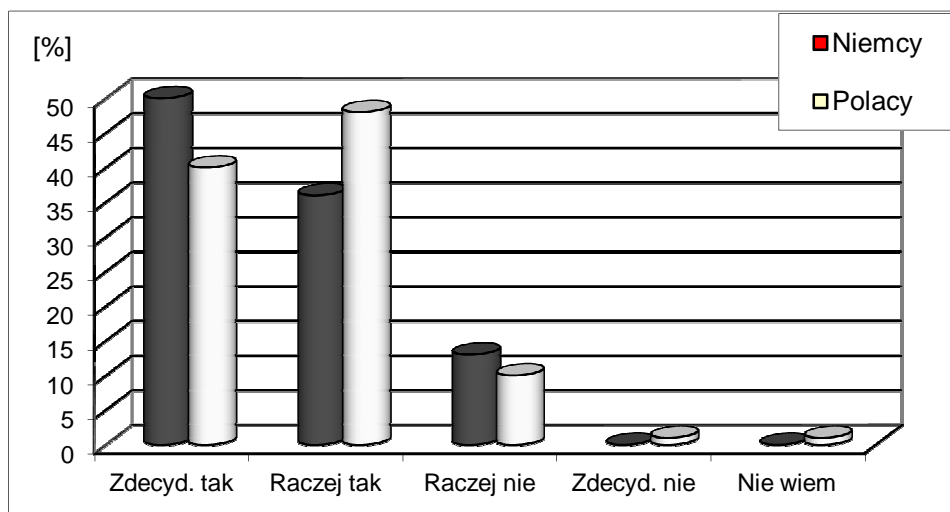
Ważnym argumentem dla rówieśników wyjeżdżających na studia za granicę jest możliwość poszerzenia wiedzy o świecie. Zmiana miejsca studiowania, a dzięki temu udział w innym procesie edukacyjnym, powoduje, że uczestnicy tego procesu poszerzają swój zakres wiedzy, mają możliwość korzystania z innych środków dydaktycznych, pracować innymi metodami. Zmiana tego podejścia powoduje, że zakres wiedzy i umiejętności poszerza się i daje obraz „innego” świata. Dzięki temu można poznać i zrozumieć zachodzące w świecie zmiany i stać się czynnym elementem systemu szerszego świata.

Erasmus daje szansę spotkania innych ludzi. Jest to związane zarówno z poznaniem innej kultury, jak i innych tradycji, obyczajów, religii, kuchni i wielu innych obszarów naszego życia. Dzięki wspólnemu przebywaniu w między-

narodowej grupie, studiowaniu i tworzeniu różnych projektów, jak również dzięki wspólnemu spędzaniu czasu można się lepiej poznać i zrozumieć, nawiązać trwałe, międzynarodowe kontakty i przyjaźnie – często na całe życie.



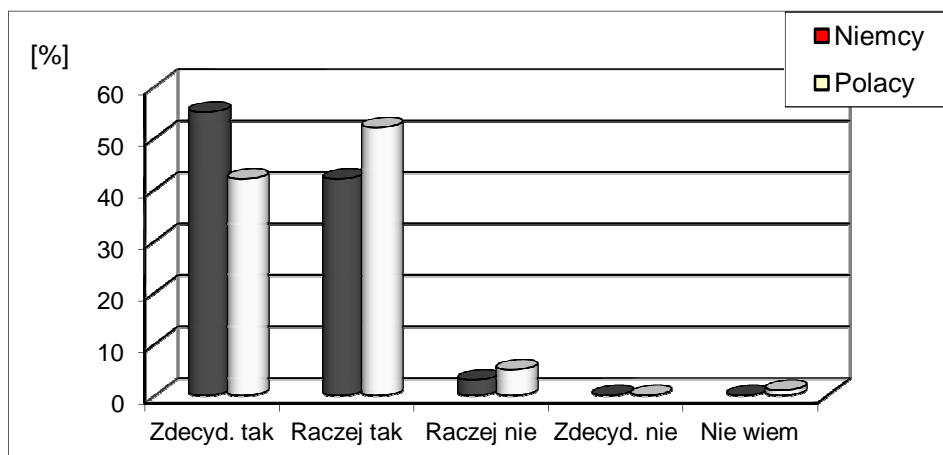
Wykres 13. Poznanie ciekawych ludzi



Wykres 14. Poznanie innego systemu kształcenia

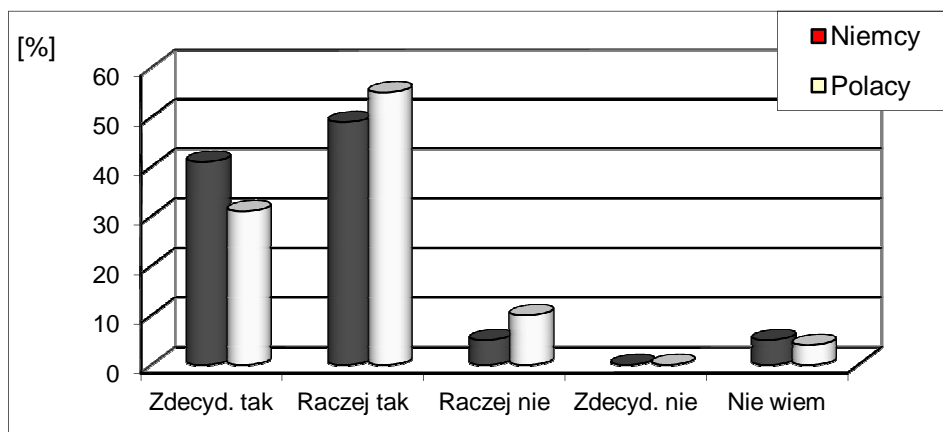
Wyjazd zagraniczny i studiowanie w obcej uczelni to szansa na poznanie innego systemu edukacyjnego. Każde państwo posiada swój własny system edukacyjny, który gwarantowany jest przez autonomię. Otwarta Europa pozo-

stawiła każdemu państwu i uczelniom otwarte możliwości związane z systemem kształcenia. Dzięki studiowaniu za granicą studenci Erasmus mają szansę na poznanie innego systemu, studiowanie w ramach tego systemu i nabywanie doświadczeń, które później mogą wdrożyć w swojej pracy zawodowej.



Wykres 15. Poznanie innej kultury

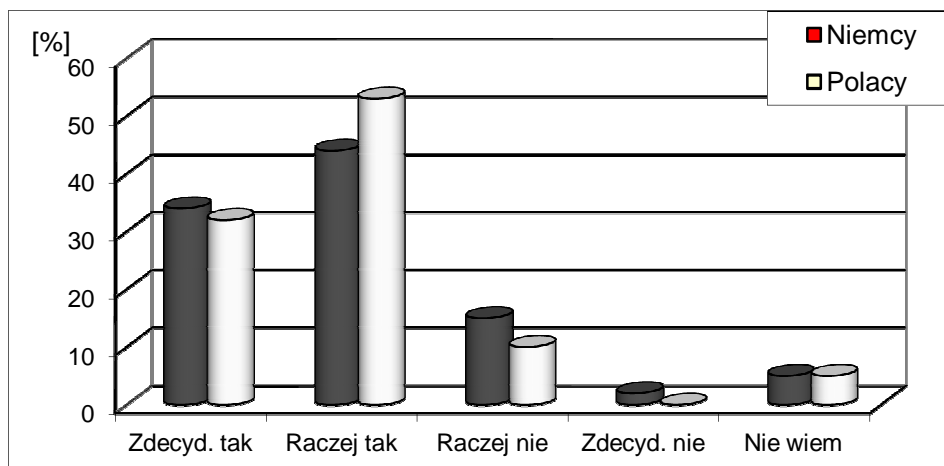
Zdaniem badanych studentów polskich i niemieckich, inni wyjeżdżają, ponieważ chcą poznać inną kulturę. Jest to zgodne z założeniami, o których wspominał m.in. Florian Znaniecki<sup>17</sup>.



Wykres 16. Szansa na powrót i podjęcie pracy za granicą

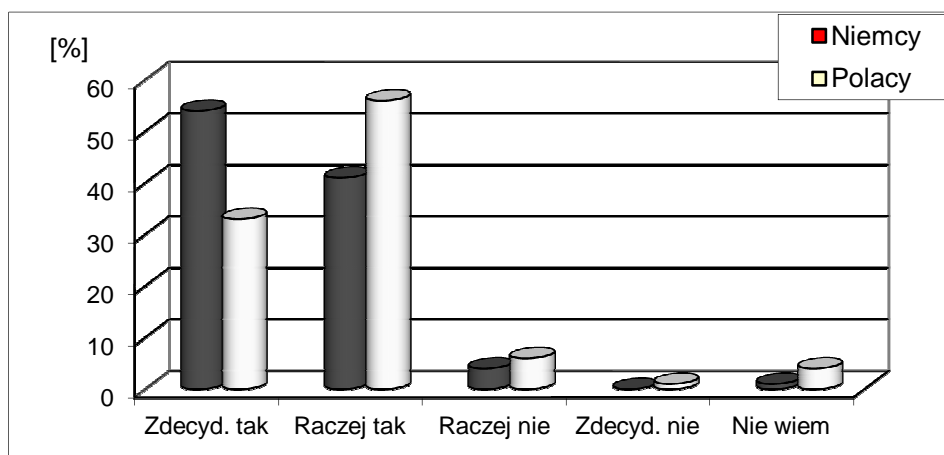
<sup>17</sup> J. Nikitorowicz, dz. cyt., s. 167.

Badani studenci zwrócili uwagę, że warto wyjeżdżać na studia za granicę, gdyż jest to jednocześnie szansa na znalezienie tam pracy i powrót po studiach do kraju studiowania. Zwracali uwagę, że udział w programie Erasmus może ułatwić poszukiwanie i podjęcie pracy po zakończeniu procesu edukacji.



Wykres 17. Możliwość udziału w dodatkowych zajęciach

Wyjazd na studia zagraniczne to również dostrzeżona przez respondentów szansa na udział w dodatkowych zajęciach, np. językowych czy związanych z pracą zawodową. Na uczelniach proponowane są różne zajęcia dodatkowe dla studentów z Erasmus, co daje też szansę zdobycia nowych kompetencji.



Wykres 18. Zdobyć szerszej wiedzy i praktyki w kierunku dyplomowania

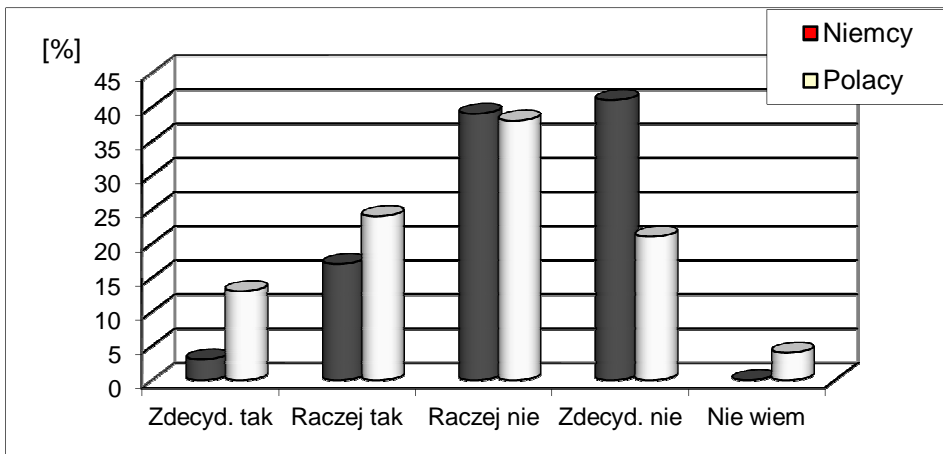
Badani z obu krajów zdecydowanie dostrzegli możliwości zdobycia szerszej wiedzy i kompetencji związanych z kierunkiem dyplomowania. Jest to ściśle związane z korzystaniem z innego systemu edukacyjnego, bo dzięki temu studenci mogą uczestniczyć w różnorodnych zajęciach, które dadzą im szerszą wiedzę z obszaru kierunku dyplomowania.

## Zakończenie

Patrząc z perspektywy motywów, jakie kierują studentami polskimi i niemieckimi podczas podejmowania decyzji o podjęciu studiów za granicą przez nich i przez inne osoby, powinno się brać pod uwagę aspekty międzykulturowego uczenia się. Jest ono warunkowane przez wiele czynników. N. Ropers uważa, że

[...] centralną kategorią procesu międzykulturowego uczenia się może być kategoria empatii. Proponuje zatem – przez analogię do empatii interpersonalnej – mówić o kształtowaniu empatii międzynarodowej, transnarodowej, rozumiejąc przez nią umiejętność lepszego rozumienia drugiego człowieka w jego sytuacji kulturowej, kiedy staramy się wczuć w jego stany emocjonalne, przeżycia i równocześnie zrozumieć jego sytuację z tej perspektywy, z tego „miejsca” w świecie oraz kiedy pragniemy rozpoznać w niej podobieństwa lub istotne różnice w stosunku do własnej kultury<sup>18</sup>.

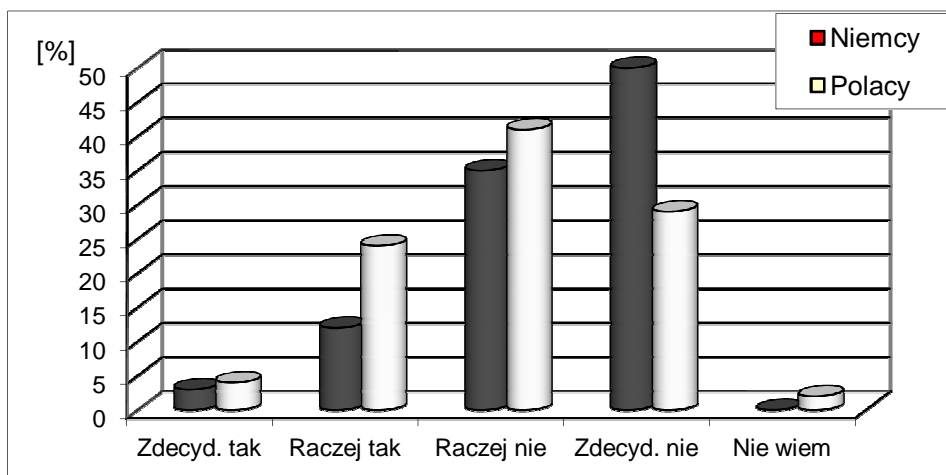
Jest to o tyle ważne, że umożliwi m.in. młodym ludziom niwelowanie pewnych lęków, które powodują, że mają oni obawy związane z podjęciem wyzwania i wyjazdem na studia za granicę. Dlaczego więc część studentów nie podejmuje się wyjazdu na studia za granicę?



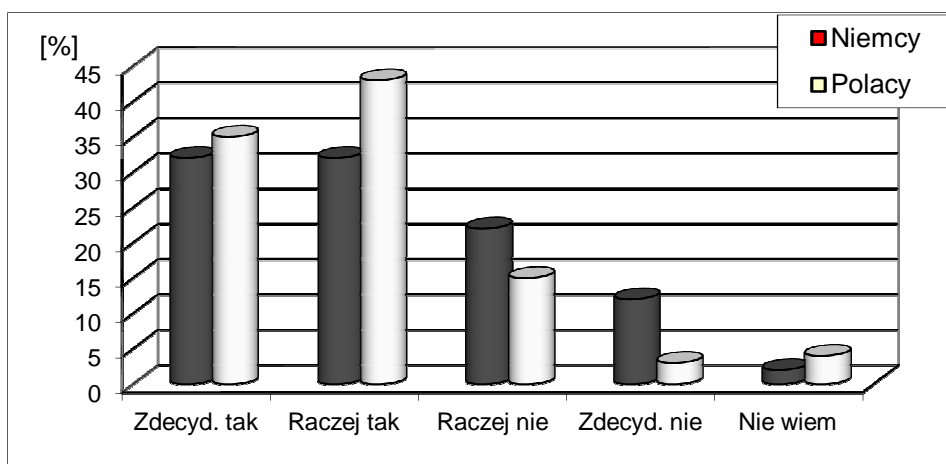
Wykres 19. Lęk przed wyjazdem z powodu niskich kompetencji językowych

<sup>18</sup> B. Śliwerski, dz. cyt., s. 294.

Około 40% badanych gorzowskich studentów zwraca uwagę, że nie chcą wyjechać na studia za granicę ze względu na niskie kompetencje językowe. Jednocześnie jednak około 60% twierdzi, że raczej nie i zdecydowanie nie czuje lęku z powodu niskich kompetencji językowych, jednak na studia nie wyjeżdżają. Stanowi to jednocześnie pierwszy z wniosków do dalszej pracy i poprawy sytuacji polskich studentów na międzynarodowym rynku edukacyjnym. Być może trzeba zmienić proces edukacji językowej w celu poprawy kompetencji językowych uczniów i studentów. Stworzyć warunki do utwierdzenia ich, że poziom ich kompetencji jest na tyle wystarczający, że poradzą sobie na studiach za granicą.



Wykres 20. Nieokreślony lęk przed wyjazdem

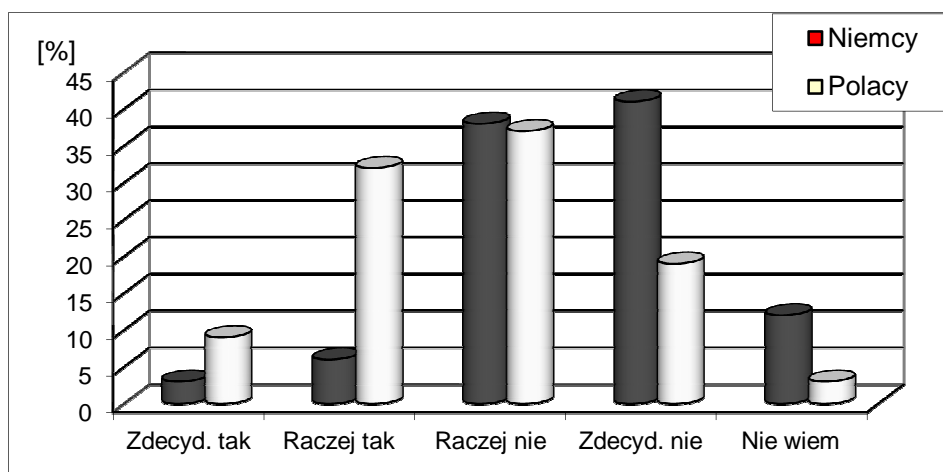


Wykres 21. Więzi rodzinne nie pozwalają mi wyjechać

Wielu badanych polskich studentów (około 30%) nie potrafiło zdefiniować lęku, który nimi kieruje i powoduje, że nie podejmują wyzwania, jakim są studia za granicą. Jednocześnie zwracają uwagę, że nie pozwalają im wyjechać m.in. więzi rodzinne.

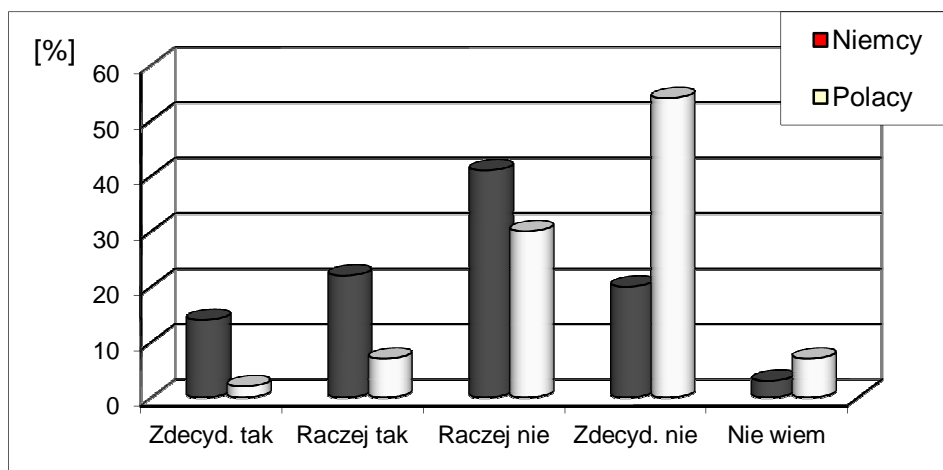
Prawie 80% badanych polskich studentów i około 60% niemieckich wskazuje na więzi rodzinne jako główną przeszkodę w podjęciu studiów za granicą. Często jest to np. konieczność sprawowania opieki np. nad starszymi członkami rodziny bądź młodszym rodzeństwem.

Zaskakujące okazały się wypowiedzi około 40% polskich studentów, którzy jako powód niepodejmowania studiów za granicą podali swój patriotyzm. W przypadku studentów niemieckich nie zaobserwowano takiego zjawiska. Jednak należy zastanowić się, czy faktycznie w tym wypadku mamy do czynienia z patriotyzmem, czy też jest to niewłaściwie pojęty patriotyzm w celu usprawiedliwienia np. obniżonych kompetencji językowych czy brak chęci do podjęcia wyzwania związanego z wyjazdem. Być może też lęk przed przewidywanymi trudnościami i koniecznością podjęcia większego wysiłku dla osiągnięcia zamierzonych rezultatów powoduje, że polscy studenci „zasłaniają się” patriotyzmem.



Wykres 22. Nie wyjeżdżam, bo jestem patriotą

Respondenci – szczególnie niemieccy – podkreślali, że czasami dobra praca uniemożliwia udział w studiach w ramach programu Erasmus. Nie mogą opuścić pracy na pół roku, bo po powrocie może okazać się, że już nie są pracownikami.



Wykres 23. Mam dobrą i satysfakcjonującą pracę

Przedstawione powyżej wstępne badania pilotażowe wskazują na występowanie różnych motywów i różnych lęków przed podjęciem studiów za granicą. Należy szerzej przyjrzeć się tym problemom i wyznaczyć pewne rozwiązania, być może wymagające zmiany systemu edukacji już na wcześniejszych etapach nauczania. Tylko pewne zmiany w systemie i szersze przygotowanie młodych ludzi do spotkania z innością stworzą im szansę na otwarcie się na studiowanie w innych krajach. Takie podejście daje możliwość rozwoju własnej tożsamości, a dzięki poznaniu Innego – zobaczenia własnej kultury na tle innych i nabywania kompetencji międzykulturowych.





ANDRE BERNDT

Brandenburgische Technische Universität Cottbus-Senftenberg

# Jugendsozialarbeit im Milieu von Fußballfans

---

## Wieso überhaupt Jugendarbeit mit Fußballfans?

Dies lässt sich mit einem Satz beantworten. Weil die Ultrabewegung derzeit in Deutschland die attraktivste und somit auch die größte Jugendbewegung darstellt<sup>1</sup>.

## Entstehung von sozialpädagogischen Fanprojekten

Die Politik und der Deutsche Fußball Bund (DFB) erkannten Anfang der neunziger Jahre, dass am Rande des professionellen Fußballs ein kritisches Fanpotential in Form einer neuen Jugendkultur der sogenannten „Hooliganszene“ herangewachsen ist. Dieser neuen Fankultur begegneten Politik und DFB in erster Linie mit repressiven Maßnahmen der Gefahrenabwehr, wie bspw. durch Verstärkung der Zäune im Stadion, einer erhöhten Anzahl der Ordner- und Sicherheitsdienste, der Einführung von Fanausweisen und weiteren Reglementierungen<sup>2</sup>.

Vorher gab es jedoch schon erste Fanprojekte, das Erste entstand 1981 in Bremen, die vor allem in Städten mit größeren auffälligen jugendlichen Fanszenen gegründet wurden. Diese Fanprojekte arbeiteten jedoch noch nicht auf einer einheitlichen konzeptionellen Grundlage<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> M. Gabriel, V. Goll, *Die Ultras – Zukunftsperspektiven einer jugendlichen Subkultur* [in:] *Ultras im Abseits?*, hrsg. v. M. Thein, J. Linkelmann, Göttingen 2012.

<sup>2</sup> A. Buderus, G. Dembowski, J. Scheidle, *Das zerbrochene Fenster*, Bonn 2001.

<sup>3</sup> T. Schneider, *Soziale Arbeit mit Fußballfans in Deutschland – Zum Stand der Arbeit der Fanprojekte* [in:] *Streetwork und mobile Jugendarbeiten in Europa. Europäische Streetwork-Explorationsstudie*, hrsg. v. A. Klose, S. Werner, Münster 1997.

Im Zuge der sich weiter verschärfenden Gewalt rund um den professionellen Fußball und des Drucks der Europäischen Fußball Union (UEFA) auf den deutschen Fußball, konnte man seitens der Politik und des DFB die langjährige erfolgreiche Soziale Arbeit mit Fußballfans in den etablierten Fanprojekten nicht länger ignorieren und erstmalig wurden Anfang der 90er Jahre auch Vertreter der Bundesarbeitsgemeinschaft der Fanprojekte (BAG) nach ihrer Meinung und Erfahrung gefragt<sup>4</sup>.

Somit kam es im Dezember 1992 zur Verabschiedung des Nationalen Konzepts Sport und Sicherheit (NKSS), welches von den Innenministern der Bundesländer und dem DFB entwickelt wurde und das am 1.01.1993 in Kraft trat. Neben der sozialpädagogischen Arbeit der Fanprojekte regelt dieses Konzept aber auch repressive Maßnahmen, wie bspw. die Aussprache von bundesweiten Stadionverboten<sup>5</sup>.

Im Jahre 2011 wurde das NKSS überarbeitet und ergänzt und 2012 fortgeschrieben.

### Struktur von sozialpädagogischen Fanprojekten

Fanprojekte sind laut NKSS in Kommunen mit einem Fußballverein der ersten drei Spielklassen einzurichten und bei Kommunen mit Vereinen unterer Ligen, wenn regelmäßig eine größere Zahl junger Fans aktiv ist<sup>6</sup>.

Derzeit gibt es in Deutschland 54 Fanprojekte an 49 Standorten<sup>7</sup>.

Für die bundesweiten Fanprojekte gibt es drei verschiedene Trägerkonstruktionen. Fanprojekte sind entweder bei freien Trägern der Jugendhilfe, bei großen Sozial- oder Jugendhilfeträgern bzw. Verbänden (beispielsweise Arbeiterwohlfahrt) oder bei kommunalen Stellen angesiedelt.

Die Finanzierung der laut NKSS angegebenen rund 200 000 € Haushaltskosten im Jahr läuft über ein so genanntes Drittel-Finanzierungsmodell, bei dem jeweils ein Drittel zu gleichen Teilen von der jeweiligen Kommune, dem zugehörigen Bundesland und dem DFB beigesteuert werden sollen<sup>8</sup>.

---

<sup>4</sup> BAFF: *Chaoten und Wahnsinnige – Wie werden gefährliche Fans gemacht* [in:] BAFF: *Ballbesitz ist Diebstahl*, Göttingen 2004; A. Buderus, G. Dembowski, J. Scheidle, a.a.O.

<sup>5</sup> BAFF: *Chaoten und Wahnsinnige...*, a.a.O.; A. Buderus, G. Dembowski, J. Scheidle, a.a.O.

<sup>6</sup> Nationaler Ausschuss Sport und Sicherheit: *Nationales Konzept Sport & Sicherheit*, 2011.

<sup>7</sup> KOS: *Koordinationsstelle Fan-Projekte bei der Deutschen Sportjugend: Fanprojekte 2012 – Zum Stand der sozialen Arbeit mit Fußballfans*, Frankfurt am Main 2012.

<sup>8</sup> Nationaler Ausschuss Sport und Sicherheit, a.a.O.

## Aufgaben der sozialpädagogischen Fanprojekt-Arbeit

Fanprojekte sind Einrichtungen der außerschulischen Jugendarbeit. Sie sind kritisch-parteiliche Begleiter der jugendlichen Fankultur und verstehen sich selbst als weitgehend unabhängige Drehpunkteinrichtungen zwischen jugendlichen und erwachsenen Erfahrungsebenen sowie zwischen den Bedürfnissen der kulturellen Lebenswelten und den Markt- und Verwaltungsmechanismen des organisierten Profifußballs<sup>9</sup>.

Aufgrund dieses Selbstverständnisses der Fanprojekt-Arbeit, lassen sich folgende Aufgaben ableiten: die Fähigkeiten der Jugendlichen zur Bewältigung ihrer altersgemäßen Entwicklungsaufgaben zu fördern, Lernprozesse der Fans und ihrer Gruppierungen vielseitig anregend herauszufordern und die Jugendlichen in belastenden Lebenslagen und krisenhaften Situationen zu unterstützen<sup>10</sup>.

Im NKSS sind unter Anderem folgende Aufgaben festgehalten:

- Teilnahme an der Lebenswelt der Fans, z.B. durch Begleitung zu Heim- und Auswärtsspielen, Besuche an Treffpunkten, sonstige Maßnahmen im Rahmen von Streetwork, Förderung regelmäßiger Beziehungen zu dem Fußballverein

- Organisation von Jugendbegegnungen und Schaffung von Freizeitangeboten
- Bildungsarbeit und kulturpädagogische Arbeit
- Unterstützung von Fußballanhängern bei der Selbstorganisation
- Gewaltprävention
- Suchtprävention
- Enge und vertrauensvolle Zusammenarbeit mit den Netzwerkpartnern
- Öffentlichkeitsarbeit<sup>11</sup>

Um diesen Aufgaben gerecht zu werden, bedarf es zu allererst eines Grundverständnisses für die Bedürfnisse jugendlicher Fußballfans. Das heißt, der Samstag bzw. Sonntag gehört dem Fußball und das Interesse der jugendlichen Fans gilt abwechselnd der eigenen Elf, dem heimischen Stadion, dem gegnerischen Anhang oder der Auswärtsfahrt. Diese Tage werden genutzt für Gruppenfindungsprozesse und Mutproben, für maskuline Selbstbehauptungsformen und Körpererfahrungen, für Probehandlungen hinsichtlich der Originalität neu erdachter Späße und gezielter Selbstdarstellungen mit Showcharakter. Es wird bewusst parteilich mitgegangen, regelrecht mitgespielt, gefiebert und geflucht, gestoßen und getrunken, gewitzelt, bewusst die Grenze des Anstößigen überschritten und Wildfremden in die Arme gefallen. Wie Ausbrüche des Lebens bzw. wie die Befriedigung lebenspraktischer Bedürfnisse, als eine besondere Form von Freiheit und Gemeinschaft mutet es an, die in der Form sel-

---

<sup>9</sup> KOS: *Koordinationsstelle Fan-Projekte bei der Deutschen Sportjugend: Fanprojekte 2012 – Zum Stand der sozialen Arbeit mit Fußballfans*, Frankfurt am Main 2012; T. Schneider, a.a.O.

<sup>10</sup> T. Schneider, a.a.O.

<sup>11</sup> Nationaler Ausschuss Sport und Sicherheit, a.a.O.

ten an anderer Stelle als im Stadion geduldet werden. Das Spektakel eines Spiels, das Stadion, die Atmosphäre und die sozial-räumliche Umgebung dieses Ortes scheinen in diesem Kontext einer der letzten wenigen großstädtischen Felder, die hierfür Möglichkeiten bereithalten.

Vielen Mitarbeitern der Fanprojekte erleichtert die eigene Nähe zum Fußballsport das Verständnis für das Verhalten von jugendlichen Fußballfans und begünstigt somit den Kontakt und das Gespräch mit ihnen. Das erscheint nicht unwichtig, da die Vertrauensarbeit, welche oft mühevoll ist und viel Zeit erfordert, als Grundvoraussetzung für eine kritisch-parteiliche Jugendarbeit hervorzuheben ist<sup>12</sup>.

Glaubwürdigkeit und Integrität erlangen die Sozialpädagogen durch das Verhalten in Konfliktsituationen und durch die Teilnahme an der Lebenswelt der Fußballanhänger.

Gemeint ist die ständige Präsenz am Ort des Geschehens, vor, während und nach den Heim- und Auswärtsspielen, so dass die Spielbegleitung als primäre Ausgangssituation der Kontaktaufnahme und Kontaktintensivierung angesehen werden kann.

Das Verhalten der Jugendlichen ist in der Regel nur vor dem Hintergrund sozialer Erfahrungen im Alltag verstehbar.

Der Zugang zu diesen Lebenslagen und zu den Interpretationen der Jugendlichen ermöglicht ein offensives Umgehen mit den Betroffenen. Oft hilft dabei das bloße Zuhören, das zur Verfügung stehen als Gesprächspartner, als konkret identifizierbares Gegenüber<sup>13</sup>.

Erst vor dem Hintergrund einer halbwegs tragbaren Vertrauensbasis sind weitere Angebote bzw. ein offensiver Umgang mit bestimmten Verhaltensweisen von Fußballfans, wie sportbezogene Freizeitangebote, Alltagshilfen, Schlichtungsversuche im Vorfeld von kritischen Begegnungen, Diskussion über gewaltverherrlichende Darstellungen oder parteiliche Öffentlichkeitsarbeit, realisierbar<sup>14</sup>.

Laut Scheidle ist dabei die persönliche Einflussnahme des Sozialarbeiters abhängig von:

- der Dauer und Intensität des Kontaktes mit der Gruppe,
- vom persönlichen Standing des Sozialarbeiters in der Gruppe,
- der Konstellation und Stimmungen in der Gruppe,
- der Atmosphäre in der jeweiligen Situation,
- der Akzeptanz vor der Autonomie der Gruppe,
- grundsätzliche Respektierung der Gruppe und ihrer Mitglieder,
- der Akzeptanz und dem Respekt des Sozialarbeiters,

---

<sup>12</sup> A. Buderus, G. Dembowski, J. Scheidle, a.a.O.; H. Heitmann, *Fußballfans – Mehr als nur ein Sicherheitsproblem – Aufsuchende Jugendsozialarbeit mit Fußballfans*, Münster 1995.

<sup>13</sup> T. Schneider, a.a.O.; H. Heitmann, a.a.O.

<sup>14</sup> H. Heitmann, a.a.O.

– dem Verständnis, das Veränderungsprozesse nicht verordnet werden können sondern nur aus der Gruppe selbst entstehen<sup>15</sup>.

Die Inhalte, wie Zugehen auf Jugendliche, konkrete Hilfen für Alltagsprobleme, spannungs- und erlebnisorientierte Erfahrungen schaffen, Bearbeitung von Ausgrenzungsproblematiken und Formen der Mit- und Selbstbestimmung schaffen, leiten sich dabei aus der offenen Jugendarbeit ab<sup>16</sup>.

Die konkreten Tätigkeiten lassen sich nach Klose und Schneider, grob in zwei Bereiche unterscheiden:

1. Arbeit mit Jugendlichen
2. Öffentlichkeits- und Institutionenarbeit

Die Arbeit mit Jugendlichen bedeutet, sich auf die Alltagswelt der Jugendlichen einzulassen. Ein Abgleiten Jugendlicher in das Umfeld von Gewalttätern, vor allem im U16-Bereich, soll verhindert, die Lebensräume der Jugendlichen erweitert und neue Orientierungen und Handlungssicherheiten mitgegeben werden<sup>17</sup>.

Daraus ergeben sich folgende Aufgabenbereiche:

- Hilfen zur Stabilisierung der Fan-Cliquen und Clubs sowie der regionalen Fangemeinde durch Begleitung und Teilnahme an Gruppenprozessen.
- Förderung und Stützung von Eigeninitiativen und Selbstverantwortung von Fans.
- Schaffung von Freizeitangeboten nicht kommerzieller Art.
- Ganzheitliche Einzelberatungen.
- Hilfen in Notsituationen<sup>18</sup>.

Die Öffentlichkeits- und Institutionenarbeit bietet den am Fußball Beteiligten vor allem Informationen, Verständigung und Vermittlung und wendet sich daher an Fans, Profivereine, Sportverbände, Polizei, Medien, Jugendämter, Bildungseinrichtungen und an die interessierte Öffentlichkeit. Schwerpunkttätigkeiten dieser Arbeit sind:

- Auftreten als vermittelnde Instanz in brisanten Konfliktsituationen und akuten Einzelfällen.
- Situationsübergreifende, langfristige Vermittlungsarbeit, um beispielsweise den Vereinen ihre soziale Verantwortung den eigenen Fans gegenüber bewusst zu machen und um somit eine Rückbindung der jugendlichen Fußballanhänger an ihre Vereine zu ermöglichen oder um allgemein auf verbesserte Lebensbedingungen für Jugendliche hin zu wirken<sup>19</sup>.

---

<sup>15</sup> A. Buderus, G. Dembowski, J. Scheidle, a.a.O.

<sup>16</sup> H. Heitmann, a.a.O.

<sup>17</sup> A. Klose, T. Schneider, *Fan-Projekte – Grundlagen und Möglichkeiten von sozialraumbezogenen Drehpunkteinrichtungen*, Münster 1995.

<sup>18</sup> Ebenda.

<sup>19</sup> A. Klose, T. Schneider, a.a.O.

## Kurzer Blick nach Polen

„Sicherheit bei Fußballspielen“ – so lautete der Titel einer Tagung, die das polnische Ministerium für Sport und Tourismus erst im letzten Monat gemeinsam mit dem polnischen Fanarbeitsprojekt „**Kibice Razem**“ ausrichtete<sup>20</sup>.

Die Etablierung von langfristig angelegter Fanarbeit in Polen ist eine Zielsetzung, mit der Dariusz Łapiński das Fanbetreuungsprogramm für die Euro 2012 geleitet hat. Dieses Ziel ist, auch dank der europaweiten Zusammenarbeit im Rahmen des Programms für die Euro 2012 inzwischen deutlich näher gerückt<sup>21</sup>.

Dariusz Łapiński arbeitet heute als Koordinator für Fanbeauftragte für den polnischen Fußballverband.

In insgesamt sechs polnischen Städten (Gdańsk, Gdynia, Wrocław, Warszawa, Tychy und Legnica) sind derzeit Fanprojekte tätig. Im Rahmen der Tagung konnte Lapinski Gespräche mit zwei weiteren Bürgermeistern führen, die Interesse an der Gründung von Fanprojekten in ihren Städten haben.

Die Konferenz von Warschau war ein weiterer Schritt, um die Notwendigkeit und den Nutzen der Arbeit mit Fußballfans in einem größeren Rahmen zu präsentieren und sich mit allen relevanten Akteuren auszutauschen. In ihrer Begrüßung drückten sowohl Zbigniew Boniek, Fußballikone und heutiger Präsident des polnischen Fußballverbandes, wie auch der polnische Sportminister Andrzej Biernat, ihre Wertschätzung für die Arbeit der polnischen Fanprojekte aus. Ihre Anwesenheit zeigt auch, dass dem Thema in Polen mittlerweile von höchster Stelle Gewicht beigemessen wird. Hierbei präsentierte Dariusz Łapiński gemeinsam mit Michael Gabriel dem Leiter der deutschen Koordinationsstelle Fanprojekte, mit Thomas Gaßler als Koordinator des Projekts **PRO SUPPORTERS** und Radosław Kossakowski von der Universität Gdańsk die Prinzipien und Erfahrungen und den Mehrwert von sozialpädagogischer Fanarbeit.

Es ist zu erkennen, dass es den polnischen Kollegen gelungen ist, eine langfristig angelegte Fanarbeit in Polen zu etablieren. Positive Fanarbeit zu fördern, indem Fans in die Verantwortung geholt werden ist auch in Polen der Schlüssel, wovon letztlich nicht nur die Vereine, sondern die Gesellschaft als Ganzes profitiert<sup>22</sup>.

---

<sup>20</sup> KOS: *Koordinationsstelle Fan-Projekte bei der Deutschen Sportjugend: Konferenzhopping: Rom – Warschau – Berlin*, Frankfurt am Main 2014.

<sup>21</sup> D. Lapinski, *Die Situation in der polnischen Fußballfanszene – Perspektiven der Fanbetreuung bei der EM 2012*, Frankfurt am Oder 2007.

<sup>22</sup> KOS: *Koordinationsstelle Fan-Projekte bei der Deutschen Sportjugend: Konferenzhopping...*, a.a.O.

ASTRID TOKAJ

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

## W opozycji czy koalicji? Młódzież wobec starości

---

### Wprowadzenie

W cyklu życia człowieka nadchodzi czas, kiedy staje się on nastolatkiem. Poruszony dorastaniem, ciekaw jest swych możliwości, praw, rzadziej obowiązków. W większości skoncentrowany na poszukiwaniu siebie samego, realizuje (mniej lub bardziej) konsekwentnie cele życiowe – te ustanowione już przez siebie, ale także te konstruowane nadal przez innych. Wydaje się być jednocześnie zaabsorbowany codziennością i myślą o własnej przyszłości. Jak daleko sięga w przyszłość? Czy zastanawia się nad daleką, ostatnią fazą życia człowieka? Czy czas ten jest mu obojętny, czy wręcz przeciwnie? Z czego wynika jego postawa wobec (własnej i innych) starości?

Prawdopodobieństwo, że dotrze, w wędrówce przez życie, do późnej dorosłości, jest wyższe niż kiedykolwiek. Na przestrzeni mijającego czasu zauważalne jest bowiem (dzięki postępom medycyny oraz podniesieniu się standardu bytu) znaczące wydłużanie się życia ludzkiego. Optymistyczne prognozy zakładają m.in., że przeciętne trwanie czasu życia chłopców urodzonych w roku 2006 będzie wynosić 70,9 lat, a dziewcząt 79,6 lat<sup>1</sup>. Warto podkreślić, że już dziś osiągnięcie wieku emerytalnego, w tym nawet sędziwego (powyżej 80. roku życia), staje się udziałem coraz większej grupy osób. Prawdopodobieństwo zatem, że obecny nastolatek wielokrotnie spotka na swojej ścieżce życiowej seniorów, jest wyższe niż kiedykolwiek. Starsi ludzie są tuż obok – w rodzinie, w sąsiedztwie, w społeczności lokalnej. Zgodnie z danymi ONZ ludzie w wieku 60 lat i powyżej stanowią obecnie 20% populacji całego świata<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Za: M. Kilian, *Starzenie się społeczeństw wyzwaniem dla współczesnego świata*, „Praca Socjalna” 2010, nr 1, s. 24.

<sup>2</sup> J.K. Wawrzyniak, *Wymiar podmiotowy i społeczny starości* [w:] A. Chabior, A. Fabiś, J.K. Wawrzyniak, *Starzenie się i starość w perspektywie pracy socjalnej*, Warszawa 2014, s. 21. <[http://www.kpss.lublin.pl/upload/12\\_Starzenie\\_sie\\_i\\_starosc.pdf](http://www.kpss.lublin.pl/upload/12_Starzenie_sie_i_starosc.pdf)> [dostęp: 17 kwietnia 2015].



Szacuje się, że w Polsce populacja w wieku poprodukcyjnym zwiększy się z prawie 5,9 mln w roku 2005 do 9,6 mln w roku 2030, czyli prawdopodobnie wzrośnie o 3,7 mln seniorów, to znaczy o około 62%<sup>3</sup>.

Biorąc pod uwagę powyższe, zasadne jest zastanowienie się, na ile dla młodego człowieka starość jest okresem znanym, rozumianym, akceptowanym. Warto również zastanowić się nad czynnikami, które sprzyjają pożądanym społecznie dobrym relacjom z seniorami oraz pozytywnemu spojrzeniu (w daleką, ale bardzo realną) swoją starczą przyszłość. Dodatkowo naturalna nieuniknioność własnej starości i obcowania ze starością innych ludzi ujawnia też potrzebę namysłu nad rolą pedagogiki społecznej w poszukiwaniu skutecznych strategii wychowania młodzieży do starości, przez starość oraz w duchu solidarności pokoleniowej.

### **Młodzież – świat – rodzina (wybrane kwestie w zarysie)**

Współczesny nastolatek dorasta w świecie bardzo ekspansywnego, dynamicznego i równocześnie uwikłanego w wewnętrzne sprzeczności – jak zauważa Krystyna Szafraniec – demokratycznego kapitalizmu<sup>4</sup>. To świat zdecydowanie odmienny od świata tradycyjnie zorganizowanego, w którym żył jego poprzednik<sup>5</sup>. Niesie młodym ludziom nadzieję na lepsze jutro, ale jednocześnie wzbudza duży niepokój o dzień jutrzejszy. Paleta zwiększających się systematycznie możliwości rozwojowych oddziałuje zachęcająco na młode pokolenie i pobudza do szybszego usamodzielnienia się – do prób kreowania życia według własnego pomysłu. Jednocześnie inną ważną cechą ponowoczesnego świata jest poszerzający się zakres zagrożeń, które decydują o niestałym kolorycie codziennego dnia nastolatka, o rzeczywistych szansach na realizację jego aspiracji i planów. Uściślając, za Ewą Wysocką można przyjąć, że współczesna młodzież jest za dbana organizacyjnie<sup>6</sup>. Do jej dyspozycji jest rozbudowywany (w kontekście ilościowym i jakościowym) system edukacyjny, ochrony zdrowia, opiekuńczy,

<sup>3</sup> Memoriał Komitetu Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN dla najwyższych władz Rzeczypospolitej Polskiej – w sprawie programu działań na rzecz poprawy sytuacji ludzi w starszym wieku [w:] Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus”, „Polska w obliczu starzenia się społeczeństwa (diagnoza i program działania)”, Warszawa 2008, s. 25.

<sup>4</sup> K. Szafraniec, Wprowadzenie [w:] „Młodzi 2011 – raport”, red. M. Boni, Warszawa 2011, s. 12.

<sup>5</sup> E. Wysocka, *Konteksty rozwojowe i społeczne rodziny. W perspektywie doświadczeń i przekonaniał młodego pokolenia – analiza teoretyczna i empiryczne egzemplifikacje*, „Państwo i Społeczeństwo” 2010, nr 3; *Rodzina w przestrzeni współczesności – wybrane zagadnienia*, red. G. Makiełło-Jarży, Kraków 2010, s. 62, <[http://repozytorium.ka.edu.pl/bitstream/handle/11315/385/PiS\\_Rodzina\\_w\\_przestrzeni\\_wspolczesnosci\\_-\\_wybrane\\_zagadnienia\\_nr3\\_2010.pdf?sequence=1](http://repozytorium.ka.edu.pl/bitstream/handle/11315/385/PiS_Rodzina_w_przestrzeni_wspolczesnosci_-_wybrane_zagadnienia_nr3_2010.pdf?sequence=1)>.

<sup>6</sup> Tamże.

wolnoczasowy – choć nie dla wszystkich w całości dostępny. Ta sama młodzież jest też – zdaniem przywołanej autorki – zaniedbana relacyjnie<sup>7</sup>, i to paradoksalnie w czasach tak gwałtownego, jak zauważa Leon Dyczewski, rozwoju środków ułatwiających nawiązywanie oraz pogłębianie interakcji<sup>8</sup>. Stan ten nierzadko prowadzi do odczuwania przez młodych ludzi np. wewnętrznego chaosu, niespełnienia, utraty poczucia własnej wartości, opuszczenia czy wręcz poczucia izolacji. E. Wysocka uważa, że powyższe emocje

[...] muszą powodować negatywne skutki rozwojowe w postaci zachowań redukujących poczucie nieszczęścia [...]. Redukcja ta może dokonać się przez różne mechanizmy, które można sprowadzić do przemocy (różne formy agresji) lub tendencji do samozniszczenia (uzależnienia, samobójstwo)<sup>9</sup>.

Innym obronnym mechanizmem może być poszukiwanie przez nastolatka pomocy w nieformalnym i formalnym systemie wsparcia.

Zaniedbanie relacyjne czy też w rezultacie nieporadności młodego pokolenia w kształtowaniu trwałych więzi międzyosobniczych należy łączyć przede wszystkim z nieprawidłowym funkcjonowaniem rodziny – podstawowego środowiska rozwoju i wychowania. Obniżona kondycja współczesnej polskiej rodziny (o której świadczy osłabienie relacji małżeńskich i rodzicielskich<sup>10</sup>) jest wynikiem m.in. przyspieszonego tempa życia – generowanego różnymi czynnikami, np. chęcią posiadania, ciągłego wzbogacania się. Przemiany w rodzinie są tak znaczące, że częściej mówi się o jej kryzysie niż o prawidłowym rozwoju. Zagubienie się rodziny w „gąszczu” trudności dzisiejszego świata (takich jak np. bezrobocie, ubóstwo, kryzys wartości) oraz jej nie zawsze skuteczne próby stania się w pełni odpowiedzialną instytucją opiekuńczą, edukacyjną, gospodarczą, nie zakłóciły jednak przekonania młodzieży o tym, jak cenną wartością jest wspólnota rodzinna. Świadczą o tym m.in. wyniki badań zawarte w raporcie „Młodzi 2011”. Okazuje się, że do ważnych spraw w życiu młode pokolenie zalicza na pierwszym miejscu niezmiennie (w porównaniu z badaniami z roku 1976) udane życie rodzinne<sup>11</sup>. Małżeństwo, rodzina i posiadanie dzieci należą do bardzo mocno podkreślanych wartości życiowych, choć nie są jedynymi warunkami udanego życia – osobistego szczęścia<sup>12</sup>. Przytoczone wyniki korespondują z badaniami L. Dyczewskiego, przeprowadzonymi w latach 2004–

<sup>7</sup> Tamże.

<sup>8</sup> L. Dyczewski, *Wyobrażenia młodzieży o małżeństwie i rodzinie – pomiędzy tradycją a nowoczesnością*, Lublin 2009, s. 18.

<sup>9</sup> Por. tamże, s. 62.

<sup>10</sup> Por. K. Segiet, K. Słupska, *Zmiany w funkcjonowaniu współczesnej rodziny i ich konsekwencje dla rozwoju młodego pokolenia*, „Pedagogika Społeczna” 2013, nr 3, s. 100.

<sup>11</sup> „Młodzi 2011”, dz. cyt., s. 40.

<sup>12</sup> Tamże, s. 52.

2005, które także ujawniają, że rodzina i wartości rodzinne są na szczycie planów nastolatków<sup>13</sup>. Dodatkowo autor zauważa, że współczesna „młodzież w swoich wyobrażeniach o małżeństwie i rodzinie bliższa jest swoim rodzicom, a nawet dziadkom, niż modelowi stworzonemu dzisiaj przez [...] liberalnych polityków”<sup>14</sup>. W przywołanych zaś przez E. Wysocką badaniach młodzieży szkół średnich (z roku 2006–2007) w województwie śląskim w hierarchii preferowanych wartości rodzinę wyprzedziła przyjaźń i miłość – jako wartości allocentryczne, oraz samorealizacja i praca. Zdaniem autorki, wyniki są wprawdzie dowodem zmian w konstruowaniu własnego życia, jednakże nie muszą (ale mogą) odzwierciedlać tendencji właściwych dla wschodzącej dorosłości<sup>15</sup>.

Dla młodego pokolenia, a zwłaszcza dla „początkujących” nastolatków, nie tylko świat jest wyzwaniem. Etap rozwojowy, który ono pokonuje, jest także – sam w sobie – zajmujący, ale też niełatwy – w sensie przemian cielesnych i duchowych. Wydłużający się przebieg adolescencji bywa, że ujawnia wśród młodych ludzi brak umiejętności radzenia sobie z występującymi na „nowym odcinku życiowej drogi” trudnościami, a nawet brak umiejętności cieszenia się drobnymi sukcesami, które pojawiają się w codziennym życiu (być może to kwestia wygórowanych wobec siebie oczekiwań). Przed młodym człowiekiem poważne zaś, jak nigdy dotąd, zadania – jednoczesne odnalezienie swojego miejsca na mapie współczesnego świata (w swoim środowisku życia) oraz odkrycie przed samym sobą wstępnych (jak na ten czas życia) odpowiedzi na pytania: kim jestem? dokąd zmierzam? Są to w zasadzie pierwsze bardzo samodzielne kroki w doroślejsze życie, pełne dalszych znaków zapytania.

Wnikliwy ogląd codzienności ujawnia, że w tym młodzieńczym poszukiwaniu możliwości harmonijnego rozwoju osobowości oraz warunków do integralności psychicznej i społecznej nadal pomocni są (a nawet wręcz niezbędni) inni ludzie – z rodziny i spoza niej. Wśród nich określoną rolę może odegrać/odgrywa człowiek starszy.

### **Starość w świecie, w którym dorasta współczesny nastolatek**

Starość to czas życia o wysoce heterogennym charakterze, budzącym nierzadko ambiwalentne uczucia. Można przyjąć, iż jest tyle obliczy starości, ilu jest ludzi starszych. Gerontolodzy, biorąc pod uwagę określone naturalne prawidłowości

---

<sup>13</sup> L. Dyczewski, dz. cyt., s. 169.

<sup>14</sup> Tamże, s. 8.

<sup>15</sup> E. Wysocka, dz. cyt., s. 70.

i podobieństwa w przebiegu starzenia się, próbują dla porządku badawczego typologizować starczą rzeczywistość<sup>16</sup>. Interesującym przykładem mogą być ustalenia Grażyny Makiełło-Jarży, która dostrzega w polskiej codzienności kilka zasadniczych typów starości. Należą do nich kolejno: starość wzniosła, wspańska, pogodna, powszednia, jak i starość zgorzkniała, zagubiona i zdegradowana<sup>17</sup>. O tak różnym kolorystyce czasu emerytalnego decydują m.in. doświadczenia zebrane przez seniora w drodze do starości (a zatem też z czasu jego młodości), umiejętność radzenia sobie z teraźniejszymi wymiarami sytuacji życiowej, a zwłaszcza z ograniczeniami, stratami, jakie pojawiły się (i nadal pojawiać się będą) w tym okresie życia. Ważną rolę odgrywa również posiadanie przez seniora planów wobec własnej przyszłości. Pomimo wielości portretów starości, w czasach kultu młodości w odbiorze społecznym najczęściej zwykło się ludziom starszym przypisywać jednak prosty schemat mało aktywnego funkcjonowania fizycznego i psychospołecznego. Wynika on z kojarzenia starości głównie z chorobami i zniedołężnieniem, zależnością funkcjonalną, psychiczną i ekonomiczną od innych oraz z brakiem pomysłów na wypełnienie czasu wolnego. Jest to bardzo uproszczone – jednostronne spojrzenie na ostatnią fazę życia, choć oczywiście nie można zaprzeczyć, że i z tymi problemami zmagają się w swojej codzienności ludzie starsi<sup>18</sup>. Równocześnie wielu seniorów nie poddaje się marginalizacji (do której prowadzi m.in. owo jednowymiarowe negatywne postrzeganie starości), podejmując różnego rodzaju formy aktywności osobistej, społecznej czy nadal zawodowej. Ułatwiają je coraz liczniejsze instytucje wsparcia ludzi starszych, np. Uniwersytet Trzeciego Wieku, Klub Seniora czy prosenioralne organizacje pozarządowe.

Polska starość w świecie, w którym dorasta współczesny nastolatek, preferuje styl rodzinny. Badania Beaty Bugajskiej wykazały, że w strukturze wartości seniorów na pierwszym miejscu znajduje się wprawdzie zdrowie (96,54% wyborów), ale tuż obok jest rodzina (93,85% wyborów)<sup>19</sup>. Takie wysokie usytuowanie rodziny w uznawanym przez człowieka starszego systemie wartości pozwala na stwierdzenie, iż rzeczywiste kontakty rodzinne wyznaczają jego aktualne samopoczucie – szerzej: jego określoną satysfakcję życiową. W senioralnych próbach adaptacji do starości pomocni są zatem nadal (a nawet wręcz

<sup>16</sup> Por. M. Halicka, *Satysfakcja życiowa ludzi starych*, Białystok 2004; J. Wawrzyniak, *Oblicza starości. Biografia jako źródło czynników adaptacyjnych*, Łódź 2009.

<sup>17</sup> G. Makiełło-Jarża, *Oblicza starości – refleksje psychologa* [w:] *Seniorzy w społeczeństwie XXI wieku*, red. M. Krobicki, Z. Szarota, Kraków 2004, s. 82.

<sup>18</sup> Aktualnym źródłem wiedzy dotyczącej medycznych, psychospołecznych i ekonomicznych aspektów sytuacji życiowej polskich seniorów są wyniki badań projektu PolSenior. Patrz *Aspekty medyczne, psychologiczne, socjologiczne, starzenia się ludzi w Polsce*, red. M. Mosakowska, A. Więcek, P. Błędowski, Poznań 2012.

<sup>19</sup> B. Bugajska, *Tożsamość człowieka w starości. Studium socjopedagogiczne*, Szczecin 2005, s. 92–93.

niezbędni) członkowie rodziny. Wśród nich określoną rolę mogą odegrać (odgrywają) przedstawiciele młodego pokolenia.

### Młodzież o starości – własnej i innych

Badania dotyczące postrzegania przez młodzież własnej starości i osób starszych – zapoczątkowane w latach 70. minionego stulecia przez Józefa Rembowskiego – budzą coraz większe zainteresowanie i stają się przedmiotem wnikliwych analiz. Warto nadmienić, że badacze częściej pytają młodzież o to, jak postrzega starość innych osób, aniżeli jakie są jej wyobrażenia na temat własnej starości. Równocześnie daje się zauważyć, że samodzielne podejmowanie tego rodzaju refleksji nie jest zbyt popularne wśród młodych osób. Młodzież skoncentrowana jest głównie (w wymiarze terażniejszości i niedalekiej przyszłości) na sobie, na rówieśnikach i idolach. O swojej starości myśli niechętnie, bo ta wydaje się jej zbyt odległa, a przez to – jak słusznie zauważa Zofia Zaorska – mało realna<sup>20</sup>. To jednakże naturalny stan, który w pełni winien być zrozumiały. Młodzi chcą i powinni nacieszyć się młodością. Ta zaś może powrócić do nich w okresie ich późnej dorosłości, wprowadzie już pod postacią bogatych wspomnień, wzmacniając życiową energię – szczególnie potrzebną w starości.

Jak zatem młodzi ludzie widzą starość innych? Jedne z badań z udziałem gimnazjalistów ujawniają, że seniorzy dla młodych osób są grupą homogeniczną. W ujęciu respondentów – jak zauważyli autorzy badań Radosław Kaczan i Małgorzata Ohme – „każda osoba starsza podobna jest do innych, a te podobieństwa wynikają jedynie z faktu zbliżonej liczby przeżytych lat”<sup>21</sup>. Bycie starym kojarzy się młodzieży głównie z chorobą oraz z trwałą utratą władz fizycznych i umysłowych<sup>22</sup>. Część badanych wypowiedziała się wprawdzie przychylnie na temat ludzi starszych, jednakże – jak podkreślili R. Kaczan i M. Ohme – były to nieliczne opinie, ukazujące tym razem wyłącznie pozytywne cechy starości<sup>23</sup>. Podobny portret starości w opinii – a uściślając: we współczesnym języku młodzieży – nakreślają badania Małgorzaty Potent-Ambroziewicz. Z analizy bogatego materiału badawczego (ankiety i fora internetowe) wynika, że młodzi ludzie mają, przede wszystkim, bardzo pejoratywny obraz późnej

---

<sup>20</sup> Z. Zaorska, *Kształtowanie postaw młodzieży wobec starości i ludzi starszych* [w:] *Konflikty i integracje pokoleniowe w świetle literatury i innych dziedzin nauki*, red. E. Łoch, E. Flis-Czerniak, Lublin 2006, s. 138.

<sup>21</sup> R. Kaczan, M. Ohme, *Badania nad stereotypami ludzi starszych i przekonaniem na temat własnej starości. Projekt działań psychoedukacyjnych dla gimnazjalistów* [w:] *Zagrożenia rozwoju w okresie późnej dorosłości*, red. A.I. Brzezińska, K. Ober-Łopatka, R. Stec, K. Ziółkowska, Poznań 2007, s. 210.

<sup>22</sup> Tamże.

<sup>23</sup> Tamże.

dorosłości. W sposób krytyczny wypowiadają się na temat seniorów, oceniając ich zdolności intelektualne, kompetencje zawodowe, a nawet wygląd<sup>24</sup>. Inny obraz postrzegania starości wyłoniła jednak analiza dalszego materiału badawczego – przygotowanych przez uczniów wypracowań. Młodzi respondenci nie ukrywają, że w swojej codzienności dostrzegają drażniące ich zachowania seniorów. Starają się je jednak sobie wyjaśnić i usprawiedliwić. Ponadto pojawiają się wartościowe deklaracje chęci zrozumienia starszych ludzi oraz „gotowość do postępowania zgodnie z zasadami dobrego wychowania”<sup>25</sup>. Z kolei Alicja Palczewska, analizując wypowiedzi badanych uczniów szkół ponadgimnazjalnych, ujawnia, iż kontakty młodych respondentów z osobami starszymi należą do rzadkich i raczej o charakterze luźnym. Większość badanej młodzieży wręcz ogranicza kontakty, obwiniając za ten stan osoby starsze, które są, jej zdaniem, nastawione nieprzychylnie do młodych osób. Podobnie jak w przywołanych wcześniej badaniach M. Potent-Ambroziewicz, uwidaczniają się też zachowania nietolerancji ze strony uczniów, których drażnią niektóre przyzwyczajenia, a nawet ubiór starszych ludzi<sup>26</sup>. Na interesującą rzecz zwracają uwagę wyniki badania Joanny Kobrzenieckiej. Otóż człowiek stary kojarzy się młodym osobom (nie wszystkim) z bezużytecznością wówczas, kiedy jest osobą obcą. „Bliscy seniorzy – to całkowite przeciwieństwo osób starszych spotkanych na ulicy, w parku, sklepie, tramwaju. Babcie – są najpiękniejszymi kobietami, dziadkowie – są kopalnią wiedzy, mądrości”<sup>27</sup>.

Z pewnością do czynników odpowiedzialnych za kreowanie wśród młodzieży określonego wizerunku obecnej starości należy zaliczyć przede wszystkim osobiste kontakty z ludźmi starszymi. Jest to doświadczenie starości, którego w żaden sposób zastąpić się nie da. Przy czym może mieć ono charakter (skrajnie ujmując) pozytywny lub negatywny i w zależności od okoliczności sprzyjać rodzeniu się u młodych osób postawy zaciekawienia, zrozumienia, agresji lub obojętności wobec starości i starszych ludzi. Nie zawsze jednak osobiste kontakty – na co zwracają uwagę przywołane wcześniej badania – dochodzą do skutku. Sprzyjać temu może odmieniony – m.in. przez brak czasu dla siebie nawzajem, zwiększającą się autonomizacją członków – model rodziny. Pozostają częściej przypadkowe kontakty poza środowiskiem rodzinnym w przestrzeniach wspólnych, np. w środkach komunikacji miejskiej, gdzie zbierane doświadczenia, dla obu stron, bywają bardzo różne. Innym źródłem tychże doświadczeń są wszelakie przekazy medialne, których bohaterem (niekonicz-

<sup>24</sup> M. Potent-Ambroziewicz, *Starość w języku młodzieży współczesnej*, Lublin 2013, s. 187.

<sup>25</sup> Tamże.

<sup>26</sup> A. Palczewska, *Ludzie starzy w oczach młodzieży. Wybrane aspekty negatywne* [w:] *Człowiek dorosły i starszy w sytuacji przemocy*, red. A. Rutkowska, Białystok 2009, s. 188.

<sup>27</sup> J. Kobrzeniecka, *Studenci o starości i seniorach* [w:] *Zdrowie człowieka i jego edukacja gerontologiczna*, red. M. Kuchcińska, Bydgoszcz 2004, s. 100.

nie pierwszoplanowym) jest człowiek starszy. Często na ich podstawie młdzież kreuje wizerunek współczesnego seniora, ale nie tylko. Zarówno dłuższe czy krótsze kontakty osobiste, jak i kontakty okazjonalne lub przypadkowe młodego człowieka z seniorem w świecie realnym i medialnym pozostawiają po sobie jakiś określony ślad i mają wpływ na kształtowanie się pierwszego młdzieżczego zarysu obrazu własnej starości.

Przywołane wcześniej badania R. Kaczana i M. Ohme<sup>28</sup> ujawniły u młdzieży dwie główne wizje siebie w starości – w zasadzie odzwierciedlające ogólnospołeczny odbiór tego czasu życia. Część respondentów postrzega swoją starość przez pryzmat bycia aktywnym. Jest to oblicze starości bardzo pożądane. Rzeczywiście aktywność w okresie późnej dorosłości ma wielorakie znaczenie i pełni szereg, niezbędnych dla utrzymania bądź poprawy jakości życia, funkcji – m.in. adaptacyjną, integracyjną, kształcącą czy też rekreacyjno-rozrywkową. Nie wszyscy gimnazjaliści widzą siebie jednak w roli aktywnego seniora. Druga część badanych gimnazjalistów kojarzy własną starość z pasmem strat i nieodwracalnych ograniczeń, powstrzymujących bycie aktywnym. Z pewnością u podstaw tak przytłaczającego obrazu starości leżą m.in. wspomniane wcześniej silnie zakorzenione w społeczeństwie negatywne stereotypy starości – ograniczające ją wyłącznie do czasu chorób, bólu i odrzucenia.

W autoportrecie starości młodego człowieka można zobaczyć zarówno optymizm, jak i pesymizm, radość i lęk, nadzieję i dramat. Co zwycięży? Trudno odpowiedzieć, ale jedno jest pewne: już teraz w jego mijającej młodości kształtują się podstawy przeżywanej na końcu życia starości. Należy zatem z perspektywy pedagogicznej urzeczywistniać realizację promowanego przez Aleksandra Kamińskiego<sup>29</sup> wychowywania do starości, czyli innymi słowy – przygotowywania do życia na emeryturze. Skuteczne motywowanie młdzieży do aktywności fizycznej i intelektualnej ma zasadnicze znaczenie w tymże procesie edukacji. Sprzyja zapobieganiu patologicznej starości, tym samym służy zachowaniu jak najdłużej pożadanego przez wszystkich samodzielnego funkcjonowania w środowisku. Ważną kwestią jest także kształtowanie pozytywnego nastawienia wobec własnej starości, tak aby była ona wiekiem akceptowanym, by można było przeżyć ją w pełni i bez społecznego ostracyzmu.

## O treściach i wartościach wzajemnego przekazu

Nie da się dobrze przygotować do późnej dorosłości bez udziału tych, którzy ją obecnie przeżywają. Wychowanie przez starość, czyli przy udziale potencjału edukacyjnego ludzi starszych, odgrywa w tej kwestii istotną rolę.

<sup>28</sup> R. Kaczan, M. Ohme, dz. cyt., s. 209.

<sup>29</sup> A. Kamiński, *Studia i szkice pedagogiczne*, Warszawa 1978.

Pokolenie trzeciej generacji to – jak słusznie zauważa Elżbieta Trafiałek<sup>30</sup> – kapitał ludzki o różnorodnym potencjale. Przy czym potencjał senioralny o charakterze ekonomicznym, konsumenckim, politycznym czy też samopomocowym<sup>31</sup> nie jest wyraźnie samodzielnie zauważalny i odczuwalny przez młode pokolenie. Podejście do tych zasobów ludzi starszych stopniowo kształtuje słyszana przez nastolatków opinia publiczna, wyrażająca swój zachwyt, niedosyt bądź niezadowolenie z coraz liczniejszej obecności populacji ludzi starszych w społeczeństwie, jej udziału w życiu społecznym i w szeroko rozumianym interesie państwa. Z kolei inne komponenty potencjału osób w wieku emerytalnym o charakterze opiekuńczym, kulturowym czy też edukacyjnym wydają się być rozpoznawalne i osobiście odczuwalne przez młodzież. Odgrywają one istotną rolę w relacjach pomiędzy starszymi i młodszymi. Warto dodać, że u podstaw chęci sprawowania przez seniorów opieki leży m.in. silnie odczuwalna w okresie starości potrzeba afiliacji oraz potrzeba użyteczności<sup>32</sup>. Młodzież – choć jest już w okresie stopniowego, naturalnego „uciekania spod wszelkich skrzydeł opiekuńczych” – nadal podlega różnorodnym działaniom opiekuńczo-pomocowym. W środowisku rodzinnym (z którym te działania podejmowane przez seniorów są najczęściej kojarzone) sprawowana przez starszych członków opieka nad nastolatkami jest zazwyczaj kontynuacją wcześniejszego zaangażowania się w wychowanie i opiekę nad wówczas najmłodszymi w rodzinie. Może być także konsekwencją różnych „rodzinych zawirowań” (np. wyjazdu rodziców do pracy za granicę), wiążącą się z formalnym bądź nieformalnym przyjęciem na siebie, przez starszych krewnych (zazwyczaj pełniących rolę babci i dziadka) obowiązków rodziny zastępczej. Stopień zaangażowania się seniorów w działania opiekuńcze wobec młodzieży w środowisku rodzinnym zależy od przynajmniej kilku czynników, należy do nich m.in. stan zdrowia człowieka starszego, jego obecne możliwości psychiczne czy też przychylność pozostałych członków rodziny wobec niego i jego starości. Jest także konsekwencją wcześniejszych, przyjętych w rodzinie, postaw wobec najstarszych jej członków.

Pozostałe komponenty senioralnego potencjału – przywołane wyżej kulturowy i edukacyjny – nierzadko stanowią uzupełnienie czy rozszerzenie sprawowanej przez osoby starsze wobec nastolatka funkcji opiekuńczej. Wiążą się

---

<sup>30</sup> Szerzej: E. Trafiałek, *Ludzie starzy jako kapitał społeczny* [w:] *Kapitał społeczny*, red. L. Frąckiewicz, A. Rączaszka, Katowice 2004, s. 165–167.

<sup>31</sup> Wyróżnienie komponentów potencjału seniorów za: tamże.

<sup>32</sup> Warto zwrócić uwagę, iż nie każdy senior pragnie kontaktu z młodzieżą. Stan ten może wynikać z jego dotychczasowych nieudanych społecznych doświadczeń/kontaktów (niekoniecznie związanych z młodym pokoleniem). Może też być wynikiem doznawanego przez seniora obciążenia negatywnym stereotypem dotyczącym dorastającego młodego człowieka, podkreślającym jedynie jego buntownicze, agresywne, egoistyczne nastawienia wobec innych, w tym – wobec człowieka starego.



z celowym przekazywaniem młodemu pokoleniu określonych wartości kulturowych swojej epoki, wiedzy oraz doświadczenia życiowego, które może pomóc w dokonywaniu właściwych wyborów. Niewątpliwie

[...] młodzi ludzie potrzebują od starszych mądrych rad i roztropnego kierowania: starzy od młodych pomocy i opieki. Młodsze pokolenia powinny pamiętać, że od ludzi starszych można nauczyć się patrzenia na świat i życie z szerszej perspektywy szanując ich przeżycia. Każde z pokoleń reprezentuje cechy, które nawzajem się uzupełniają. Ich harmonijna współpraca jest konieczna dla społecznego dobra<sup>33</sup>.

Chodzi tu o kreowanie solidarności międzypokoleniowej – tzw. umowy między generacjami, charakteryzującej się między innymi, jak zauważa Walentyna Wnuk<sup>34</sup>, akceptacją i rozumieniem siebie nawzajem.

Z pełnym przekonaniem należy stwierdzić, iż młodzi i starzy mają sobie wiele do zaoferowania, potrzebny jest do tego tylko dialog i wspólne chęci. Człowieka – relacji międzypokoleniowych – nie jest w stanie zastąpić żadna technologia XXI wieku.

### Podsumowanie – ku bliskości młodszych i starszych

W cyklu życia człowieka jest czas, kiedy spełnia się on w roli seniora. Czy warto zatem, by już wcześniej doświadczał starości... innych, obcując z nimi, odkrywając i czerpiąc z ich potencjału, a także dzieląc się z nimi swoją młodzieńczą energią, wspierając?

Z pewnością owe doświadczenia winny mieć miejsce w życiu nastolatka. Nie chodzi jednak o to, by zdominowały młodzieńczą codzienność. Winny być one jedynie jej wartościowym komponentem – przyczynkiem do zbliżania się obu pokoleń do siebie. Wypracowane w toku pracy wychowawczej zrozumienie, szacunek i wrażliwość na potrzeby starszego pokolenia nie mają przysłać radości przeżywanego przez młodego człowieka czasu życia nastolatka. Winny go jedynie wewnętrznie ubogacić i ułatwić zmianę postawy z obojętnej na zaangażowaną na rzecz drugiego człowieka – w tym starego. Kształtowanie pozytywnych postaw wobec starości wśród młodzieży może zaowocować w przyszłości podejmowaniem przez nią należytych rozwiązań ekonomicznych, prawnych oraz też tworzeniem możliwości dla aktywnego udziału seniorów w życiu społecznym<sup>35</sup>. W dalszej zaś przyszłości starsza już wiekiem „młodzież”

---

<sup>33</sup> L. Sochocka, M. Gajda, M. Wojtal, T. Niechwiadowicz-Czapka, J. Żurakowska, U. Nowainska, M. Bryzek, *Postawy młodzieży wobec starości i problemów z nią związanych. Analiza wyników badań* [w:] *Pozytywna starość*, red. K. Wieczorkowska-Tobis, D. Talarska, Poznań 2010, s. 36.

<sup>34</sup> W. Wnuk, *O potrzebie kształtowania relacji międzypokoleniowych*, Warszawa 2013, s. 66, dostępny w Internecie: <<https://www.rpo.gov.pl/>>.

<sup>35</sup> Z. Zaorska, dz. cyt., s. 138.

sama na sobie odczuje konsekwencje wprowadzanych wobec seniorów wszelkich egzystencjalnych udogodnień. Stąd jakże ważne jest pobudzenie wyobraźni młodych ludzi, dostarczenie im faktów, prognoz, by uświadomili sobie, że przyszłość senioralna jest realna także dla nich, a jej kreacja już się rozpoczęła.

W budowaniu koalicji międzypokoleniowej ważną rolę odgrywa towarzyszący młodzieży pedagog. Kluczowe jednak jest to, by był on świadomy swojej misji. Jedynie autentyczne z jego strony zainteresowanie swoją i innych starością oraz przekonanie do obustronnej wartości kontaktów młodzieży i starszych może przynieść oczekiwany skutek. Ponadto winien posiadać umiejętności przydatne do organizowania międzypokoleniowych spotkań – nie tylko w odświeżających okolicznościach. Szczególnie ważne jest, by pamiętał o wykorzystaniu pomysłowości i chęci obu stron (młodszych i starszych) – w myśl zasady: nic dla was bez was. Nie chodzi bowiem o to, aby narzucać cokolwiek dwóm pokoleniom, ale aby wspólnie z nimi poszukiwać interesujących tematów do spotkań, dogodnych miejsc i sprzyjającego wszystkim czasu. Różnorodność i odpowiednia wielość kontaktów sprzyja potęgowaniu się szansy na prawdziwą, długofalową bliskość, pozostawiającą po sobie niezatarty ślad w pamięci młodych osób. W naturalny sposób (przy dyskretnym udziale pedagoga) poznawana starość może stać się dla młodych ludzi wiekiem rozumianym, akceptowanym, co może z kolei ułatwić kształtowanie się u nich pozytywnego nastawienia wobec swojej – nadal odległej w czasie – starości.

Bez wątpienia międzypokoleniowa koalicja młodych i starych to poważne wyzwanie dla społeczeństw, które się starzeją i jednocześnie promują kult młodości i piękna. Jest ono jednak do spełnienia m.in. przy aktywnym zaangażowaniu pedagogów na wszystkich szczeblach edukacji człowieka. Ważne zatem staje się podniesienie rangi gerontologicznych kwestii w toku kształcenia tych, którzy osiągnąwszy odpowiednie kompetencje, podejmują się kształcenia i wychowywania młodszych. Trudno bowiem z pozycji pedagoga motywować do koalicji starości z młodością, nie będąc do końca przekonanym o jej wartościach.

Wychowanie do starości, przez starość i w duchu solidarności międzypokoleniowej służy dobrej sprawie. Służy i młodszemu, i starszemu. Stąd najważniejsze – by było w praktyce społecznej częściej niż dotąd realizowane.



## Noty o autorach

---

**BERNDT ANDRE** – asystent na kierunku pedagogika socjalna, Brandenburgische Technische Universität Cottbus-Senftenberg

**CYBAL-MICHALSKA AGNIESZKA**, prof. zw. dr hab., Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych

**DANILEWICZ WIOLETA**, prof. dr hab., Uniwersytet w Białymstoku

**GROMKOWSKA-MELOSİK AGNIESZKA**, prof. UAM dr hab., Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych

**HERMAN TOMASZ**, mgr, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych

**JAROSZ EWA**, dr hab., Uniwersytet Śląski

**JASKULSKA SYLWIA**, dr, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych

**KANCLERZ BOŻENA**, dr, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych

**KRAUZE-SİKORSKA HANNA**, prof. UAM dr hab., Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych

**KUSZAK KINGA**, prof. UAM dr hab., Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych

**MATYSIAK-BŁASZCZYK AGATA**, dr, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych

**MELOSİK ZBYSZKO**, prof. zw. dr hab., Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych

**MODRZEWSKI JERZY**, prof. zw. dr hab., Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych

**ORŁOWSKA A. BEATA**, prof. dr hab., Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim

**PAETZOLD ULRICH**, profesor psychologii na kierunku pedagogika socjalna, Brandenburgische Technische Universität Cottbus-Senftenberg

**PERET-DRAŻEWSKA PAULINA**, dr, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych

**PILCH TADEUSZ**, prof. zw. dr hab., Wyższa Szkoła Informatyki i Ekonomii TWP, Olsztyn

**SEGIET KATARZYNA**, prof. UAM dr hab., Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych

**SEGIET WALDEMAR**, dr hab., Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych

**SŁUPSKA KAMILA**, dr, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych

**SMOLIŃSKA-THEISS BARBARA**, prof. zw. dr hab., Akademia Pedagogiki Specjalnej, Warszawa

**SYREK EWA**, prof. zw. dr hab., Uniwersytet Śląski

**ŚCIUPIDER-MŁODKOWSKA MIROŚLAWA**, dr, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu

**TOKAJ ASTRID**, dr, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych

Książka jest bardzo wartościowym i znaczącym materiałem poznawczym, który w istotny sposób dopełnia podejmowane eksploracje badawcze dotyczące młodzieży. Jest to interesujące kompendium wiedzy dla jednostek i instytucji odpowiedzialnych za warunki i kształt szeroko rozumianej aktywności edukacyjnej poszczególnych jednostek i instytucji, tym samym opracowanie odpowiada pilnym potrzebom praktycznym, coraz jaskrawiej rysującym się w przestrzeni społecznej.

Dodatkowym walorem opracowania jest sposób prowadzenia narracji, klarownie i rzeczowo ukazującej przestrzeń życia młodzieży. Logiczna i przejrzysta struktura tomu umożliwia pilne śledzenie prezentowanych analiz i refleksji, pozwalając na pełniejsze zrozumienie idei i zamysłu autorów. Uwagę zwraca bogactwo materiałów źródłowych i informacyjnych, stanowiących niewątpliwą asumpt do indywidualnych penetracji poznawczych. [...]

To oryginalne opracowanie stanowi nie tylko znaczący wkład w rozwój pedagogiki społecznej, ale ma też znaczącą wartość w praktyce pedagogiki społecznej, w całokształcie budowania bezpiecznej przestrzeni warunkującej realizację satysfakcjonującego życia. Cenne walory poznawcze z pewnością przyczynią się do głębszego zrozumienia istoty prezentowanej problematyki i jej znaczenia w pożądanym dialogu społecznym dotyczącym młodzieży.

*dr hab. Teresa Wilk  
(z recenzji wydawniczej)*

ISBN 978-83-232-2996-4  
ISSN 0083-4254

