



You have downloaded a document from  
**RE-BUŚ**  
repository of the University of Silesia in Katowice

**Title:** Doświadczanie życia w młodości - problemy, kryzysy i strategie ich rozwiązywania: próba opisu strukturalno-funkcjonalnego modelu życia preferowanego przez młodzież z perspektywy pedagogiki społecznej

**Author:** Ewa Wysocka

**Citation style:** Wysocka Ewa. (2010). Doświadczanie życia w młodości - problemy, kryzysy i strategie ich rozwiązywania: próba opisu strukturalno-funkcjonalnego modelu życia preferowanego przez młodzież z perspektywy pedagogiki społecznej. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI  
W KATOWICACH



Biblioteka  
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego

Ewa Wysocka

# DOŚWIADCZANIE ŻYCIA W MŁODOŚCI – PROBLEMY, KRYZYSY I STRATEGIE ICH ROZWIĄZYWANIA



Próba opisu strukturalno-funkcjonalnego modelu życia  
preferowanego przez młodzież  
z perspektywy pedagogiki społecznej

**DOŚWIADCZANIE ŻYCIA  
W MŁODOŚCI – PROBLEMY, KRYZYSY  
I STRATEGIE ICH ROZWIĄZYWANIA**

PRACE  
NAUKOWE



UNIWERSYTETU  
ŚLĄSKIEGO  
W KATOWICACH

NR 2756

Ewa Wysocka

# DOŚWIADCZANIE ŻYCIA W MŁODOŚCI – PROBLEMY, KRYZYSY I STRATEGIE ICH ROZWIĄZYWANIA



Próba opisu strukturalno-funkcjonalnego modelu życia  
preferowanego przez młodzież  
z perspektywy pedagogiki społecznej

Wydanie drugie

Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Katowice 2010

Redaktor serii Pedagogika  
**Anna Nowak**

Recenzenci wydania pierwszego  
**Tadeusz Pilch**  
**Barbara Smolińska-Theiss**

Publikacja będzie dostępna — po wyczerpaniu nakładu —  
w wersji internetowej:

Śląska Biblioteka Cyfrowa  
**[www.sbc.org.pl](http://www.sbc.org.pl)**

Projekt okładki i szaty graficznej  
**Zenon Dyrszka**

Copyright © 2010 by  
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego  
Wszelkie prawa zastrzeżone

**ISSN 0208-6336**  
**ISBN 978-83-226-1811-0**

Wydawca  
**Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego**  
**ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice**  
**[www.wydawnictwo.us.edu.pl](http://www.wydawnictwo.us.edu.pl)**  
**e-mail: [wydawus@us.edu.pl](mailto:wydawus@us.edu.pl)**

---

Wydanie II. Ark. druk. 36,75 Ark. wyd. 43,5. Papier offset.  
kl. III, 90 g Cena 67 zł

---

Druk i oprawa: EXPOL, P. Rybiński, J. Dąbek, Spółka Jawna  
ul. Brzeska 4, 87-800 Włocławek

*„...paradoksy chodzą tymi samymi drogami co prawda. Jeśli chcemy badać rzeczywistość, musimy jej wpierw łązać tańczyć na linie. O prawdach można wydawać sąd dopiero wtedy, gdy się staje akrobatami.”*

(Wilde, 1976, s. 46)

*„Ludzie żyją w trzech chwilach: oczekiwania, uwagi i pamięci. Żadna z nich nie może się obyć bez pozostałych. Nie udaje ci się dążyć do przyszłości, ponieważ stracisz swoją przeszłość.”*

(Eco, 2005, s. 35)





# SPIS TREŚCI

Wprowadzenie .....	17
<b>Rozdział pierwszy</b>	
<b>ŻYCIE CZŁOWIEKA JAKO KATEGORIE DOŚWIADCZANIA I WYOBRAŻEŃ – UJĘCIE PSYCHOSPOŁECZNE .....</b>	<b>25</b>
1.1. Główne wyznaczniki ludzkiej egzystencji .....	27
1.2. Wybrane dylematy rozwojowe w życiu człowieka .....	36
1.3. Linia i mechanizmy rozwojowe ludzkiego życia – model funk- cjonowania życia .....	40
1.4. Psychospołeczna charakterystyka głównych okresów życia czło- wieka .....	49
<b>Rozdział drugi</b>	
<b>MŁODOŚĆ I MŁODZIEŻ JAKO ZJAWISKO I KATEGORIE PSY- CHOSPOŁECZNE .....</b>	<b>57</b>
2.1. Kryzys młodzieńczy jako tworzenie tożsamości i aksjologicznych podstaw życia – charakterystyka rozwojowa i teorie młodzieży ..	61
2.1.1. Rozwój psychospołeczny młodzieży – podstawowe wymiary	63
2.1.2. Tożsamość i kryzys tożsamości jako wyznacznik proble- mów rozwojowych .....	68
2.1.3. Kryzys w wartościowaniu jako wyznacznik kryzysu tożsa- mości .....	81
2.1.4. Mechanizmy rozwoju osobowości i kształtowania się indy- widualnej tożsamości .....	85
2.2. Bunt młodzieńczy jako mechanizm autokreacji młodego pokolenia	94
2.3. Wzory osobowe i autorytety jako mechanizmy tworzenia własnej osoby .....	110
2.4. Strategie radzenia sobie jako sposób eliminowania zjawisk kryzy- sowych .....	135
2.5. Psychospołeczne teorie młodzieży – ogólna charakterystyka .....	155

**Rozdział trzeci**

<b>ŹRÓDŁA I RODZAJE PROBLEMÓW AUTOKREACYJNYCH MŁODZIEŻY W ŚWIETLE ANALIZ TEORETYCZNO-EMPIRYCZNYCH</b> .....	177
3.1. Wybrane społeczno-kulturowe wyznaczniki sposobu doświadczania życia przez młodzież – analiza teoretyczna .....	178
3.2. Konsekwencje rozwojowe procesu prawidłowej vs nieprawidłowej autokreacji .....	190
3.3. Charakterystyka pokolenia młodzieży w świetle wyników badań .	208

**Rozdział czwarty**

<b>MODEL BADANIA DOŚWIADCZEŃ I WYOBRAŻEŃ MŁODZIEŻY O KSZTAŁCIE WŁASNEGO ŻYCIA – PODSTAWY TEORETYCZNO-METODOLOGICZNE BADAŃ</b> .....	231
4.1. Założenia teoretyczne modelu badania życia młodzieży z perspektywy pedagogiki społecznej .....	233
4.2. Założenia metodologiczne badań własnych – konceptualizacja i operacjonalizacja problemów badawczych oraz przyjęta procedura badawcza .....	249

**Rozdział piąty**

<b>MŁODZIEŻ O SOBIE I WŁASNYM ŻYCIU – PRÓBA CHARAKTERYSTYKI NA PODSTAWIE DOŚWIADCZEŃ I WYOBRAŻEŃ MŁODEGO POKOLENIA</b> .....	275
5.1. Społeczno-demograficzna charakterystyka badanej młodzieży ...	280
5.2. Specyfika młodości – wymiary, wyznaczniki i kryzysy – w subiektywnej perspektywie młodzieży .....	284
5.2.1. Wizja młodości oraz doświadczane problemy i kryzysy rozwojowe w percepcji młodzieży .....	284
5.2.2. Bunt w doświadczeniach młodzieży – sposób przejawiania się i funkcje rozwojowe .....	333
5.2.3. Wzory osobowe i autorytety jako wyznaczniki własnej biografii .....	347
5.3. Funkcjonowanie w świecie, sposoby kreowania własnego życia i konsekwencje rozwojowe doświadczanych problemów w percepcji młodzieży .....	374
5.3.1. Strategie radzenia sobie z doświadczanymi problemami i sytuacjami kryzysowymi wykorzystywane przez młodzież .	374
5.3.2. Nastawienia i postawy wobec siebie i świata prezentowane przez młodzież .....	385

---

5.3.3. Wizja własnego życia jako rezultat doświadczania problemów egzystencjalnych i sytuacji życia codziennego .....	414
5.4. Model przeżywania życia przez młodzież – próba uzasadnienia koncepcji .....	445
<b>Rozdział szósty</b>	
<b>PRÓBA MODELOWEGO OPISU DZIAŁAŃ WSPIERAJĄCYCH ROZWÓJ MŁODZIEŻY .....</b>	<b>451</b>
6.1. Model działania wspierającego rozwój młodzieży w pedagogice społecznej – założenia ogólne .....	452
6.2. Model działań społecznych wspierających rozwój młodzieży – konkretyzacja założeń .....	466
<b>Kilka refleksji końcowych .....</b>	<b>483</b>
<b>Bibliografia .....</b>	<b>495</b>
<b>Aneks .....</b>	<b>539</b>
Z a ł ą c z n i k 1 .....	541
Z a ł ą c z n i k 2 .....	561
Z a ł ą c z n i k 3 .....	564
Z a ł ą c z n i k 4 .....	569
Z a ł ą c z n i k 5 .....	570
Z a ł ą c z n i k 6 .....	572
Z a ł ą c z n i k 7 .....	573
Z a ł ą c z n i k 8 .....	577
<b>Indeks osobowy .....</b>	<b>581</b>
<b>Summary .....</b>	<b>593</b>
<b>Zusammenfassung .....</b>	<b>595</b>

# CONTENTS

<b>Introduction .....</b>	<b>17</b>
<b>Chapter one</b>	
<b>HUMAN LIFE INTERPRETED IN THE CATEGORIES OF EXPERIENCING AND VISUALIZING – PSYCHOSOCIAL APPROACH .....</b>	<b>25</b>
1.1. The main characteristics of human existence .....	27
1.2. Selected developmental dilemmas occurring in human life .....	36
1.3. The line and development mechanisms of human life – a model of life functioning .....	40
1.4. Psychosocial characteristics of the main periods in human life ...	49
<b>Chapter two</b>	
<b>YOUTH AND YOUNG PEOPLE INTERPRETED AS A PSYCHOSOCIAL PHENOMENON AND CATEGORIES .....</b>	<b>57</b>
2.1. Adolescent crisis interpreted as creating identity and the axiological basis for life – developmental characteristics and theories of young people .....	61
2.1.1. Psychosocial development of young people – fundamental characteristics .....	63
2.1.2. The issues of identity and identity crisis exemplifying the problems of development process .....	68
2.1.3. Valuation crisis as an inherent element of identity crisis ...	81
2.1.4. Mechanisms governing personality development as well as the process of shaping individual identity .....	85
2.2. Adolescent rebellion as a mechanism of the process of self-creation among young generation .....	94
2.3. Personal patterns and authorities as the mechanisms for self-creation .....	110
2.4. Coping strategies as a way to eliminate crisis phenomena .....	135
2.5. Psychosocial theories of young people – general characteristics ..	155

**Chapter three**

<b>SOURCES AND KINDS OF PROBLEMS CONCERNING THE PROCESS OF SELF-CREATION AMONG YOUNG PEOPLE, EXAMINED IN THE CONTEXT OF THEORETICAL AND EMPIRICAL STUDIES .....</b>	<b>177</b>
3.1. Selected social and cultural determinants affecting the ways of experiencing life by young people – theoretical analysis .....	178
3.2. Developmental consequences of a normal vs. abnormal self-creation process .....	190
3.3. Characteristics of a young generation identified against a background of research results .....	208

**Chapter four**

<b>A MODEL OF RESEARCH INVESTIGATING YOUNG PEOPLE'S EXPERIENCES AND IDEAS CONCERNING THE SHAPE OF THEIR LIFE – THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BACKGROUND .....</b>	<b>231</b>
4.1. Theoretical assumptions of a model of research aimed at investigating the life of young people from the perspective of social pedagogy .....	233
4.2. Methodological assumptions of the studies conducted by the author of the book – conceptualization and operationalization of the research problems, and the outline of the adopted investigation procedures .....	249

**Chapter five**

<b>YOUNG PEOPLE EXPRESSING VIEWS ABOUT THEMSELVES AND THEIR LIFE – THE AUTHOR'S ATTEMPT TO PROVIDE CHARACTERISTICS OF A YOUNG GENERATION ON THE BASIS OF THEIR OWN EXPERIENCES .....</b>	<b>275</b>
5.1. Social and demographic characteristics of the examined youth ...	280
5.2. Specific character of young age – characteristics, inherent elements, and crises – a subjective perspective of young people .....	284
5.2.1. The vision of youth, and developmental problems and crises, as experienced and perceived by young people .....	284
5.2.2. Young people's experience of rebellion – manifestation and developmental functions .....	333
5.2.3. Personal patterns and authorities as determinants affecting the person's own biography .....	347

5.3. Functioning in the world, ways of creating their own life, and developmental consequences of experienced problems, as perceived by young people .....	374
5.3.1. Strategies for coping with experienced problems and crisis situations, utilized by young people .....	374
5.3.2. Young people's attitudes towards the world and themselves	385
5.3.3. The vision of life as a consequence of experiencing existential problems and everyday life situations .....	414
5.4. A model of experiencing life by young people – an attempt to provide grounds for the concept .....	445
 <b>Chapter six</b>	
<b>AN ATTEMPT TO DESCRIBE A MODEL OF ACTIVITIES SUPPORTING THE DEVELOPMENT OF YOUNG PEOPLE .....</b>	<b>451</b>
6.1. A model of activities supporting the development of young people, provided by social pedagogists – general assumptions .....	452
6.2. A model of activities supporting the development of young people – specific assumptions .....	466
<b>Final reflection .....</b>	<b>483</b>
<b>Bibliography .....</b>	<b>495</b>
<b>Appendix .....</b>	<b>539</b>
A n n e x 1 .....	541
A n n e x 2 .....	561
A n n e x 3 .....	564
A n n e x 4 .....	569
A n n e x 5 .....	570
A n n e x 6 .....	572
A n n e x 7 .....	573
A n n e x 8 .....	577
<b>Name Index .....</b>	<b>581</b>
<b>Summary .....</b>	<b>593</b>
<b>Zusammenfassung .....</b>	<b>595</b>

# INHALTSVERZEICHNIS

Einleitung.....	17
<b>Erste Kapitel</b>	
<b>MENSCHLICHES LEBEN ALS EINE ERFAHRUNGS- U. VORSTELLUNGSKATEGORIE – PSYCHOSOZIALE AUFFASSUNG</b>	25
1.1. Die grundlegenden Determinanten der menschlichen Existenz ...	27
1.2. Ausgewählte Entwicklungsdilemmas im menschlichen Leben ...	36
1.3. Entwicklungsmechanismen des menschlichen Lebens – Modell des Lebens .....	40
1.4. Psychosoziale Charakteristik von wichtigsten Lebensabschnitten des Menschen .....	49
<b>Zweite Kapitel</b>	
<b>JUGENDZEIT UND JUGENDLICHE ALS EIN PHÄNOMEN UND PSYCHOSOZIALE KATEGORIEN</b> .....	57
2.1. Jugendkrise als eine Schaffung von der Identität und von axiologischen Lebensgrundlagen – Entwicklungscharakteristik und Theorien der Jugend .....	61
2.1.1. Psychosoziale Entwicklung der Jugendlichen – Hauptausmaße .....	63
2.1.2. Die Identität und deren Krise als Determinanten der Entwicklungsprobleme .....	68
2.1.3. Die Bewertungskrise als eine Determinante der Identitätskrise .....	81
2.1.4. Die Mechanismen der Persönlichkeitsentwicklung und der Schaffung von der Eigenidentität .....	85
2.2. Jugendlicher Protest als ein Mechanismus der Selbstkreation von der jungen Generation .....	94
2.3. Personalmuster und Autoritäten als Mechanismen der Erschaffung von der eigenen Person .....	110

2.4. Verschiedene Strategien des Zurechtkommens mit sich selbst als eine Methode der Überwindung von Krisenerscheinungen .....	135
2.5. Psychosoziale Theorien der Jugendlichen – allgemeine Charakteristik .....	155

### **Dritte Kapitel**

<b>QUELLEN UND ARTEN DER SELBSTKREATIVEN PROBLEME DER JUGENDLICHEN ANGESICHTS DER THEORETISCH-EMPIRISCHEN UNTERSUCHUNGEN .....</b>	<b>177</b>
3.1. Ausgewählte sozial-kulturelle Determinanten des Lebenserfahrens von der Jugend – eine theoretische Analyse .....	178
3.2. Die Entwicklungsfolgen des Prozesses einer richtigen oder falschen Selbstkreation .....	190
3.3. Die Charakteristik der jungen Generation angesichts der Forschungsergebnisse .....	208

### **Vierte Kapitel**

<b>DAS MODELL DER ERFORSCHUNG VON ERFAHRUNGEN UND VORSTELLUNGEN DER JUGENDLICHEN ÜBER IHR EIGENES LEBEN – THEORETISCH-METHODOLOGISCHE UNTERSUCHUNGEN .....</b>	<b>231</b>
4.1. Theoretische Voraussetzungen für das Modell der Erforschung des Lebens von den Jugendlichen aus der Sicht der sozialen Pädagogik .....	233
4.2. Methodologische Voraussetzungen für eigene Forschungen – das Konzept und dessen Verwirklichung .....	249

### **Fünfte Kapitel**

<b>DIE JUGEND ÜBER SICH SELBST UND ÜBER IHR LEBEN – EINE AUF ERFAHRUNGEN UND VORSTELLUNGEN DER JUNGEN GENERATION FUSSENDE CHARAKTERISTIK .....</b>	<b>275</b>
5.1. Sozial-demografische Charakteristik der befragten Jugendlichen .....	280
5.2. Spezifische Merkmale der Jugendlichen – Dimensionen, Determinanten und Krisen – aus subjektiver Sicht der Jugend .....	284
5.2.1. Die Vorstellung von der Jugend und die von den Jugendlichen wahrgenommenen eigenen Probleme und Entwicklungskrisen .....	284
5.2.2. Ein Protest in Erfahrungen der Jugendlichen – Anzeichen und Funktionen .....	333
5.2.3. Personalmuster und Autoritäten als Determinanten der eigenen Biografie .....	347



5.3. Das Funktionieren in der Welt, Methoden der Selbstkreation und die Entwicklungsfolgen von erfahrenen Problemen aus der Sicht der Jugendlichen .....	374
5.3.1. Verschiedene Strategien des Zurechtkommens der Jugendlichen mit Problemen und Krisensituationen .....	374
5.3.2. Die Einstellung der Jugendlichen zu sich selbst und zur Welt .....	385
5.3.3. Die Vorstellung vom eigenen Leben als Folge des Erfahrens von existentiellen Problemen und alltäglichen Situationen .....	414
5.4. Das Modell des Lebenserlebens von Jugendlichen – eine Begründung der Idee .....	445
 <b>Sechste Kapitel</b>	
<b>EIN VERSUCH, DIE DIE ENTWICKLUNG DER JUGENDLICHEN BEGÜNSTIGENDEN HANDLUNGEN ZU BESCHREIBEN</b> .....	451
6.1. Das Modell der sozialpädagogischen, die Entwicklung der Jugendlichen begünstigenden Handlung – allgemeine Grundsätze .....	452
6.2. Das Modell der sozialen, die Entwicklung der Jugendlichen begünstigenden Tätigkeit – einzelne Grundsätze .....	466
 <b>Einige Schlussbemerkungen</b> .....	483
 <b>Bibliografie</b> .....	495
 <b>Anhang</b> .....	539
Beilage 1 .....	541
Beilage 2 .....	561
Beilage 3 .....	564
Beilage 4 .....	569
Beilage 5 .....	570
Beilage 6 .....	572
Beilage 7 .....	573
Beilage 8 .....	577
 <b>Namenverzeichnis</b> .....	581
 <b>Summary</b> .....	593
 <b>Zusammenfassung</b> .....	595



## WPROWADZENIE

Metaforycznie rzecz ujmując, życie stanowi drogę, którą człowiek pokonuje w różny sposób i która może doprowadzić go w różne miejsca. Odcinki tej drogi (etapy życia) mają swoją specyfikę, ukierunkowują je specyficzne drogowskazy (determinanty), przy czym każdy odcinek zawiera w sobie przeszłość, teraźniejszość i potencjalną przyszłość.

Życie ludzkie w tym opracowaniu ujęto w kategoriach psychospołecznych. W tym ujęciu badaczka interesuje bieg życia (biografia jednostki i jej cykle), z akcentowaniem społecznych i psychologicznych mechanizmów społecznego uczestnictwa człowieka, współdeterminowanych zmiennymi kulturowymi. W takiej perspektywie analiz życia ludzkiego podkreślenia wymaga fakt, iż dzisiaj droga rozwoju jednostki jest bardziej utrudniona, niż miało to miejsce w społeczeństwie tradycyjnym, w którym dostępne i obowiązujące standardy życia były jasno określone. Współczesność nasza jest „naznaczona” różnymi sprzecznościami, które w kontekście kreowania własnego życia stanowią dylematy konieczne do rozwiązania, by autorefleksyjnie życie to tworzyć. Są to: sprzeczność pomiędzy procesem globalizacji w różnych jej przejawach i poziomach a renesansem różnych lokalnych, etnicznych form doświadczania siebie i życia oraz sprzeczność między różnorodnością świata i jego fragmentaryzacją a dążeniem do unifikacji, stanowiące podstawę dylematu wiążącego się z wyborem pomiędzy stałością (potrzeba bezpieczeństwa) a zmiennością (potrzeba wolności i eksploracji).

W ostatnich dziesięcioleciach dokonały się zmiany obyczajowe niosące nową jakość, a więc mające znamiona rewolucji obyczajowej, przejawiającej się w zmianie systemu wartości funkcjonującego od wielu stuleci. Upraszczając, system tradycyjny wyznaczał postrzeganie życia jako wypełnionego powinnościami, poddanego dyktaturze obowiązku wobec zbawienia duszy, stanu, rodziny, pozycji społecznej, środowiska. Zadaniem systemu wychowania, a szerzej socjalizacji, było kształtowanie określonych cech osobowości wedle powszechnie obowiązujących wzorów (kształtowanie charakteru, woli, opanowania, samokontroli). Wartości tradycyjne, wymagające podporządkowania się jednostki ogółowi

z rygoryzmem ich egzekwowania przez społeczną kontrolę, socjalizacja adaptacyjna – zostały zastąpione współcześnie nową jakością – dążeniem do indywidualnej ekspresji, wyrażania siebie, naturalności, spontaniczności, a wreszcie tolerancji rozumianej nierzadko jako bezwarunkowa akceptacja każdej odmienności. W takim systemie wartości podstawowym „narzędziem” ich realizacji, czy prawem jednostki staje się wolność w ujęciu postmodernistycznym. Wolność nie rozumiana już – jak dotąd – jako wolność wyboru dobra określonego przez innych, ale wolność wyboru indywidualnej drogi życia i jej poszukiwanie. Takie ujęcie wolności powoduje dalsze reperkusje w postaci konieczności przyjęcia założeń o tolerancji, obejmującej już nie tylko odmiennosc rasową, pogładową, religijną, ale i seksualną, moralną, obyczajową i generalnie stylu życia. Prawo do wolności zakładającej totalną tolerancję gwarantować ma osiągnięcie celu, jakim jest indywidualne szczęście. Przeformułowaniu ulega też istota szczęścia, gdyż jego podstawy nie stanowi już odpowiedzialne człowieczeństwo, zadowolenie z uczciwego życia, podporządkowanie powinnościom i obowiązkom, ale szczęście „proste” bazujące na pierwotnych emocjach, czyli zabawie, zdrowiu, swobodzie, użyciu. Innymi słowy, konsumpcja w szerokim tego słowa znaczeniu.

Pisząc te słowa, stwierdzam jednak, iż ten sposób widzenia jednostki i jej świata także staje się już powoli nieaktualny, choć pogłębionych i zakresowo szerokich badań nad tym problemem w chwili obecnej nie ma. Powoli bowiem wszyscy, a głównie młode pokolenie, zmierzamy w kierunku totalnego uzależnienia, którego podstawą jest właśnie dyktatura wartości konsumpcyjnych. Zmieniło się zatem jedynie źródło zniewolenia: z dominacji społecznej kontroli opartej na więziach społecznych na kontrolę kulturową, sprowadzoną do zmieniających się „mód” ewokowanych konsumpcjonizmem i specyficzną kontrolę psychologiczną, wyznaczaną przez kompulsywność wiążącą się z mechanizmami rozładowania napięć motywacyjnych wynikających z niemożności realizowania sztucznie wykreowanych wartości konsumpcyjnych.

Paradoksalnie procesy globalizacji, niosące za sobą nowy wymiar kultury zmienności i nietrwałości, konieczności „przestawiania się” w zakresie różnych oczekiwań i wymagań społecznych, stanowią dla młodego pokolenia pierwotne źródło zagrożeń (kształtowanie się tożsamości), ale i wtórnie szansę rozwojową, gdyż młode pokolenie ze względu na większą plastyczność i zdolności adaptacyjne do sytuacji zmiany, łatwiej może sobie radzić z „zagroženiami współczesnego świata” wynikającymi z jego kulturowej niestabilności.

Procesy globalizacji wyznaczone są przez zmiany w zakresie postrzegania przestrzeni i czasu (znaczne ich poszerzenie), zmienność wymia-

rów świata, a więc jego nietrwałość, decentralizację i zanikanie granic, skąd bierze się rozproszenie kulturowe. Psychologicznie znajduje to odzwierciedlenie w pojawianiu się w świadomości jednostkowej poczucia braku bezpieczeństwa, niepokoju i lęku, wyzwalanych przez brak stabilności, czemu towarzyszy zniewalające poczucie, że rzeczywistość „wymyka się z rąk” (zagrożenia dla rozwoju). Procesy globalizacji stanowią podstawę trudności adaptacji i włączenia się młodzieży w życie społeczne w danej przestrzeni, są zarazem szansą na poszukiwanie przestrzeni, w której proces adaptacyjny może się dokonać, co w efekcie prowadzi do integracji.

Założenia, jakie tu poczyniono, wiążą się z konstatacją, że procesy transformacyjne (zmiany kulturowe i ideologiczne) oraz ich skutki ekonomiczno-gospodarcze (np. rynek pracy), traktowane mogą być jako podstawa zagrożeń adaptacyjnych dla ludzi młodych.

Czas współczesny jest zarówno interesujący, jak i kłopotliwy w kontekście zadań stawianych człowiekowi, jakimi są: tworzenie własnej osoby – zintegrowanej ze światem i harmonijnej wewnątrznie oraz kreacja własnego życia – świadomego i prowadzącego do określonych celów. Świadomość nowych wymiarów współczesności w połączeniu z brakiem rozwiązania starych i pojawianiem się nowych problemów, nadaje doświadczanemu przez człowieka światu nową jakość, którą coraz powszechniej nazywa się (i traktuje jako swoisty) fenomenem ponowoczesności. Towarzyszy temu częściowa lub, jak sądzą niektórzy, całkowita dezintegracja tradycyjnego świata, który psychologicznie był dla człowieka bardziej przyjazny, gdyż – choć niewątpliwie zewnętrznie ograniczał jego wolność – był jednak bardziej „jednoznaczny” – więc bezpieczny, zaś droga życia prowadziła w jasno określonym kierunku. Ponowoczesność zaś nie jest jednorodna, ani też do końca określona, co powoduje intensyfikację problemów związanych z wciąż na nowo „udaremnianą koniecznością” rozeznania się w przeżywanych przez nas doświadczeniach, jeśli odnosimy się we własnych refleksjach do tradycyjnych sposobów myślenia. Umberto Eco (1996, s. 91) nazywa doświadczaną przez nas rzeczywistość epoką „permanentnego przejścia”, w której wciąż działają konfliktowo „stara i nowa” wizja rzeczywistości – nowe siły poszukują nowych form życia zbiorowego, zaś siły mocno powiązane z tradycją walczą o przywrócenie właściwych im wzorów czy form społecznych. Świat ponowoczesny staje się w takim ujęciu źródłem wewnętrznego zniewolenia, wynikającego z utrudnionej świadomej i jasno określonej wersji tożsamości (autokreacji). Wiemy, że nowa formuła rzeczywistości musi kreować zupełnie nową świadomość indywidualną i społeczną, co utrudniają najbardziej charakterystyczne dla ponowoczesności jej cechy, czyli fragmentaryzacja, deinstytucjonalizacja i często skrajny subiektywizm.

Właściwości te przejawiają się w życiu codziennym i te właśnie realne przejawy trzeba wziąć pod uwagę w naukowych, ale i praktycznych refleksjach, szczególnie dotyczących tych grup społecznych, dla których jest to epoka naturalnego „bytowania i tworzenia siebie”, czyli młodego pokolenia, przeżywającego naturalny rozwojowo kryzys, wpisujący się dodatkowo w kryzys społeczno-kulturowy, co determinuje jego problemy przystosowawcze (Bauman, 2000, s. 133). Jest to także epoka intensyfikująca specyficzne problemy przystosowawcze pokolenia starszego, dla którego jest ona psychologicznie obca. Wreszcie procesy globalizacji i wielowymiarowość współczesnego świata wyznaczają nową i szerszą perspektywę życia człowieka, który radzić sobie musi z wieloma nieznanymi dotąd problemami utrudniającymi jego prawidłowy rozwój i funkcjonowanie.

Człowiek i jego życie są wielorako umiejscowione: w przyrodzie, w kulturze, w społeczeństwie (wśród innych ludzi), w biegu wydarzeń (doświadczeń życiowych) i w przestrzeni czasowej, co wyznacza konieczność określenia w jego życiu zależności zarówno czasowo-przestrzennych, zależności i przynależności do świata społeczno-kulturowego, zaś w efekcie wyznacza zakres jego adaptacji *vs* konieczności i zdolności do twórczej ingerencji we własne życie i w kształt świata. Zadania stawiane przed człowiekiem w toku jego życia wymagają od niego świadomości, dojrzałości i wsparcia w rozwiązywaniu naturalnych problemów egzystencjalnych, co początkowo dokonuje się w procesie socjalizacji i wychowania, lecz później wykształcone w tych procesach kompetencje jednostki muszą zostać przeniesione na nią samą (autokreacja i samowychowanie). Na społeczeństwo jednak musi zostać nałożony „obowiązek” redukcji społeczno-kulturowych blokad rozwoju człowieka, które można sprowadzić do warunków jego życia oraz sposobów jego społecznej kategoryzacji, np. stereotypów, uprzedzeń i tendencji dyskryminacyjnych, obejmujących wszystkie kategorie wiekowe i cykle życia człowieka (np. „dziecko – byt niesamodzielny, przedmiot oddziaływania”, „człowiek młody – zbuntowany dewiant, społecznie szkodliwy, przedmiot modyfikacji”, „człowiek dorosły – sztywny, oportunistyczny konformista”, „człowiek stary – bezużyteczny konserwatysta”).

Młodość i młodzież to kategorie „naznaczone” specyficznymi właściwościami i wynikającymi stąd problemami rozwojowymi, przy czym są to kategorie, na które musimy spojrzeć z różnych perspektyw – biologicznej, filozoficznej, społeczno-kulturowej, psychologicznej, ekonomicznej i pedagogicznej. Perspektywa patrzenia na problemy przystosowawcze młodego pokolenia przyjęta w tym opracowaniu, ma charakter interdyscyplinarny, charakterystyczny dla analiz prowadzonych w obrębie pedagogiki społecznej. Podmiotem zainteresowania staje się wów-

czas sama jednostka, kształtująca bieg własnego życia przez wyobrażenia o nim posiadane, ale też jej otoczenie społeczne, które tworzy warunki jej rozwoju. Przyjmuję jednak założenie, iż w myśl nawet klasycznej koncepcji pedagogiki społecznej – najważniejszym ogniwem w myśleniu o codzienności człowieka jest on sam i sposób jego patrzenia na własne życie. To człowiek tworzy warunki swego bytowania, które zwrotnie nań oddziałują. Można założyć, że młody człowiek ma potencjalną możliwość dokonywania wyboru własnej drogi życia, gdyż uzyskuje psychologicznie status jednostki samodzielnej i niezależnej. Wynika to z tworzenia się jego indywidualnej tożsamości („ja jak ja”), oddzielonej lub stopniowo oddzielającej się od zapożyczonych w dzieciństwie tożsamości społecznej („ja jak my”). Nie oznacza to, iż ją traci, ale indywidualnie modyfikuje i dopisuje nowe atrybuty siebie, które pierwotnie wynikają z prostej, czyli bezrefleksyjnej opozycji wobec wersji świata (i siebie), proponowanej przez pokolenie dorosłych (i kulturę jako jego wytwór), a następnie przekształcają się z reguły w opozycję refleksyjną i świadomą własnych, a odrębnych celów (transformacja buntu). Dokonać się to jednak może w warunkach wychowawczych i socjalizacyjnych temu sprzyjających, czyli przy przyjęciu postawy „demokratycznego przyzwolenia na samodzielne popełnianie błędów i autokreację” przez pokolenie wychowawców.

W opracowaniu tym przyjrzą się jedynie niektórym wyznacznikom doświadczenia życia w młodości, które mają status samowiedzy, a więc percepcji siebie, własnych problemów i zjawisk kryzysowych, sposobów radzenia sobie z nimi, mechanizmów autokreacji i konsekwencji rozwojowych wynikających ze sposobu doświadczenia własnego życia przez młodzież w specyficznym okresie rozwojowym („średnia” i późna adolescencja).

Prezentowana publikacja obejmuje teoretyczne założenia dotyczące doświadczenia życia przez młodego człowieka, które w ograniczonych przedmiotem pracy ramach przedstawiono w trzech pierwszych rozdziałach.

W pierwszym rozdziale poświęconym życiu człowieka ujęto je jako kategorię doświadczenia i wyobrażeń. Przyjmując psychospołeczny punkt widzenia, sprowadzono je do analizy głównych wyznaczników ludzkiej egzystencji i wybranych dylematów rozwojowych. Dokonano też analizy podstawowych wyznaczników dynamiki życia człowieka, przedstawiając jego linię rozwojową i mechanizmy rozwojowe. Pozwoliło to na opis ogólnego modelu życia, a także na przedstawienie w ogólnym zarysie psychospołecznej charakterystyki głównych okresów życiowych.

Drugi rozdział, prezentujący ogólne założenia teoretyczne, dotyczy kategorii młodości i młodzieży, które potraktowano jako specyficzne zjawisko i jako kategorie psychospołeczne. Scharakteryzowano w nim naj-

ważniejsze problemy i zjawiska, które specyficznie wpisują się w ten okres rozwojowy, a więc: kryzys młodości, co pozwala dokonać charakterystyki rozwojowej młodzieży, bunt młodości traktowany jako psychologiczny mechanizm i sposób autokreacji młodego pokolenia (budowania własnej tożsamości), wzory osobowe i autorytety jako społeczne mechanizmy tworzenia własnej osoby, poszerzone o psychospołeczne mechanizmy rozwoju osobowości i kształtowania się indywidualnej tożsamości, możliwe strategie radzenia sobie z kryzysem młodzieńczym i problemami okresu dorastania, a także konsekwencje rozwojowe prawidłowej vs nieprawidłowej autokreacji.

W rozdziale trzecim podjęto próbę opisu potencjalnych źródeł i rodzajów problemów autokreacyjnych doświadczanych przez młodzież. Przedstawiono wybrane społeczno-kulturowe wyznaczniki sposobu doświadczania życia przez młodzież w ujęciu teoretycznym oraz wskazano możliwe konsekwencje rozwojowe procesu prawidłowej vs nieprawidłowej autokreacji. Dokonano też próby charakterystyki pokolenia młodzieży na podstawie wybranych wyników badań nad młodzieżą prowadzonych w ostatnich dekadach.

Kolejny rozdział zawiera szczegółowe założenia teoretyczne i metodologiczne przeprowadzonych badań. Przetawiono w nim model badania doświadczeń i wyobrażeń młodzieży o kształcie własnego życia, poprzedzony opisem założeń teoretycznych modelu badania życia młodzieży z perspektywy pedagogiki społecznej, co pozwoliło sformułować podstawowe założenia metodologiczne badań własnych, czyli dokonać konceptualizacji i operacjonalizacji problemów badawczych (ich obszaru i zakresu), a także określić przyjęty paradygmat badania, czyli ogólne i szczegółowe metody badawcze.

Rozdział piąty, analityczno-interpretacyjny, stanowi egzemplifikację sposobu postrzegania, wyobrażeń i doświadczania przez młodzież siebie i własnego życia, uzyskaną na podstawie wypowiedzi młodego pokolenia. Dokonano w nim opisu doświadczanych problemów i kryzysów rozwojowych, scharakteryzowano sposób przejawiania się buntu młodzieńczego i jego potencjalne funkcje, określono podstawowe wzory osobowe i autorytety, stanowiące w percepcji młodzieży wyznaczniki jej własnej biografii, przeprowadzono analizę głównych strategii radzenia sobie z doświadczanymi problemami i sytuacjami kryzysowymi, wykorzystywanych przez młodzież, a także zidentyfikowano dominujące nastawienia i postawy wobec siebie i świata przyjmowane przez młodzież, co pozwoliło sformułować wnioski dotyczące wizji własnego życia w perspektywie młodego pokolenia, stanowiąc podstawę zestawienia i opisu modeli przeżywania życia preferowanych przez młodzież.



Ostatni rozdział jest próbą modelowego opisu działań wychowawczo-kreacyjnych wspierających rozwój młodzieży, wynikających z dokonanych analiz teoretycznych i empirycznych, zaś ulokowanych w paradygmacie działania właściwym dla pedagogiki społecznej.

Książkę kończy ogólna refleksja dotycząca problematyki działania pedagogicznego odniesiona do specyfiki rozwojowej młodego pokolenia i specyfiki warunków społeczno-kulturowych, w których przebiega rozwój młodego pokolenia. Zadanie wspomagania rozwoju (wzrostu, wrastania i wprowadzania w wartości) młodego pokolenia, przez tworzenie odpowiednich ku temu warunków, stanowi wiodącą opcję w naukowych i praktycznych dociekaniach nauk społecznych, a więc przede wszystkim: w działalności wychowawczej pedagogów, w terapeutycznym wspieraniu rozwoju przez psychologów, w budującej świadomość społeczną aktywności socjologów, oraz w refleksyjnych analizach filozofów wyjaśniających naturę ludzkiego bytu. Refleksje te muszą być podejmowane, zawsze interdyscyplinarnie, choćby po to, by nie okazało się prawdziwym twierdzenie Umberto Eco, który postawił logicznie uzasadnioną tezę wynikającą z obserwacji współczesnej codzienności, mówiącą, że: „Chcieć zmienić świat to powtarzać jedynie pierwotny błąd. Intelktualiście pozostaje tylko dawanie świadectwa, że świat jest opowieścią idioty, pełną wrzasku i furii” (Eco, 1996, s. 301).

Opowieść o świecie musi być kontynuowana, nawet jeśli trudno jest nam nadążyć za dokonującymi się w nim zmianami, i choć funkcja naszego poznania nie zawsze i nie w pełni może mieć charakter „służący” jego wyprzedzającej i optymalizującej zmianie (poznajemy bowiem zawsze *post factum*), zawsze jednak poznanie wspomagające jego rozumienie daje szansę ograniczenia jego potencjalnych, negatywnych przejawów, odzwierciedlających się w trudnościach autokreacyjnych człowieka (*probabilistyczne prognozowanie jako efekt rozumienia*).

\* \* \*

Przedstawiana Czytelnikowi rozprawa jest wynikiem wieloletnich badań, w których centrum znajdował się młody człowiek, mający specyficzne problemy do pokonania w swym krótkim jeszcze życiu. Zdaję sobie sprawę z tego, że wiele kwestii poruszonych na stronicach tej książki jedynie dotyka istoty problemu, wymaga więc dalszych i bardziej pogłębionych analiz teoretycznych i empirycznych, które z pewnością zostaną przeze mnie podjęte w przyszłości i – być może – przybliżą mnie do zrozumienia istoty młodości.

Jestem przekonana, że rozprawa ta nie powstałaby bez udziału i pomocy tych wszystkich osób, które spotkałam na swej drodze życia i na ścieżkach własnego rozwoju naukowego. Jest tych osób bardzo wiele – mniej lub bardziej bezpośrednio związanych ze środowiskiem naukowym, lub spoza niego. Nie sposób wymienić ich wszystkich, bowiem moja osobista biografia była i jest niezmiernie bogata w spotkania, przez które rozumiem znaczący wpływ na to, kim jestem dzisiaj – jako człowiek i jako osoba próbująca zrozumieć i naukowo przedstawić świat widziany subiektywnie, ale obiektywizowany w sposobie jego opisu i wyjaśniania.

Pragnę wyrazić swoją wdzięczność za wieloletnie wsparcie w rozwoju naukowym i akceptację moich poczynań naukowych Profesorowi Andrzejowi Radziejewicz-Winnickiemu, zaś za umożliwienie mi rozwijania moich pasji naukowych, niestety nieobecnej już wśród nas, Doktor hab. Danucie Maszczyk. Wiele wdzięczności winna jestem także Recenzentom niniejszej pracy – Profesor Barbarze Smolińskiej-Theiss i Profesorowi Tadeuszowi Pilchowi, których życzliwość, ale i krytyczne uwagi, przyczyniły się do powstania ostatecznej wersji tej pracy.

Wielu jest też tzw. „cichych bohaterów” – Mistrzów i Przyjaciół z różnych ośrodków akademickich, którzy pośrednio przyczynili się do powstania tej książki, i którym winna jestem wdzięczność. Rozmowy i dyskusje prowadzone z nimi, a także ich twórczość naukowa, stanowiły dla mnie źródło refleksji nad własną pracą, chroniąc mnie przed popełnieniem błędów i otwierając nowe perspektywy widzenia wielu problemów. Nie sposób przywołać nazwisk wszystkich osób, które służyły mi pomocą i wsparciem – pośrednio przez swą twórczość i bezpośrednio przez dialog. Pozostaną one na zawsze w mojej wdzięcznej pamięci.

Winna jestem też szczególne podziękowania swym Najbliższym, bez których zrozumienia, wyrozumiałości, cierpliwości, wsparcia duchowego i codziennej pomocy, czyli miłości, powstanie tej pracy i mój naukowy rozwój byłyby niemożliwe.

## Rozdział pierwszy

# ŻYCIE CZŁOWIEKA JAKO KATEGORIE DOŚWIADCZANIA I WYOBRAŻEŃ – UJĘCIE PSYCHOSPOŁECZNE

„Od zarania dziejów integralną częścią ludzkiego doświadczenia było upokarzające i bolesne zderzenie absurdalnie krótkiej obecności człowieka na Ziemi z niewzruszoną solidnością świata... W wyścigu po trwanie wszystkie atuty leżały po stronie świata, który musiał istnieć dłużej niż każdy z żyjących ludzi.”

(Bauman, 2004, s. 151)

Życie człowieka stanowi fenomen podobny do dramatu, w którym osnową jest ciągły konflikt i ciągłe „zawieszenie” człowieka między różnymi jego atrybutami i wymiarami, przyjmującymi zwykle wartości opozycyjne: rozwój i regres, bycie w świecie i przemijanie (śmierć jako nieodłączny element życia), aktywność i bierność, zdobywanie i dzielenie się, rozdarcie między „być” i „mieć”, przystosowanie i zachowanie odrębności, miłość i nienawiść, dobro i zło, samorealizacja i autodestrukcyjność. To tylko niektóre atrybuty życia, z którymi człowiek wchodzi w dialog wyznaczający jego drogę, zaznaczmy dialog, w którym musi dokonywać wyboru, jaki biegun tych wymiarów własnej egzystencji wpisze w swoją historię. Najważniejszą jednak kwestią, wobec której wszystkie inne zdają się być pochodne, jest przemijanie i epizodyczność jego bytu, których świadomość – jak wiemy – ma jedynie człowiek, stąd niełatwo mu z tym żyć i wybierać strategię radzenia sobie z tym niezaprzeczalnym faktem, mające charakter rozwojowy a nie destrukcyjny dla niego (jego egzystencji) i otaczającego go świata (jego rozwoju). Zaczynam tę krótką, powierzchowną i również epizodyczną z konieczności opowieść o doświadczeniu życia przez człowieka młodego od stwierdzenia tego oczywistego faktu, ponieważ sposób postrzegania perspektywy własnej skończoności *vs* nieskończoności różnicuje właśnie – niewielka, czy nawet pomijana we własnych refleksjach człowieka młodego – świadomość przemijalności życia. W tym powierzchownym z natury opracowaniu składam się do znanej powszechnie tezy, iż odpowiedzialną za to należy

uczynić „kulturę terroru młodości” (Mead, 2000), której poddajemy się bez wyjątku wszyscy, choć czynimy to mniej lub bardziej świadomie i stosując różne techniki zatrzymania „rzeki życia” (Krishnamurti, 1992, s. 67), już nie tylko w wymiarze niepogodzenia z własną skończonością (śmierć), ale także w aspekcie niepogodzenia z naturalnymi zmianami inwolucyjnymi (starość). Doświadczanie czasu osobistego zależne jest niewątpliwie od wieku, co stanowi prawdę już lub pierwotnie potoczną, ale potwierdzoną refleksjami filozofów, psychologów i socjologów oraz próbami logarytmicznego przestawienia struktury czasu doświadczanego jednostkowo, gdyż np. w życiu pięciolatek rok stanowi 20% jego życia, więc granice jego czasu się rozciągają – „dłużą”, w życiu pięćdziesięcioletka rok to z górą 2% jego życia, więc jego czas bardzo się „kurczy” (Hall, 1999, s. 143–158), lawinowo przyśpieszając, tzw. *s k r ó c o n a p r z y s z ł o ś ć* (Kozielecki, 2006). Percepcja czasu (życia) jest niewątpliwie kontekstualna i sytuacyjna, zarówno w sensie rozwojowym (wiek), jak i psychicznym (emocje go skracają np. miłość, lub wydłużają, np. lęk), czy przestrzennym (czas w przestrzeni się „rozpływa”). Doświadczanie procesu przemijania w „płynnej nowoczesności” i „sfragmentaryzowanej ponowoczesności” – jak nazywa je Zygmunt Bauman (2004, s. 152) – w stosunku do społeczeństwa tradycyjnego, potęgowane jest dzisiaj poczuciem „kruchości” nie tylko ludzkiego życia (co charakteryzuje społeczeństwa tradycyjne), ale i jego społeczno-kulturowego i materialnego otoczenia (co charakteryzuje ponowoczesność). Jak konstatuje Bauman (2004, s. 152): „każda rzecz pojawia się na świecie naznaczona piętnem niechybnej śmierci, każda rzecz schodzi z taśmy produkcyjnej z wyznaczonym jej »terminem ważności«, nie mając bardziej trwałego znaczenia, a więc jest relatywnie konieczna, choć obiektywnie zbędna, bo nie ma szans na przetrwanie. Dzisiaj więc już nie tylko sam człowiek przemija w świecie opierającym się przemianom (sytuacja człowieka w społeczeństwie tradycyjnym), ale wszystko „płyne” wraz z nim, dając w efekcie obraz spotęgowanej nietrwałości wszystkiego, co go otacza i jego samego (perspektywa ponowoczesna). Trudniej jest zatem nawet o symboliczną nieskończoność i „zapisanie w pamięci”, jeśli kryteria wartościowania naszych wytworów (np. dóbr kultury) zmieniają się jak w kalejdoskopie, więc i trudniej pokonać wewnętrzny chaos wynikający z dialektycznej formuły rozwoju człowieka w biegu życia, poprzez nadanie mu wymiernego sensu.

## 1.1. Główne wyznaczniki ludzkiej egzystencji

„Każdemu z nas wiedza o tym, że jesteśmy tu tylko przelotnymi gośćmi, a przeznaczony nam czas ma swoje nieprzekraczalne granice, może okazać się niezbędną jako bodziec, by liczyć dni, sprawiając tym samym, by one liczyły się dla nas.”

(Jonas, 1992, za: Bauman, 2004, s. 151)

Życie ludzkie, czy ludzki los, oprócz świadomości jego skończoności, zdeterminowany jest dwoma procesami: regresji i progresji, czyli koniecznością wyboru pomiędzy tendencją do powrotu do egzystencji zwierzęcej (natura, prymitywizm) a tendencją do osiągania egzystencji specyficznie ludzkiej (kultura), co wyraża się w specyfice ludzkich potrzeb (Fromm, 1966, s. 35; Sujak, 1992, s. 43). Specyficznie ludzkie potrzeby zdeterminowane są swoistym konfliktem między naturą a kulturą, stąd ich dwoistość: potrzeba „więzi z innymi”, czyli miłość bliźniego *vs* narcyzm, miłość własna; potrzeba transcendencji – zdolność twórcza *vs* tendencja niszczyielska (Fromm, 2002); potrzeba zakorzenienia – braterskość *vs* kazirodztwo (etnocentryzm); potrzeba poczucia tożsamości – indywidualność *vs* konformizm stadny; potrzeba układu odniesienia i czci – rozum *vs* irracjonalizm (Fromm, 1966, s. 35–69). Oczywiście jest, że człowiek „składa się” najbardziej pierwotnie z potrzeb, które w sposób jawny lub ukryty wyznaczają jego codzienne zachowanie oraz nadają ton i kierunek jego wiodącej aktywności życiowej, jeśli działają w sposób jawny, zaś w sposób okrężny i często nieświadomiony, zakamuflowany wyznaczają jego działania, jeśli mają charakter ukryty (Siek, 1985, s. 35), w efekcie wyznaczając jego rozwój *vs* stagnację lub destrukcję.

Model ludzkiej egzystencji wyznacza zatem specyfika potrzeb tkwiących w naturze człowieka, które w myśl koncepcji potrzeb neurotycznych Karen Horney (1982) mogą w pewnych warunkach stanowić podstawę destrukcyjności ludzkiego życia. W charakterystyce neurotycznych potrzeb znajduje się ich nieświadome działanie (trend, z którego jednostka nie zdaje sobie sprawy, bierze go za coś innego) oraz kompulsywność (przymus ulegania tej tendencji i przesada w jej zaspokajaniu, czemu towarzyszy niepokój, lęk i napięcia). Autorka klasyfikuje neurotyczne potrzeby, nie oceniając własnej klasyfikacji jako wyczerpującej i rozłącznej, wyróżniając: a) neurotyczne potrzeby, których podstawę stanowi własna słabość determinująca bieg życia, co skutkuje dążeniem do rozwiązywania własnych problemów życiowych przy pomocy kogoś innego (potrzeba uczucia, przywiązania i aprobaty, potrzeba „partnera”, który przejąłby odpowiedzialność za nasze życie, potrzeba ograniczania własnego życia do wąskiego kręgu spraw i problemów), b) neurotyczne po-

trzeby, których podstawę stanowi poczucie własnej mocy i pragnienie brania odpowiedzialności za siebie i własne życie przez siebie samego (potrzeba znaczenia i mocy, potrzeba sprawowania kontroli nad innymi, wiara we wszechmoc woli, potrzeba wyzyskiwania i eksploataowania innych, potrzeba społecznego uznania i prestiżu, potrzeba wzbudzania uznania i podziwu własną osobą, potrzeba ambicji i osobistego wyczynu, potrzeba wystarczania samemu sobie i niezależności, potrzeba dążenia do perfekcji; Siek, 1985, s. 38–44). Ryzykując nazbyt daleko idącą interpretację, obie kategorie tych potrzeb w postaci neurotycznej destrukcyjnie wpływają na rozwój i życie jednostki: pierwsze z nich mogą stanowić podstawę kształtowania się nastawienia wobec życia o charakterze uległościowo-zależnościowym, co występuje w funkcji redukcji własnych wewnętrznych problemów i dylematów (oddanie się w opiekę i poszukiwanie wsparcia w wyższej instancji – destrukcja własnego „ja”), zaś drugi ich typ może stanowić podstawę kształtowania się postaw egocentrycznych, związanych z przesadnym zawierzeniem sobie samemu i poszukiwaniem sposobów na udowodnienie własnej samowystarczalności, stąd racjonalizm może tu występować w funkcji potwierdzania własnej wartości (destrukcja relacji „ja – inni”). Obie postawy są z pewnością wynikiem ukształtowania się niedojrzałej osobowości, oparte są bowiem na swoistym instrumentalizmie, gdyż zarówno postawa przesadnego uzależniania własnej kondycji życiowej od autorytetów, jak też postawa przesadnie akcentująca niezależność (samowystarczalność) od innych, nie ma charakteru autentycznej i świadomej autokreacji własnej osoby, stanowiąc jedynie mechanizm zaspokajania neurotycznych potrzeb (pozorne „przyjęcie” i pozorne „odrzućenie”). Autentyczna, a więc dojrzała osobowość wymaga bowiem ukształtowania się w jednostce trzech grup właściwości: posiadanie dobrze rozwiniętego i rozbudowanego obrazu siebie („kim jestem”), nabywanie obiektywnych postaw wobec siebie – zdolność wglądu w siebie, znajomość siebie i poczucie humoru („jaki jestem”), oraz posiadanie własnego skryzalizowanego światopoglądu („jaki jest świat, jakie jest moje miejsce w świecie”, wymiar aksjologiczny; Allport, 1949, s. 217–231, za: Siek, 1985, s. 87–88), które wspomagają kreację własnego życia.

Kształt ludzkiego życia wyznaczany jest także przez konieczność poradzenia sobie z wieloznacznością świata i pokonaniem naturalnych kryzysów doświadczanych w biegu życia. W odniesieniu do pierwszej kategorii problemów, konsekwencją nowej jakości życia społeczno-kulturowego, właściwej dla ponowoczesności, jest, odczuwany wewnętrznie przez jednostkę, chaos. Współczesny człowiek częściej poszukuje w rzeczywistości ładu wewnętrznego, co różnicuje jego sytuację psychiczną w stosunku do rzeczywistości charakterystycznej dla społeczeństwa tra-

dycyjnego, kiedy bardziej właściwe było poszukiwanie ładu w świecie i ewentualnie lokalizacji własnej osoby wobec wymagań otoczenia (kontrola zewnętrzna). Dzisiaj człowiek poszukuje głównie środków, które pomogłyby mu zwalczyć wewnętrzny chaos, mający oczywiście swe pierwotne źródło w braku zewnętrznych „drogowskazów” (autorytetów), o stałym charakterze (Kozielecki, 1988). Człowiek doświadcza też frustracji na innym polu, gdyż wewnętrznie „jest zawieszony” między dążeniem do stałości, pewności i bezpieczeństwa a dążeniem do wolności, samodzielności, niezależności (Fromm, 1993), stąd doświadcza konfliktu o charakterze „dążenie–dążenie” (*approach–approach*) między dwoma, wzajemnie się wykluczającymi, atrakcyjnymi celami i musi podjąć decyzję o wyborze jednego z nich (Hilgard, 1972, s. 735–744), przy czym wybór jednego celu zwiększa paradoksalnie atrakcyjność celu odrzuconego, co stanowi podstawę ciągłego i w pewnym sensie nieredukowalnego konfliktu wewnętrznego.

Wiemy też, że wiele potrzeb ludzkich jest z natury sprzecznych, konfliktowych, człowiek bowiem zadaje sobie wiele pytań podstawowych, wśród których – na skutek warunków ludzkiej egzystencji – na pierwszym planie znajdują się te dotyczące sensu ludzkiego życia (szczęścia) i wpisanego weń w sposób naturalny – sensu ludzkiego cierpienia (nieszczęścia). Doświadczenie cierpienia jest zarówno najpowszechniejszym i nieuniknionym zjawiskiem w życiu człowieka (Szczepański, 1978, s. 9), jak i zjawiskiem najmniej pożądanym, choć niewątpliwie radzenie sobie z nim może (choć nie musi) mieć charakter rozwojowy. Twierdzenie to uprawomocnia choćby charakter procesu rozwoju jednostki ludzkiej, specyfiką którego jest konfliktowość, kryzys oraz pokonywanie wewnętrznych konfliktów i kryzysów, stanowiących synonim cierpienia (Erikson, 2004). Cierpienie pojawia się we wszystkich sferach ludzkiego życia – cielesnej, emocjonalnej i duchowej (Frankl, 1984; Dąbrowski, 1979, 1986). Cierpienie jednak samo w sobie nie stanowi mechanizmu rozwojowego, którym staje się dopiero przyjęcie wobec niego określonego stosunku, a więc przydanie mu lub nie określonego sensu. Cierpienie bezsensowne jest antyrozwojowe i budzi lęk, zaś cierpienie, któremu nadamy jakiś sens może być podstawą rozwoju i pokonania naturalnego lęku przed nim, co stanowi właśnie podstawową trudność dla człowieka (Nietzsche twierdzi, iż „jeśli wiemy, po co cierpimy, możemy znieść prawie wszystko”; za: Frankl, 1984, s. 79). Cierpienie może być zatem sensowne, konieczne i autentyczne, ale też, charakteryzowane przeciwstawnie, może być bezsensowne, niepotrzebne i pozorne (Frankl, 1984, s. 78–84), zaś przyjmowane wobec niego postawy mogą mieć różną postać: e s k a p i z m (przesadna nadwrażliwość na ból powodowana przesadnym lękiem, co powoduje kształtowanie się postawy unikającej i uciecz-

kowej przed doświadczaniem jakiegokolwiek cierpienia, a więc ucieczkę od rzeczywistości), *m a s o c h i z m* (cierpienie jako wartość autoteliczna, fałszywe cierpiętnictwo wynikające z zamiany przykrości w przyjemność, szukanie cierpienia niepotrzebnego, odgrywanie ról bohatera lub męczennika) oraz *a u t e n t y z m* (intencjonalność, sensowość, instrumentalizm wobec wartości wyższych, np. rozwojowych, moralnych, poszukiwanie wewnętrznej prawdy o sobie – „kim jestem i na co mnie stać”). Nietrudno postawić wniosek, iż jedynie autentyzm postawy wobec własnego cierpienia, zakładający świadomość jego znaczenia i możliwość jego transformacji w „coś sensownego”, może mieć charakter rozwojowy, zaś pozostałe dwie postawy cechują jednostki niedojrzałe, które traktują cierpienie jako niesprawiedliwość lub wartość autoteliczną, co niewątpliwie stanowić może podstawę regresji lub niemożności osiągnięcia własnych potencjałów życiowych.

Postawy wobec cierpienia są zmienne kulturowo, ale zasadnicze ich przeobrażenie nastąpiło dopiero w dobie nowoczesności, czyli rozwoju technologicznego i rozwoju kultury masowej, która niesie za sobą ideologię życia bezbolesnego i radosnego, co osiągnęło swoiste apogeum w kulturze postmodernistycznej (Bauman, 1994; Jawłowska, 1991; Morawski, 1999). Można powiedzieć, iż nastąpiła reorientacja w zakresie fundamentalnego postrzegania natury i funkcji ludzkiego cierpienia, które wcześniej traktowane było jako „źródło kultury”, zaś po Freudzie i za nim zaczynamy kulturę traktować jako „źródło cierpień” (Freud, 1995). Cierpienia jednak wyeliminować się nie da, gdyż jest ono naturalnym elementem życia człowieka, stąd jednostka musi z nim sobie w jakiś sposób radzić. W czasach ponowoczesnych nastąpiła też etyczna deprecjacja cierpienia we wszystkich jego przejawach (fizycznym, moralnym, egzystencjalnym), gdyż większość współczesnych opowiada się za optymizmem i „kulturą przyjemności, a nie kruszenia kopii” (Bauman, 1995, s. 317; Frydryczak, 1993, s. 205–222), wskazując, iż naturalnym stanem człowieka jest egzystencja bezstresowa (kultura „narcystyczna”; Lasch, 1978), co promuje wzór hedonizmu. Zmienia się też współcześnie sposób radzenia sobie z cierpieniem, wynikający z założenia o konieczności jego eliminacji (lub ucieczki przed nim), a nie twórczego i aktywnego pokonywania. W kulturze współczesnej tendencje ucieczkowe są dodatkowo wzmacniane technologicznie przez „farmakologię znieczulenia” (Gałaś, 2000, s. 139; Gaul, 1998, s. 21), uprawomocnianą kulturowo (hedonizm, środki psychoaktywne). Religia zaś, która w społeczeństwie tradycyjnym uzasadniała ludzkie cierpienie, coraz rzadziej pomaga ludziom zrozumieć jego sens (pokonać i zrozumieć cierpienie), a bardziej staje się środkiem instrumentalnym, instancją odwoławczą i wspierającą w trudnych chwilach, w myśl zasady „jak trwoga to do Boga”.



Pewnik stanowi, iż wszystkie żywe istoty, w tym także i człowiek, chcą żyć, zaś pragnienie to wyłączone jest jedynie w sytuacjach wyjątkowych, które w różnych kulturach mają odmienny charakter – np. ból nie do zniesienia (eutanazja), miłość (niezrealizowana), nienawiść (zawsze niezaspokojona), lojalność (realizowana przez śmierć w imię wyższego dobra). Chcemy żyć, wyłączając wszelkie racjonalizacje; pierwotnie ma to charakter instynktowny – stanowiąc „biologicznie zadany popęd” (Fromm, 1997), co przy bolesnej świadomości własnej skończoności, nadaje ogromne znaczenie kategorii „nieśmiertelności”, stanowiąc podstawę włączenia się potrzeby życia wiecznego, które może się realizować przez **t w o r z e n i e „b y t ó w p o n a d j e d n o s t k o w y c h”** (strategia zbiorowa typu „Kościół, naród, sprawa”), lub poprzez tworzenie **w y j ą t k o w e g o b y t u i n d y w i d u a l n e g o** (strategia jednostkowa), bądź też poprzez bezpośrednie transponowanie swej doczesności w życie wieczne (Bauman, 2000, s. 256–258).

Problem ludzkiego życia pojawia się zatem wówczas, gdy zadajemy sobie pytanie „po co i dla czego żyjemy”, czyli co nadaje życiu sens. Wyłączając racjonalną argumentację, można za Frommem (1966) stwierdzić, iż każdy z nas dąży do szczęścia, które różnie może być realizowane, co w sensie podstawowym wiąże się z naturą ludzkich potrzeb, których realizacja nadaje życiu sens i jest źródłem celów życiowych (Bauman, 2000, s. 14). Można też założyć, iż brak ich zaspokojenia stanowi źródło cierpienia, które biorąc pod uwagę naturę człowieka, stanowi stan dlań niepożądany. Znajduje to odzwierciedlenie w swoistej doktrynie, która w ponowoczesności została podniesiona do rangi uprawomocnionej zasady, mówiącej, iż szczęście (jako synonim dobrego życia prowadzącego do rozwoju) zdobywać należy „bez trudu i bólu” lub z minimalnym ich wymiarem – łatwo, bez wysiłku i bezstresowo, z eliminacją zewnętrznego narzucania i dyscypliny (antyautorytaryzm jako wyznacznik realizacji idei wolności; Bauman, 2000, s. 36–40). Kolejny problem, który pojawia się w sytuacji rozstrzygnięcia o ludzkiej kondycji związanej z poczuciem szczęścia stanowi także współcześnie kreowana **k u l t u r a p o s i a d a n i a** (Fromm, 1995, s. 123–145), która jest zjawiskiem wpisanym w naturę człowieka, co uprawomocnia zarówno filozofia, jak i psychologia (Fromm, 1997, s. 97–125), jednak dzisiaj reguły posiadania nienaturalnie podniesiono poza ich zakres funkcjonalny, konieczny do „przeżycia” (pasywno-receptywna konsumpcja – „jestem tym, co mam”; Fromm, 1997, s. 113), co stanowić musi źródło frustracji dla tych, dla których „ponadfunkcjonalny” stan posiadania jest nieosiągalny. Zresztą należy się zastanowić – na ile możliwość jego osiągnięcia jest warunkiem wyznaczającym poczucie szczęścia – zwykle bowiem stanowi to jedynie pozór. Wyznacznikiem dobrostanu (dobrego życia prowadzącego do

szczęścia) jest niewątpliwie przyjęcie m o d u s u i s t n i e n i a (Fromm, 1995, s. 146–173; 1997, s. 130), którego egzemplifikację stanowi formuła „jestem tym, co robię” (niewyalienowana, czyli nieinstrumentalna aktywność) lub „jestem tym, kim jestem” (niewyalienowana tożsamość).

Jedną z podstawowych potrzeb człowieka jest potrzeba transcendencji, definiowana różnie, ale zawsze wskazuje się, iż wyraża się ona w przekraczaniu granic własnej osoby i także doczesności, zaś jej funkcją jednostkową można uczynić uzasadnianie ludzkiego istnienia i jego kondycji. Wynika ona z dwóch pierwotnych potrzeb – posiadania układu odniesienia i czci oraz potrzeby przetrwania i rozwoju (Fromm 1996, s. 90–104), a także potrzeby miłości i bezpieczeństwa, która przejawiać się może w miłości do Boga, gdyż we wszystkich religiach teistycznych Bóg stanowi najwyższą wartość, najwyższe dobro, do którego należy dążyć (Fromm, 1966a, s. 100–114). Wiara w kontekście modusu posiadania i modusu istnienia (bycia) może mieć i ma różne znaczenia. W kontekście pierwszego modusu utożsamia się ją z posiadaniem odpowiedzi na pytania, wobec których nie można przeprowadzić racjonalnego dowodu, co oznacza po prostu oparcie się na stwierdzeniach sformułowanych przez innych ludzi (autorytety lub byty nadrzędne), które akceptuje się na zasadzie prostego podporządkowania. Daje to poczucie pewności, nie wymagając przy tym od jednostki myślenia i podejmowania własnych decyzji i stanowi zarazem podstawę posiadania właściwego światopoglądu, ostatecznej i nie podlegającej wątpieniu wiedzy, tym bardziej, iż jest ona podzielana przez innych. Wybór uprawomocnionej autorytetem pewności jest tu oczywisty, gdyż wymaga jedynie rezygnacji z własnej niezależności (która bywa też niewygodna i trudna; Fromm, 1995, s. 90–91), ale jest też wynikiem motywacji instrumentalnej, stanowiąc swoistą „protezę” pomagającą znaleźć odpowiedź na pytanie „jak żyć” tym, którzy nie mają wystarczającej odwagi, by znaleźć tę odpowiedź samodzielnie. Odzwierciedla to formuła – „mam wiarę” (teologicznie „treść wiary”). W modusie istnienia (bycia) wiara stanowi fenomen zupełnie odmienny, gdyż jest zjawiskiem naturalnym i niezbywalnym (Fromm, 2000, s. 161–171), stanowiąc wewnętrzne doświadczenie boskich (metafizycznych) jakości, stąd jej podstawową funkcją jest zdobycie wewnętrznej orientacji, będąc przy tym ciągłym, aktywnym procesem autokreacji (wedle Mistrza Eckharta – „wieczne narodziny Chrystusa wewnątrz człowieka”; Meister Eckhart, 1941, s. 242, za: Fromm, 1997, s. 14), a nie zdobycie przekonania o prawdziwości pewnych idei (choć nie jest to wykluczone), co odzwierciedla formuła „jestem pogrążony w wierze” (teologiczny „akt wiary”).

W tym kontekście jeśli zastanowimy się nad źródłami wiary (religii), jednym z nich musimy uczynić dążenie do pewności, bezpieczeństwa,

które w znacznym stopniu wyznaczone jest przez możliwość poznania i zrozumienia otaczającego świata, ale także wynika z konieczności jego strukturalizacji i uporządkowania, stąd wiąże się z poszukiwaniem źródeł moralności porządkującej ludzkie życie w wymiarze poszerzonym, społecznym (Taylor, 2001, s. 568). Współczesną sekularyzację (lub brak ideowości) tłumaczy się tu nie postępowaniem naukowym i wzrostem poziomu wykształcenia (choć nie jest to bez znaczenia), ale pojawieniem się i odczuwaniem przez ludzi różnych źródeł moralności, z których nie każda zakłada istnienie Boga (Taylor, 2001, s. 584), co charakterystyczne jest dla nowoczesności, a jeszcze silniej ujawnia się w ponowoczesności, choć ta niosąc ze sobą niepewność, nieoznaczoność, sfragmentaryzowanie, staje się powoli mechanizmem powrotu do religii jako źródła pewności („ucieczka od wolności”; Fromm, 1993). Jak pisze Bauman (2000, s. 284–321), religia wyrasta z poczucia „niewystarczalności samowystarczalności”, rozczarowania wynikającego stąd, że nowoczesność jako w pewnym stopniu synonim „dawania sobie rady bez Boga” (lub innego niekwestionowanego autorytetu) nie przyniosła nam „szczęścia” (dobrostanu, samorealizacji), a raczej stała się źródłem wielu „nieszczęść” (patologii, dezorganizacji społecznej i dezintegracji jednostkowej) oraz ponowoczesnego skazania nas na męczarnie „ustawicznego wyboru”. Kolejny problem mający znaczenie dla określania kondycji ludzkiej egzystencji stanowi neurotyczny lęk (Horney, 1982, s. 44–54) przed tym, co nas czeka, wynikający ze świadomości własnej skończoności (lęk przed śmiercią; Rudin, 1992, s. 26–27), a także jego skutek – poszukiwanie pewności i bezpieczeństwa. Powoduje to pojawienie się kolejnego zagrożenia, a więc wyrosłej na podłożu cech ponowoczesności nowej formy religijności (ideowości) o charakterze fundamentalistycznym, która nie ma jednak (jak wcześniej) charakteru irracjonalnego, ale ściśle racjonalny, wynikający z konieczności kompensacji braków, które stanowią wynik pozafunkcjonalnego „rozbuchania” potrzeb instrumentalnych uzyskujących status autoteliczny, a których realizacja często jest frustrowana, gdyż jak mówi Bauman (2000, s. 314) „upośledzeni dnia dzisiejszego to niespełnieni konsumenci”. Istnieje też inna postać lęku, która wydaje się pozornie absurdalna, czyli lęk przed duszą, tj. samym sobą (Rudin, 1992, s. 27–39), z czym wiąże się lęk przed karą za własną niedoskonałość czy grzeszność. Towarzyszy temu często tworzony na bazie neurotycznego lęku (przed karą, przed niepewnością) obraz Boga (lub innego autorytetu), który może przyjmować różne formy: a b s o l u t n y w ł a d c a – karzący, nieosiągalnie daleki, często antropomorfizowany; s u r o w y m o r a l i z a t o r – skostniały Bóg prawa, prawodawca, czuwający nad przestrzeganiem swych nakazów, przedkładający ponad wszystko paragrafy i formalnoprawny punkt widzenia, dokonujący bilansu ludzkich

aktywów i pasywów; h u m a n i s t a – zsekularyzowany obraz Boga, gdzie atrybuty Absolutu transponowane są w wymiar skończoności, wszechmoc przenoszona jest tu na państwo lub wodza, wszechwiedza przypisywana nauce, dobroć boska przekształcana jest w zwykły humanitaryzm, nieskończoność kojarzona jest z rozwojem; m a g i c z n y u z d r o w i c i e l – atrybuty boskie transponowane są w skończoność, zaś duchowość wiązana z możliwością działania na ludzką psychikę; c z a r n y s z a m a n – atrybuty boskie transponuje się w skończoność, ale mają one charakter właściwości negatywnych (Bóg zły i okrutny). Może to przyjmować też formy świeckie, które wiązać będą się z autorytaryzmem, dogmatycznością, sztywnością poznawczą, konserwatyzmem, bezrefleksyjnością, redukując lęk przez swoiste „oddanie się pewnej idei, czy oddanie się w opiekę”. Reasumując, człowiek jest niewątpliwie istotą religijną i poszukującą religii, a także poszukującą pewnych drogowskazów, czyli wzorów i autorytetów, co może mieć walory psychoterapeutyczne jako sposób zapobiegania kryzysom egzystencjalnym i przywracania stanu równowagi psychicznej, a także jako podstawa autokreacji, pod warunkiem, iż przyjmuje formę religii humanistycznej, nie zaś autorytarnej (Fromm, 1966, s. 144–157), bądź wzorów kulturowych nie narzucanych autokratycznie i w sposób bezdyskusyjny.

Religia jako zjawisko ściśle powiązane z ludzką egzystencją, wyznacza jej kondycję poprzez swoją formę. Religie (a szerzej ideologie) autorytarne – niedojrzałe psychologicznie i społecznie – opierając się na negatywnych emocjach (lęk, trwoga, cierpienie, wstyd, poddanie się, poczucie winy), bezwzględnym posłuszeństwie, przymusie i hierarchicznej władzy i utożsamiając pojmowanie wolności z poświęceniem indywidualnego życia zewnętrznej wobec jednostki mocy, w konsekwencji kształtują człowieka bezsilnego, kruchego i całkowicie zależnego, czyli podległego zewnętrznym autorytetom, co ogranicza jego samorealizację. Religie humanistyczne opierają się na odmiennych założeniach, jako cnotę przyjmując dążenie do samorealizacji (doskonalenie się) i rozwój twórczych potencji człowieka, wyzwalać w nim wewnętrzne możliwości, rozwijając pozytywną emocjonalność (radość, miłość, empatia, nadzieja, poczucie odpowiedzialności), stanowiąc wsparcie w indywidualnej kreacji życia oraz wyznaczając jego harmonię i integralność.

Kondycję ludzkiej egzystencji można opisywać także w aspekcie podstawowego lęku, w naturze człowieka tkwią bowiem różne i opozycyjne w sensie ich źródeł typy lęku, np.: lęk przed zniewoleniem wynikający z potrzeby niezależności (wolności) *vs* lęk przed wolnością, a więc odpowiedzialnością, samodzielnością i może wynikającą stąd samotnością, co stanowi skutek działania potrzeby posiadania układu odniesienia, afiliacji (Fromm, 1993); lęk przed śmiercią, stanowiący wynik działania

potrzeby przetrwania i rozwoju (Fromm, 1996) *vs* lęk przed życiem (Bauman, 2004, s. 157), mający swe źródło w potrzebie znalezienia sensu życia, co stanowi niebagatelnie trudne zadanie, dodajmy rzadko świadomie realizowane; lęk przed „innymi”, którzy postrzegani są jako zagrażający (postawa „od innych”) *vs* lęk przed sobą, czyli odkryciem swojej niedoskonałości i deficytów – lęk przed odkryciem, że się nie jest tym, kim chce się być (Kierkegaard, 1972, s. 146), często wzmacniany przez „zwierciadło społeczne”. Niezależnie od ukierunkowania lęków doświadczanych przez człowieka, wszystkie one cyklicznie, z mniejszym lub większym nasileniem, towarzyszą jednostce w biegu życia, zaburzając jej funkcjonowanie i kierunek rozwoju. Może w młodości bardziej jednostka obawia się zewnętrznego zniewolenia i podjęcia odpowiedzialności za własne, sensowne życie, a często też jej zachowania powodowane są – choć może nieświadomym – lękiem przed własną osobą, wynikającym z nieświadomości siebie (poszukiwanie tożsamości; Kierkegaard, 1972, s. 146). U schyłku życia natomiast lęki doświadczane przez jednostkę częściej powiązane są ze śmiercią i towarzyszącym jej cierpieniem, „wymuszoną” wolnością (samotnością), a nierzadko towarzyszy osobom starszym lęk przed innymi ludźmi, zagrażającymi i izolującymi ich (zanik źródła gratyfikacji społecznych i alienacja), a także dodatkowo lęk przed samym sobą, choć jego źródło jest inne niż u osób młodych, gdyż wynika ze stopniowej utraty dotychczas posiadanych kompetencji i sprawności, wypadania ze społecznie cennych ról, oraz nieakceptacji siebie w „nowej postaci”. Człowiek dojrzały w pełni, doświadczać może natomiast lęków związanych z koniecznością i poczuciem odpowiedzialności za innych, co związane jest z podejmowaniem ról rodzinnych i zawodowych (por. Borowska, 1998).

Życie ludzkie immanentnie powiązane jest z torem jego rozwoju, przy czym różni się ono od metaforycznie ujętej „drogi życia” tym, że w drodze jest się zawsze w określonym miejscu i czasie, czyli „tu i teraz”, odcina się przeszłość, zaś rozwój wiąże się z objęciem całej biografii jednostki, a więc tor rozwoju wyznaczany jest zarówno przez przeszłość, terażniejszość i potencjalną przyszłość – człowiek jest jednocześnie w toku życia w każdym momencie swojej przeszłości, w punkcie dojścia („tu i teraz”) i w punkcie wyjścia (Sujak, 1992, s. 28). Tory ludzkiego życia (rozwoju) można opisać na różnych wymiarach (Allport, 1988; Dąbrowski, 1975, 1979, 1986; Maslow, 1990; Sujak, 1992), które obrazują jakości „wyjściowe” i „osiągane” w przypadku prawidłowego przebiegu rozwoju: r o z w ó j p o z n a w c z y – od konkretności do abstrakcyjności myślenia, r o z w ó j e m o c j o n a l n y – od uczuciowości archaicznej do uczuciowości wyższej, r o z w ó j ś w i a d o m o ś c i – od działania nieświadomego do działania świadomego, r o z w ó j p o t r z e b

– od potrzeb podstawowych (niedoboru) do potrzeb wyższych (wzrostu), zmiany w dynamice, sposobie zaspokajania i hierarchizacji potrzeb, rozwój systemu wartościowania – od wartości materialnych, instrumentalnych do wartości duchowych, autotelicznych, stabilizacja i harmonizacja systemu wartościowania, rozwój społeczny – od egocentryzmu („inni ludzie dla mnie”) do prospołeczności („ja dla innych”), rozwój moralny – od amoralności przez heteronomię do autonomii moralnej, rozwój sumienia, rozwój refleksyjności – od działania reaktywnego do racjonalnego, rozwój religijny – od religijności niedojrzałej, „zewnętrznej”, tradycjonalistycznej, przez emocjonalistyczną, do pełnej, dojrzałej religijności.

Podsumowując, przebieg ludzkiego życia w kontekście jego rozwoju Kazimierz Dąbrowski (1989, s. 56) opisuje następująco: „od automatyzmu do działania świadomego, od prymitywizmu do działania skomplikowanego, od determinizmu biologicznego do autodeterminizmu moralnego, od egocentryzmu do allocentryzmu, od poddawania się wychowaniu do samowychowania, od życia odruchowego do życia coraz bardziej świadomego, od zachowania stabilnego, zdeterminowanego biologicznie i przez czynniki zewnętrzne do zmienności rozwojowej w kierunku zasadniczej stabilizacji jakości centralnych samouświadomionych, samowybranych, samopotwierdzonych i samowychowujących się”.

## 1.2. Wybrane dylematy rozwojowe w życiu człowieka

„Całe życie jednostki to tylko proces narodzin siebie samego: kiedy umieramy, powinniśmy już być w pełni narodzeni – chociaż tragedią losu większości ludzi jest to, że umierają, zanim się narodzili.”  
(Fromm, 1966, s. 33)

Wymiary ludzkiego życia, które jedynie zasygnalizowano, przekładają się na konieczność rozwiązania różnych dylematów, jakie człowiek musi konstruktywnie pokonać, by nadać swemu życiu sensowny bieg. Ich źródła tkwią zarówno w naturze człowieka, jak i w kulturze przez niego tworzonej, co paradoksalnie oznacza, iż jednostka ludzka nie tylko naturalnie doświadcza różnych sytuacji kryzysowych, ale także w pewnym sensie wiele z nich sama sobie tworzy. Na owe dylematy można spojrzeć z różnej perspektywy, natomiast te, które zostaną tutaj wskazane wynikają z przyjęcia perspektywy psychologicznej (natura człowieka) i społeczno-kulturowej.

Specyfikę problemów rozwojowych charakterystycznych dla ponowoczesności przedstawia w bardzo trafny sposób Anthony Giddens (2001, s. 261–274), wskazując dylematy tożsamościowe, które musi pokonać jednostka i potencjalne konsekwencje nieadekwatnych sposobów ich rozwiązywania (patologia rozwojowa). Wśród podstawowych kwestii, które musi rozstrzygnąć człowiek wyróżnił następujące dylematy: unifikacja *vs* fragmentacja, bezsilność *vs* kontrola, autorytet *vs* niepewność, oraz doświadczenie indywidualne, osobiste *vs* doświadczenie urynkowane. Niewłaściwie rozwiązany problem unifikacji i fragmentacji wiąże się z możliwością wykreowania dwu potencjalnych patologii: budowanie tożsamości wokół zespołu niezmiennych zobowiązań, bez dopuszczania względności kontekstu, czyli relatywizowania znaczeń i zachowań adekwatnie do sytuacji (sztywność, rytualizm, kompulsywny tradycjonalizm), bądź budowanie tożsamości rozmytej w różnych kontekstach znaczeń i działania, co wynika z reakcji przystosowawczej, którą Erich Fromm (1993, s. 180) nazwał „autorytarnym konformizmem”. Powoduje to pełne i bezrefleksyjne wtopienie się w proponowane i zmienne wzory kulturowe. Kreuje się w ten sposób „pseudotożsamość”, czyli tożsamość fałszywą, stanowiącą patologię w kontekście zablokowania autonomicznego rozwoju jednostki. Opozycja bezsilność – kontrola, jeśli nie zostanie prawidłowo rozwiązana, także prowadzi do indywidualnych patologii. Bezsilność skutkuje tu procesem pochłaniania, czyli zdominowania przez nieprzewidywalne zewnętrzne siły, co stanowi podstawę kreowania osobowości zewnątrzsterownej, pozbawionej możliwości autonomicznego działania. Omnipotencja, czyli pozyskiwanie poczucia bezpieczeństwa dzięki złudnej wierze we własną dominację nad światem i swoim życiem, występuje najczęściej w funkcji obrony przed bezsilnością, stąd jej kruchość powodująca, iż łatwo przekształca się w swój przeciwległy biegun, jaki stanowi bezsilność. Opozycja autorytet – niepewność, która najsilniej wpisuje się w cechy świata ponowoczesnego (wzrost poczucia niepewności i wątpliwości, wynikających z wolności i szerokich możliwości dokonywania wyborów), może także kreować dwie patologie. Pierwsza, uzewnętrzniająca się w dogmatycznym autorytaryzmie (Wysocka, 2003b, s. 717–722), powoduje wyrzeczenie się indywidualnej zdolności krytycznego oceniania rzeczywistości, przeniesionej na przejmowanie przekonań formułowanych przez autorytet, dokonujące się na bazie mechanizmu absolutystycznej identyfikacji z towarzyszącym temu przekonaniem o totalnej nieomyślności autorytetu. Drugą potencjalną patologię stanowi ogólny paraliż woli działania, co wynika z wszechogarniających jednostkę wątpliwości, czego konsekwencją może być całkowite wycofanie się z życia i wszelkich relacji społecznych. Wreszcie opozycja doświadczenie osobiste – doświadczenie urynkowane, która sprowadza się do wy-

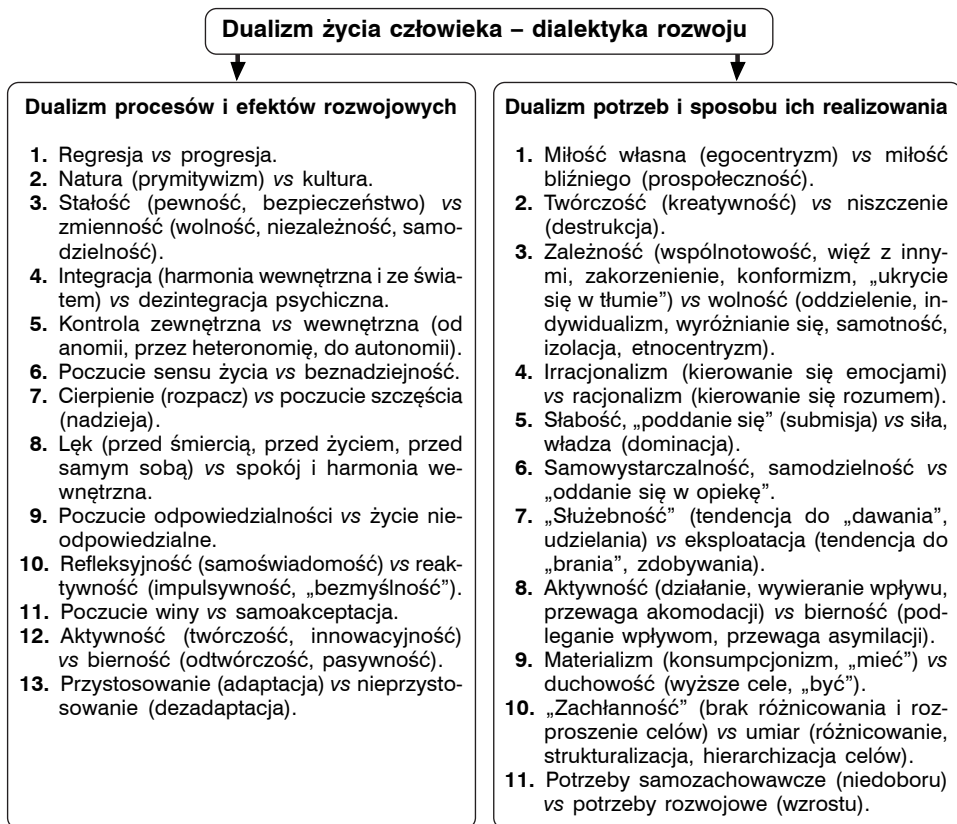
kreowania antynomii w stylach przeżywania własnego życia: indywidualne doskonalenie się *vs* konsumpcjonizm (Bauman, 2006b; Ritzer, 2004). Nadmierna indywidualizacja może być podstawą patologii o charakterze „megalomanii” (przerost poczucia własnej wartości), która rozwija się w bezrefleksyjną opozycję wobec świata, „przymus odrębności od innych”, co nie pozwala zbudować tożsamości adekwatnej, „trzeźwej” i realistycznej, uwzględniającej własny rzeczywisty potencjał i preferencje, oraz zgodnej z oczekiwaniami społecznymi, czyli przystosowanej. Konsumpcjonizm zaś wyznaczany jest przez mechanizm przekształcający potrzebę osobistej autonomii, samookreślenia się, życia autentycznego i indywidualnej doskonałości w autonomiczną potrzebę posiadania i konsumowania dóbr dostępnych na rynku, co powoduje poczucie ciągłego nienasylenia, będącego konsekwencją nieredukowalnej frustracji potrzeb (rynek oferowanych dóbr jest niewyczerpany, a wykreowana potrzeba posiadania nie ma realnego odniesienia do rzeczywistych potrzeb). Potencjalną patologię procesu urynkowania stanowi narcyzm, życie na pokaz, zgodnie z istniejącymi i zmiennymi modami.

W efekcie doświadczania tych dylematów człowiek musi dokonywać w toku swego całego życia bardziej radykalnego rozstrzygnięcia w obszarze przystosowanie (bierne, aktywne) *vs* opozycja, bunt (świadomy, celowy, ideowy – nieświadomiony, reaktywny, egocentryczny). Przystosowanie w najszerszym ujęciu oznacza umiejętność modyfikacji swego życia i elastyczności w stosunku do sytuacji życiowych danej jednostki (Sujak, 1992, s. 117–121), co odzwierciedla się np. w podejmowaniu nowych ról *vs* naturalne wypadanie z ról dotychczasowych, nie powodujące jednostkowej destrukcji i reaktywnej „opresji” wobec ograniczającego czy wymagającego otoczenia. Bierna forma przystosowania wiąże się traktowaniem wymagań otoczenia jako oczywistych tylko dlatego, że zostały one postawione, i przyjmowaniem ograniczeń jako właściwych tylko dlatego, że zostały narzucone, co ostatecznie skutkuje poczuciem niemożności przekształcania rzeczywistości i rozwojem tzw. „pozornym”, bo eliminującym autonomiczną autokreację i „ustającym” w sytuacji braku kontroli zewnętrznej. Przystosowanie aktywne natomiast stanowi realną próbę konfrontacji ze światem, który stawia wymagania i ograniczenia, w celu nadania im „sensowności”, poprzez wysiłek twórczej zmiany rzeczywistości, przystosowanie jej do siebie, ale pozbawione jest elementów jej dekonstrukcji motywowanej egocentrycznie, czyli z brakiem poszanowania praw innych do indywidualnej autokreacji (refleksyjny kompromis ze światem).

Dylematy te można opisywać także w konwencji innych teorii, ale w efekcie zawsze wynikają one z podstawowych dychotomii egzystencjalnych (tkwiących w naturze człowieka) i społecznych (stanowiących



wynik organizowania życia społecznego) oraz sprzeczności w ich obrębie (natura – kultura, regresja – progresja), np.: życie *vs* śmierć, szczęście *vs* cierpienie, nadzieja *vs* rozpacz, wolność *vs* zależność, prospołeczność *vs* egocentryzm, kontrola wewnętrzna *vs* kontrola zewnętrzna, materializm, konsumpcjonizm *vs* duchowość, instrumentalizm *vs* autoteliczność działań, spełnienie *vs* niespełnienie. Dualizm życia człowieka opisywany może być zarówno w aspekcie podstawowych procesów rozwojowych i ich efektów, jak i w aspekcie podstawowych potrzeb i sposobu ich realizowania, co przedstawiono poniżej (Schemat 1).



Schemat 1. Dialektyczne ujęcie życia człowieka jako procesu rozwoju (oprac. własne)

Warto przy tym zaznaczyć, że tor życia człowieka nigdy nie jest wyznaczany jednoznacznie – rozwojowo *vs* antyrozwojowo – przez określone bieguny wskazanych alternatyw (np. bierność i aktywność, przystosowanie *vs* zmiana, integracja *vs* dezintegracja). Oba bieguny mogą

zatem mieć zarówno pozytywne, jak i negatywne skutki dla przebiegu życia jednostki, gdyż procesy rozwojowe determinowane są jednocześnie przez zdolność do przystosowania się, bierność, zdolność do integracji wewnętrznych procesów, jak i przez aktywność, zmienność i procesy dezintegrujące osobowość jednostki, stanowiąc mechanizm „przekraczania siebie”, co najprościej obrazuje powszechnie dziś przyjęta formuła: od socjalizacji (przejmowania różnych standardów z zewnątrz) do internalizacji (zracjonalizowanego przyjęcia zewnętrznych standardów „jako swoich”), czy też, nieco inaczej kwestię tę ujmując, od socjalizacji („bycia i życia jak i n n i”) do indywidualizacji („tworzenia bytu indywidualnego, niepowtarzalnego” – „bycia i życia jak j a”).

### **1.3. Linia i mechanizmy rozwojowe ludzkiego życia – model funkcjonowania życia**

„Człowiek współczesny jest skazany na los wędrowca: pielgrzyma, turysty, włóczęgi lub gracza. A może ameby miotanej wśród brudów przybrzeżnej fali? Czy potrzebny jest mu jeszcze pedagog, ktoś kto przewodzi, pokazuje drogę, wspiera w trudach wędrowki? Czy umiemy sobie odpowiedzieć na pytanie: I cóż po pedagogu w tych czasach nieprzejrzystości i w »kulturze drapieżności«.”

(Kwieciński, 1996, s. 22)

Życie człowieka w swej istocie charakteryzuje zmienność, zarówno w kontekście warunków zewnętrznych je determinujących, jak i wewnętrznych (osobowość). Zmienność tę charakteryzuje z kolei ciągłość (człowiek zmienia się bez przerwy), ale w kontekście przestrzeni i w czasie jednostkowym można opisywać ją jako cykl kryzysów, których pokonywanie stanowi podstawę przechodzenia na wyższy poziom rozwoju (następujące po sobie procesy dezintegracji i integracji), zaś konkretyzując – zmiany te mają zarówno charakter treściowy (jakościowy), jak i sprawnościowy (ilościowy), co odzwierciedla reguła: poznawanie wyrabia sprawność poznawania, działanie doskonali sprawność działania (Szewczuk, 1998, s. 1127). Sytuacje trudne, kryzysowe towarzyszą bowiem człowiekowi przez całe życie, gdyż każdy okres rozwojowy ma swoją specyfikę (zadania, role, przestrzeń społeczna), z którą jednostka musi się zmierzyć. Propozycje opisów procesu rozwoju i biegu życia w literaturze przedmiotu są bardzo bogate i zróżnicowane, np. modele zmiany rozwojowej – liniowy, stadialny i cykliczno-fazowy (Wysocka, 2004b, s. 807–818), a także dostępne są różne ogólne i szczegółowe charakterystyki zacho-

dzących zmian w toku życia, (np. Erikson 2004; Freud 1997a, b; Mead 1975; Piaget 1981, 2006).

Najogólniej jednak dokonuje się podziału przebiegu życia na: dzieciństwo, młodość, dorosłość i starość, które mają swoją specyfikę i w pewnym sensie zataczają koło (od silnej progresji w nabywaniu różnych kompetencji, przez względną stagnację w tym zakresie, do procesów involucyjnych, czyli stopniowej utraty różnych sprawności). Generalnie procesy rozwojowe w przebiegu życia można opisać na dwu ogólnych wymiarach, opisujących źródło aktywności jednostki i stosunek do świata społecznego: od egocentryzmu (koncentracja na „ja”) do prospołeczności (koncentracja na „ja w relacji z innymi i ze światem”) oraz od kontroli zewnętrznej sprawowanej przez otoczenie (mechanizm kar i nagród o charakterze instrumentalnym lub opartym na autorytecie formalnym), przez kontrolę pośrednią (mechanizm gratyfikacji o charakterze emocjonalnym, wynikający z identyfikacji z osobami i grupami znaczącymi), do kontroli wewnętrznej (mechanizm gratyfikacji autotelicznych, opartych na internalizacji ustanowionych zasad, wedle reguły zracjonalizowanej słuszności).

Rozwój jednostki w toku życia można przedstawić także w ujęciu teorii dezintegracji pozytywnej Kazimierza Dąbrowskiego (1975; Tylikowska, 2000, s. 231–258), gdzie od wstępnej integracji pierwotnej, prymitywnej, przechodzi się przez proces dezintegracji jednopoziomowej, następnie wielopoziomowej spontanicznej (niezorganizowanej) i wielopoziomowej zorganizowanej, by wreszcie osiągnąć etap integracji wtórnej, w której dochodzi do powtórnego skonsolidowania struktury psychicznej, lecz na wyższym poziomie. Proces ten jest wielowymiarowy, ale można go sprowadzić do kilku najważniejszych kategorii (Tab. 1), czyli od zdominowania kształtowania indywidualnego życia, przez zewnętrzne czynniki, do autokreacji siebie i własnego życia (Dąbrowski, 1975, 1979, 1986; Ostrowska, 1998; Tylikowska, 2000).

Mechanizm twórczego i odpowiedzialnego kształtowania siebie i biegu własnego życia ujmowany w perspektywie koncepcji dezintegracji pozytywnej można przedstawić jako ciąg różnych czynności poznawczych i działań jednostki ukierunkowanych na własną osobę i otaczającą rzeczywistość – głównie społeczną, prowadzących do nadrzędnego celu, jakim jest uzyskanie autonomii podmiotowej (Schemat 2). Ma to charakter poszukiwania odpowiedzi na pytania o naturę człowieka, jego społeczną i indywidualną tożsamość, następnie weryfikacji posiadanej wiedzy o sobie i świecie oraz wzajemnych pomiędzy nimi relacjach w działaniu sprawczym o charakterze pierwotnie instrumentalnym, a później autotelicznym, co wiąże się z uczeniem się działań skutecznych oraz zewnętrznie i wewnętrznie akceptowalnych.

Etapy i mechanizmy	Charakterystyka
<b>Integracja pierwotna</b>	automatyzm, impulsywność i usztywnienie w obrębie funkcji poznawczych i intelektualnych, zewnętrzna kontrola o charakterze popędowym, nieodróżnicowana struktura psychiczna, zintegrowana na prymitywnym poziomie, brak napięć wewnętrznych i konfliktów, ale pojawiają się konflikty zewnętrzne i naciski popędowe, stąd w sposób naturalny mogą pojawiać się trudności wychowawcze (osoby młodsze) oraz zachowania dewiacyjne i przestępcze (osoby starsze), brak dynamizmów rozwojowych
<b>Dezintegracja jednopoziomowa</b>	utrata dotychczasowej spójnej struktury osobowości, pojawienie się wahań, wątpliwości, trudności w podejmowaniu decyzji, niepokój, ekscytacja, brak intelektualnej kontroli, radykalizm (jednoznaczna postawa „za” lub „przeciw”), mogą pojawiać się trudności w przystosowaniu, ale źródło zachowań dewiacyjnych jest tu inne (niepewność w zakresie podejmowania decyzji, lęk, brak kontroli rozumu), działanie dynamizmu rozwojowego typu: niepokój i lęk
<b>Dezintegracja wielopoziomowa spontaniczna</b>	zasadniczy proces przekształceń psychicznych, w którym następuje różnicowanie się psychiki w różnych zakresach, kontrola wewnętrzna, działanie powinnościowe (moralne), konflikt i niezgoda na zastaną rzeczywistość (indywidualną i społeczną), emocjonalne podłoże wartościowania i kształtowania się systemu wartości i celów, trudności przystosowawcze mają inny charakter, wiążąc się z negatywną socjalizacją celów, wartości i norm, działanie dynamizmów rozwojowych typu: zdziwienie światem i sobą, zaniepokojenie sobą, poczucie wstydu i winy, niezadowolony z siebie
<b>Dezintegracja wielopoziomowa usystematyzowana</b>	proces kształtowania siebie i otoczenia w sposób świadomy i syntetyczny, dominuje spokój oraz dokonywanie systematyzacji i świadomego przekształcania struktury własnej osobowości, słabe napięcia i konflikty, autonomia, zewnętrzna hierarchia celów i wartości, wysoki poziom empatii, działanie dynamizmów rozwojowych typu: różnicowanie podmiot – przedmiot, dokonywanie świadomych decyzji i wyborów, wzrost świadomości i samokontroli, samowychowanie, autopsychoterapia, wykształcone sumienie
<b>Integracja wtórna</b>	nowa organizacja i integracja osobowości, brak stanów napięć i konfliktów wewnętrznych na styku „jak jest” – „jak powinno być”, tendencja do poświęcania się, empatia i zainteresowanie transcendencją, dominacja następujących dynamizmów rozwojowych: autonomia, odpowiedzialność, autentyczność, wzór i ideał osobowości, samoświadomość i realizm w postrzeganiu siebie, świata i własnych z nim relacji, brak zachowań nieprzystosowawczych.

Tab. 1. Mechanizmy i etapy rozwoju – koncepcja dezintegracji pozytywnej (oprac. własne)

Problemy z kształtowaniem biegu własnego życia mogą być współcześnie generowane przez dwa rodzaje czynników – wewnętrzne, związane z kreowaniem tożsamości (dylematy i kryzysy rozwojowe) i zewnętrzne, powiązane z niemożnością konstruktywnego wyrażania siebie i samorealizacji (marginalizacja strukturalna), które człowiek musi pokonać, by możliwa stała się nie tylko jego indywidualna wewnętrzna integracja, ale też integracja ze światem zewnętrznym, polegająca jednak nie na bezrefleksyjnym przystosowaniu, ale zaangażowanym działaniu na rzecz do-

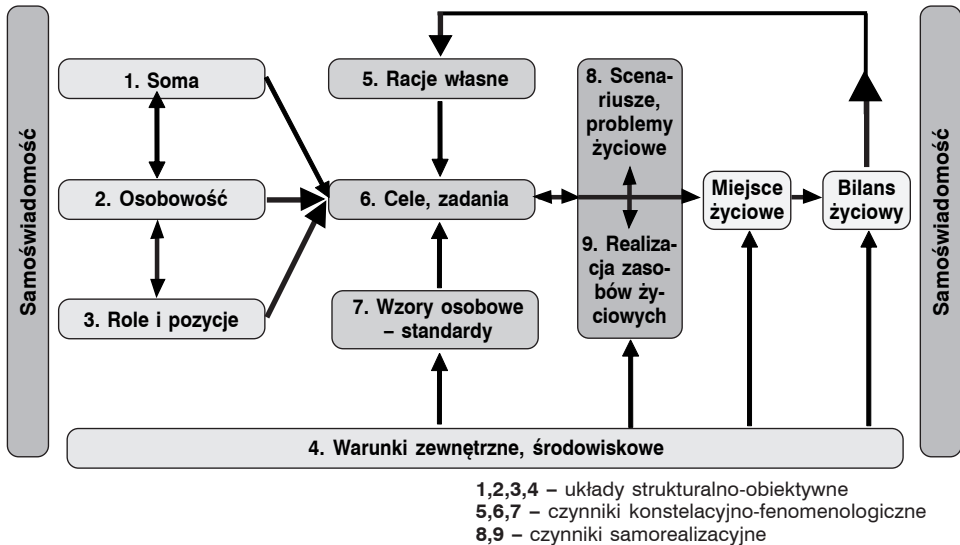


Schemat 2. Proces uczenia się i utrwalania działań świadomie kontrolujących własne życie (oprac. własne, na podstawie: Ostrowska, 1998, s. 187)

skonalenia siebie i zastanej rzeczywistości. Istotę procesu rozwoju stanowi bowiem wzrost autonomii jednostki, czyli wyzwianie się spod wpływów kontroli społecznej (od kontroli zewnętrznej do kontroli wewnętrznej), któremu dla zapobiegania zjawiskom patologicznym musi towarzyszyć przewyciężanie egocentryzmu w kierunku prospołeczności (allocentryzmu lub socjocentryzmu), co odzwierciedlają założenia koncepcji dezintegracji pozytywnej (Dąbrowski, 1975).

Model funkcjonowania życia uwzględniający zarówno jego warunki podstawowe, jak i czynniki determinujące jego przebieg przedstawia Zbigniew Zaborowski (2002, s. 367–471). W modelu tym podstawowe elementy stanowią: a) potencjał życiowy (zasoby fizyczne, biologiczne, społeczne, psychiczne i duchowe), którym jednostka dysponuje i zarządza w swoim życiu, ale jego aktualizacja uzależniona jest od wystąpienia określonych sytuacji i warunków (wychowawczych, społecznych, kulturalnych), czyli ograniczeń wewnętrznych (inhibitory) i zewnętrznych (czynniki środowiskowe i sytuacyjne) – „co mamy do dyspozycji”, b) siła życiowa (tendencja do podnoszenia własnych możliwości i przekształcania własnego potencjału *vs* tendencje pasywne, czyli siły pozytywne i negatywne) – „co możemy i czego chcemy”, c) miejsce życiowe (aktualna sytuacja biologiczna, społeczna, psychologiczna i ekonomiczna, usytuowana w określonym miejscu i czasie) – „co ogranicza i wzmacnia realizację możliwości rozwojowych” (Schemat 3).

Model ten obejmuje najważniejsze elementy i mechanizmy rozwoju człowieka w toku jego życia. Pierwszy element tego modelu opisuje obszar potencjalnych i realizowanych zasobów jednostki, na które składają się: a) układy strukturalno-objektywne, mające charakter trwałe, wśród



Schemat 3. Model funkcjonowania życia (za: Zaborowski, 2002, s. 431)

których znajdują się czynniki wewnętrzne, biologiczno-fizyczne (np. stan zdrowia, aparycja), determinujące samopoczucie jednostki oraz osobowościowe (np. temperament, zdolności, potrzeby, układ wartości, struktura „ja”, schematy poznawcze), determinujące samoświadomość jednostki, a także czynniki zewnętrzne, społeczne i środowiskowe (pozycja i role społeczne, grupa przynależności i odniesienia), determinujące charakter identyfikacji, b) czynniki konstelacyjno-fenomenologiczne, mające charakter względnie trwałe, rozwojowy, zaś określające sposób nadawania znaczenia własnemu życiu, czyli uzasadnianie i racjonalizacja własnych celów, planów i zadań życiowych (np. wzory osobowe, uznawane standardy normatywne i aksjologiczne), c) czynniki samorealizacyjne, obejmujące scenariusze i style życia wyznaczające charakter jego przebiegu (np. twórczy *vs* destrukcyjny). Podkreślić należy, iż zasoby te mają charakter dynamiczny, stąd wzajemnie na siebie wpływają. Niebagatelne miejsce zajmuje w tym modelu aktualna sytuacja biopsychospołeczna, stanowiąca z jednej strony rezultat różnorodnych czynników strukturalnych, konstelacyjno-fenomenologicznych i samorealizacyjnych, będących zasobami rozwojowymi jednostki, zaś z drugiej strony będąca czynnikiem zwrotnie oddziałującym na ich modyfikację. Modyfikacja ta możliwa jest natomiast na podstawie przeprowadzonego przez jednostkę bilansu życiowego, stanowiącego ocenę własnych sukcesów i niepowodzeń życiowych, dokonywaną w skali poszczególnych okresów

rozwojowych lub całego życia, zwrotnie wpływając na przeformułowanie lub wzmocnienie pozostałych elementów sytuacji życiowej jednostki, stanowiących pierwotną podstawę jej autokreacji (diagnoza sytuacji życiowej stanowiąca podstawę projektowania zakresu modyfikacji lub poczucia samorealizacji).

Zaborowski (2002, s. 413–425) wskazując, iż realna egzystencja jednostki zawsze jest odnoszona do określonego miejsca i czasu, ujmuje ją w kategoriach miejsca życiowego (egzystencjalnego) człowieka. Miejsce życiowe definiowane jest przez autora jako aktualna sytuacja biologiczna, społeczna, psychologiczna i ekonomiczna jednostki, zaś jego właściwością jest konkretność, czyli umiejscowienie w określonym czasie i przestrzeni społeczno-ekonomicznej i kulturowej, unikatowość, czyli niemożność zamiany z miejscem życiowym innego człowieka, a także złożoność i wielowymiarowość, czyli aspekt biologiczny, psychologiczny, społeczny i ekonomiczny (Zaborowski, 2002, s. 413–414), wspólnie wyznaczające jakość środowiska życia (warunków rozwoju). Aspekt biologiczny związany jest z płcią, wiekiem, stanem zdrowia i funkcjonowaniem różnych narządów i organów. Aspekt psychologiczny dotyczy inteligencji, temperamentu, charakteru, uzdolnień, umiejętności, potrzeb, przejawianych postaw i posiadanego światopoglądu. Aspekt społeczny obejmuje zajmowane pozycje, pełnione role społeczne i stosunki społeczne oraz przynależność do różnych grup czy społeczności. Aspekt ekonomiczny wyznacza sytuacja materialna, czyli posiadane zasoby, majątek i zarobki. Wszystko to składa się na specyfikę funkcjonowania jednostki analizowaną w różnych aspektach: stanu zadowolenia, spełnienia, samorealizacji (relacja z samym sobą), sposobu postrzegania innych ludzi (relacja z innymi), perspektyw życiowych (stosunek do przyszłości), czyli składa się na spostrzeganą i doświadczaną jakość miejsca życiowego jednostki – poczucie właściwego miejsca w życiu. Przy czym istotny jest tu subiektywizm postrzegania własnego miejsca w życiu, czyli możliwość subiektywnego relatywizowania obiektywnych warunków życiowych, wynikająca z właściwości osobowościowych, poziomu aspiracji, uznawanych wartości i preferencji. Postrzeganie własnego miejsca życiowego może być wyznaczane przez pewne postawy życiowe. I tak, np. konserwatyzm życiowy, jako akceptacja własnej pozycji i roli, stosunków społecznych, „przypisanych sobie” celów, wiąże się z zachowawczością wynikającą z obrony *status quo*, wyznaczającą pośrednio poczucie „bycia na swoim miejscu” (Kozielecki, 1987, s. 43). Postawa transgresyjna opisana została w koncepcji transgresyjnej człowieka Józefa Kozieleckiego (1987, s. 85, 1997), gdzie wskazuje się, iż człowiek z natury dąży do transgresji, czyli do przekraczania granic własnej osoby (transgresje osobiste) lub zewnętrznych atrybutów (transgresje kulturowe), a więc wykraczania poza

to, co wcześniej osiągnięto. Działania lub postawy transgresyjne wiążąc się z przekraczaniem granic stanu aktualnego, wyznaczają chęć zmiany warunków, w jakich jednostka żyje, celów, zachowań i własnych cech jednostki, z wykorzystaniem własnych potencjałów fizycznych, psychicznych, duchowych – inteligencji poznawczej, emocjonalnej, uzdolnień, wytrwałości (Zaborowski, 2002, s. 417). Mechanizmem transgresji, czyli zmiany swojego miejsca życiowego, czyni Koziński (1987, s. 177) motywację tzw. hubrystyczną, polegającą na dążeniu jednostki do potwierdzenia własnej wartości, co wynika z pierwotnej potrzeby poczucia tej wartości. Potrzeba ta jest zaś traktowana jako podstawowy czynnik sprawczy działań transgresyjnych (Nęcka, 2000, s. 787). Przyjęcie takiej postawy niewątpliwie sprzyja chęci zmiany swego miejsca egzystencjalnego, co wynika zarówno z motywacji hubrystycznej, ale także może być skutkiem zadziaływania innych czynników, np. motywacji konformistycznej (chęć żyć jak inni, np. bogatsi, lub zgodnie z obowiązującym trendem, modą), jak i motywacji ideowo-politycznej (chęć zmienić niesprawiedliwe stosunki społeczne), co silnie podkreśla Zaborowski (2002, s. 418). Miejsce życiowe człowieka wiąże się też z poczuciem zadomowienia (zakorzenienia), wyznaczającego jednostkowe identyfikacje (tożsamość). Może ono mieć różną treść i formę, stąd może przekształcić się w postawy etnocentryczne (postawa antyrozwojowa) i absolutyzujące je, co zniekształca stosunek do własnej osoby i innych ludzi, bądź może mieć charakter postawy elastycznej, humanistycznej, gdzie jednostka traktuje je jako „stację w życiowej podróży”, którą można opuścić bez utraty własnej tożsamości, stąd jednostka traktuje je jako źródło własnego wewnętrznego bogacenia się (Zaborowski, 2002, s. 419). Ponadto, miejsce życiowe jest wyznaczone przez funkcjonowanie w relacjach interpersonalnych w ramach mikrostruktur społecznych (grupach), co wiąże się z zajmowaną pozycją i pełnionymi rolami, ich akceptacją lub poczuciem niezadowolonia, co może skutkować chęcią zmiany w obrębie struktury społecznej – konstruktywnej lub destrukcyjnej, bądź też obronnym konserwatyzmem lub buntem. Aspiracje, potrzeba osiągnięć i racja własna także wyznaczają sposób postrzegania swego miejsca życiowego. Wyższy poziom aspiracji i silna potrzeba osiągnięć może determinować subiektywne poczucie niezadowolonia z własnego miejsca życiowego, stąd i chęć jego zmiany, co współdeterminowane jest racją własną, czyli przekonaniem o wartości własnych działań i jego uzasadnieniem. Racja własna o charakterze ogólnym wiąże się z sensem życia (lub sensem poszczególnych dziedzin życia, np. zawodowej, rodzinnej), zaś racje tzw. parcjalne dotyczą określonych czynności lub węższych dziedzin życia. Układ posiadanych racji własnych może być różny – monocentryczny (z racji ogólnych wynikają racje parcjalne), lub policentryczny (układ



równorzędnych racji ogólnych i towarzyszących im racji parcjalnych, które mogą się „zazębiać” lub kolidować ze sobą), a przy tym także mogą one mieć charakter konstruktywny (progresywny, transgresyjny, prorozwojowy, np. działanie prospołeczne), neutralny (np. dobrobyt materialny) lub destrukcyjny (np. terroryzm, przestępczość), zaś ich funkcją może być rozwój, ochrona *status quo* lub wycofanie, czyli rezygnacja. Aspiracje i związana z nimi potrzeba osiągnięć oraz akceptowane racje determinują postrzeganie właściwości własnego miejsca życiowego, które zawsze oceniane jest indywidualnie (wartościowe subiektywnie). Jak pisze Zaborowski (2002, s. 422), u naukowca zdobywanie stopni naukowych, pisanie odkrywczych prac naukowych, stanowiące realizację aspiracji i racji własnej, kształtuje przekonania, że jest on na właściwym miejscu, zaś dla wierzącego katolika, chorego i żyjącego w biedzie racją stać się może znoszenie w pogodzie swego losu, co wyznacza traktowanie aktualnej sytuacji jako sprawdzianu czy próby, stąd poczucie jej uzasadnienia i właściwości miejsca życiowego.

Efektom oceny własnego miejsca życiowego jest samoświadomość jednostki w tym zakresie, rozumienie siebie i własnej sytuacji życiowej. Samoświadomość obejmuje określone treści: wewnętrzne (myśli, emocje, pragnienia) i zewnętrzne (własne zachowania, relacje interpersonalne), które mogą być przetwarzane indywidualnie na podłożu struktury „ja”, obronnie na podłożu lęku i zagrożenia, zewnętrznie w sposób zobiektywizowany (opisowy) lub refleksyjnie na podstawie ogólnych pojęć i wartości, co wyznacza formę samoświadomości (Zaborowski, 1980). Ocena własnego miejsca życiowego dokonywana może być z perspektywy wewnętrznej lub zewnętrznej, co w pierwszym przypadku wiąże się z ewaluacją personalną, aktywizującą strukturę „ja”, doświadczaniem emocji (np. frustracja *vs* satysfakcja), zaś w drugim związane jest z percepcją własnych relacji ze światem, innymi ludźmi lub grupami społecznymi. Ludzi różnicuje samoświadomość własnego miejsca życiowego w aspekcie posługiwania się w jego ocenie treściami wewnętrznymi *vs* zewnętrznymi lub zintegrowanymi treściami wewnętrznymi i zewnętrznymi. Ponadto samoświadomość własnego miejsca życiowego różnicowana jest jej formą: indywidualną, obronną, zobiektywizowaną lub refleksyjną. Indywidualna forma samoświadomości wyzwala tzw. „gorące” jej stany, związane z maksymalizowaniem pozytywów i minimalizowaniem negatywów własnej sytuacji życiowej („moje miejsce życiowe ma wiele walorów i mało wad”). Forma obronna wywołuje stany świadomości generowane przez zagrożenie wynikające z własnego miejsca życiowego (np. „moja pozycja społeczna uniemożliwia samorealizację”). Zewnętrzna forma samoświadomości wiąże się ze społecznym obiektywizowaniem własnego miejsca życiowego (np. „ludzie, z którymi współpracuję pozwalają mi

zdobywać ciekawe doświadczenia, co sprzyja samorealizacji”). Forma refleksyjna związana jest z uogólnioną orientacją we własnej sytuacji życiowej, syntetyzującą wedle określonych zasad treści wewnętrzne i zewnętrzne samoświadomości, generując racjonalne przekonania, sprzyjające poczuciu satysfakcji (np. „moja twórczość literacka stanowi podstawę mojej autokreacji, nadając sens życiu i jest źródłem poczucia wewnętrznej satysfakcji”). Świadomość własnego miejsca życiowego może zatem przyjmować różne formy i treści, co stanowi podstawę kategoryzacji jednostek, dając także możliwość sformułowania kryteriów diagnostycznych i dokonywania przewidywań (prognozy) w zakresie funkcjonowania jednostki (Zaborowski, 2002, s. 422–423). Można domniemywać, iż np. działanie człowieka kierującego się w ocenie własnej sytuacji życiowej wewnętrznymi treściami i reagującego obronnie, będzie nosiło znamiona kompulsywnego „trzymania się aktualnego miejsca”, zaś wina za własną sytuację życiową przeniesiona zostanie na otoczenie (zewnętrzna atrybucja przyczyn), natomiast treści zewnętrzne skorelowane z postawą obronną mogą powodować działania destrukcyjne wymierzone w otoczenie, uzasadnione także zewnętrzną lokalizacją odpowiedzialności za własną sytuację życiową. Generalnie zatem samoświadomość pełni funkcję rozumienia siebie i własnej sytuacji życiowej, co wymaga dogłębnej wiedzy związanej z własną biografią i doświadczeniami życiowymi, obejmującej zajmowaną pozycję, pełnione role społeczne, dominujące formy relacji ze światem społecznym, atrybuty wewnętrzne jednostki (np. inteligencja, zdolności, wiedza), zewnętrzne standardy aksjonormatywne (nomy i wartości), a także sytuację społeczno-polityczną, ekonomiczną, historyczną i kulturową. Zdobyta wiedza może być całościowa lub fragmentaryczna, co decyduje o sposobie oceny własnej sytuacji życiowej – ogólnej, czyli we wszystkich sferach życia lub w poszczególnych jego dziedzinach (wiedza całościowa sprzyja refleksyjności i rozwojowi, np. zinternalizowana prospołeczność i altruizm Alberta Schweitzera; wiedza fragmentaryczna sprzyja autodestrukcyjnym działaniom, np. ucieczka w uzależnienia). Samoświadomość stanowi tym samym nadrzędną instancję integrującą informacje wewnętrzne i zewnętrzne o własnej osobie i własnym miejscu życiowym (Zaborowski, 2002, s. 424), decydując o przyjęciu określonych postaw życiowych – prorozwojowych, konstruktywnych *vs* antyrozwojowych, destrukcyjnych, co rozwijane jest w innym miejscu, z wykorzystaniem koncepcji analizy transakcyjnej.

## 1.4. Psychospołeczna charakterystyka głównych okresów życia człowieka

„Życie jest jedyną drogą daną mi do dyspozycji i niepowtarzalną drogą rozwoju. Być może sama muszę ją wytyczać i kształtować, aby się stała porządną drogą, wiodącą do określonego celu, nie zaś wysypiskiem zużytych przedmiotów, nie labiryntem ani też włóczęgą poprzez kolejne jarmarki czy festyny życia.”

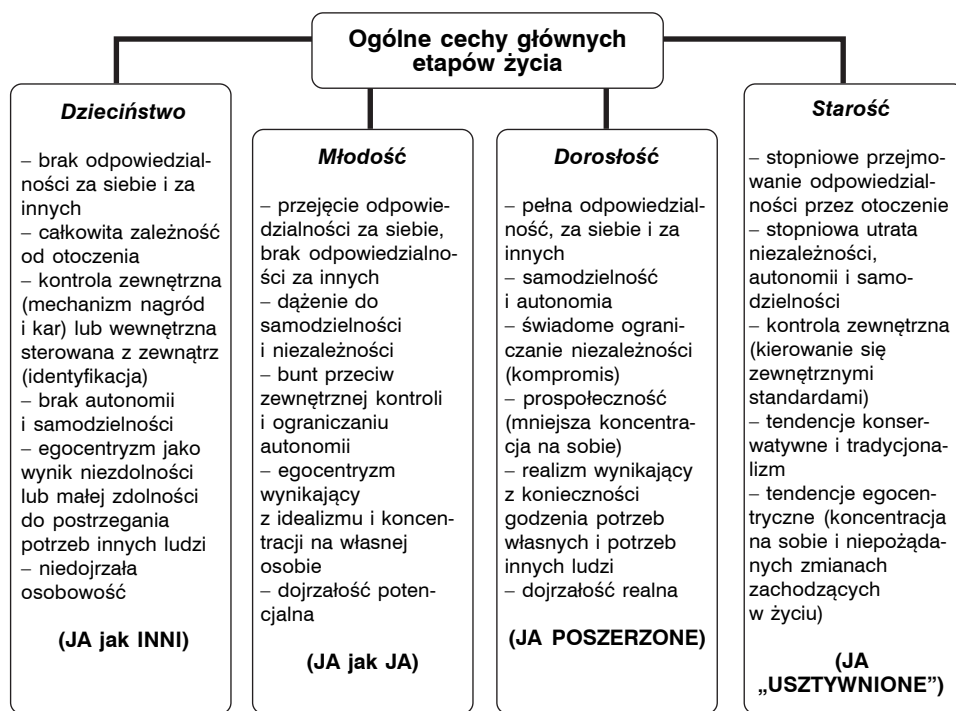
(Sujak, 1992, s. 116)

Porządkując sposób analizy problemów i zagrożeń związanych z kreatywnym kształtowaniem własnej egzystencji, można posłużyć się tradycyjną klasyfikacją okresów życia człowieka (Modrzewski, 2004, s. 99–206), uwzględniającą dwa kryteria różnicujące, które wydają się tu przydatne, a mianowicie poziom dojrzałości (psychospołecznej) i związane z tym poczucie odpowiedzialności i kontroli oraz ich lokalizacja. Obowiązującą we wszystkich dziedzinach nauk społecznych, a zarazem spójną teoretycznie klasyfikacją, jest dosyć ogólny, ale logiczny podział na dzieciństwo, młodość, dojrzałość i starość. Dzieciństwo traktować należy jako fazę niedojrzałości kompleksowej (we wszystkich sferach rozwoju), warunkującej brak odpowiedzialności dziecka za siebie i innych. Młodość stanowi fazę dojrzałości potencjalnej, stąd powiązana jest z przejmowaniem części odpowiedzialności (za siebie, ale jeszcze nie za innych). Dojrzałość – dorosłość to teoretycznie faza dojrzałości prawdziwej, zaktualizowanej, realnej, gdzie występuje konieczność poszerzenia i przesunięcia poczucia odpowiedzialności także na obiekty „poza ja” (odpowiedzialność za siebie i innych). W starości naturalnie następuje stopniowa utrata pewnych kompetencji, a więc też i ograniczanie odpowiedzialności, przejmowanej w różnym zakresie przez innych (najczęściej młodszych), co dzieje się oczywiście w mniejszym lub większym zakresie, zaś zależy zarówno od własnej aktywności życiowej jednostki, jak i od charakteru postaw otoczenia wobec starości (Schemat 4).

**Dzieciństwo.** Można je nazwać fazą niedojrzałości we wszystkich zakresach, co warunkuje brak odpowiedzialności dziecka za siebie i innych. Jest to najbardziej intensywny okres rozwoju związany z nabywaniem kompetencji emocjonalnych, moralnych, poznawczych i społecznych, przygotowujący dziecko do pełnego uczestnictwa w świecie, co dokonuje się stopniowo i w określonej kolejności. Wczesne dzieciństwo (do 3 lat) wiąże się z doskonaleniem w sferze percepcji, motoryki, kompetencji komunikacyjnych, a także wyznacza poziom zaufania do najbliższych (opiekunów) i siebie samego: własnych zmysłów i zdolności radzenia sobie pod nieobecność opiekunów. W kolejnym etapie (do 6 lat) dziecko inten-

sywnie rozwija swoje sprawności motoryczne, zdolność orientacji w przestrzeni, myślenie oparte na wyobrażeniach, poszerza się jego świat emocji i wzrasta zdolność kontrolowania emocji negatywnych oraz rozwijają się jego kontakty z rówieśnikami. W okresie późnego dzieciństwa (do 11 lat) rozwija się myślenie operacyjne, zdolność do kierowania się zasadami grupowymi (uspołecznienie) i moralnymi (konwencjonalizm moralny) oraz tworzy się zróżnicowany i uporządkowany obraz własnej osoby (Kielar-Turska, 2000). Rozwój ten nie ma charakteru autonomicznego w sensie zależności od innych, gdyż dziecko przystosowuje się do wymagań i ograniczeń otoczenia właściwie w sposób nieświadomy, modelując swoje działania i zachowanie zgodnie z wyznacznikami wykreowanymi przez „zwierciadło społeczne”. Mechanizmem wpływu społecznego jest tu akceptacja *vs* dezaprobaty ze strony najbliższego otoczenia (rodzice, opiekunowie), zawierzenie mu, co stanowi jednocześnie wyznacznik i miarę doświadczania siebie przez dziecko, budowania poczucia własnej wartości oraz źródło stanowienia własnych standardów moralnych, zapożyczonych jednak bezpośrednio od otoczenia i nie poddanych refleksyjnej „obróbce”. Zdobywanie doświadczeń życiowych przez dziecko ma charakter najbardziej spontaniczny, reaktywny i całościowy, gdyż kieruje ono całą swoją uwagę na zewnątrz, wychwytyjąc bodźce z otoczenia, tworząc różne ich skojarzenia, zaś brakujące „ogniwa” w swym poznaniu wypełnia fantazjowaniem. Rozwój dziecka najbardziej uzależniony jest od stymulującego wpływu bodźców ze środowiska, będącego tworem zbudowanym przez dorosłych, które jednak musi uwzględniać specyficzne potrzeby dziecka. Ponadto spontaniczność jego rozwoju wiąże się ze stymulacją głównie emocjonalną, stąd dziecko z bezpośredniego doświadczenia wychwytuje (i utrwala) te bodźce, które najsilniej są nasycone emocjami. Świat dziecka najsilniej także związany jest w toku życia ze światem dorosłych, który stanowi dlań bezpośrednie źródło wyjaśniania złożoności świata, sposobu nadawania znaczenia różnym jego elementom (wartościowanie), a także podstawę kreowania jego tożsamości (identyfikacja oparta na kontroli wewnętrznej – emocjonalnej, sterowanej z zewnątrz – osoby znaczące, tożsamość społeczna). Poznawanie świata i siebie przez dziecko najbardziej zbliżone jest do zabawy i mniej lub bardziej zorganizowanej gry (Mead, 1975), w której uczy się stopniowo odgrywania innych ról niż swoje, co pozwala mu przyjąć inną perspektywę patrzenia na świat niż własna i dostrzegać zależności pomiędzy „ja” a „innymi” („świat widziany oczami innego”). Droga życiowa dziecka wiedzie je stopniowo w kierunku „od domu”, czyli ku niezależności, samodzielności i indywidualizmowi, co stanowi już domenę młodości.

**Młodość.** Specyfika młodości jako kolejnej ogólnie zarysowanej fazy wiąże się z immanentnie powiązaniem z nią dążeniem do niezależności,



Schemat 4. Charakterystyka specyfiki głównych etapów życia człowieka (oprac. własne)

a więc można ją nazwać fazą dojrzałości potencjalnej, która powiązana jest z podejmowaniem części odpowiedzialności za własne życie (za siebie, ale jeszcze nie za innych). Młody człowiek ma do wypełnienia w ponowoczesności podwójne zadania, związane z koniecznością poradzenia sobie z wieloznacznością świata i pokonaniem naturalnego kryzysu tożsamości charakterystycznego dla tej kategorii wiekowej. W psychospołecznych charakterystykach młodzieży przypisuje się jej określony katalog cech: krytycyzm myślenia, zorientowanie na przyszłość, skłonność do krytycznej oceny zastanych wartości i proponowanych zasad moralnych, którymi kieruje się pokolenie dorosłych (kontestacja autorytetów), świadome poszukiwanie autoidentyfikacji, krytyczna ocena dorosłych i otaczającego świata, postrzeganie własnych zainteresowań i dążeń jako odrębnych od młodszych i starszych, dążenie do niezależności i usamodzielnienia się, szczególna podatność i wrażliwość na sytuację społeczną, oraz brak doświadczenia, pobudliwość i wynikający stąd krytycyzm wobec rzeczywistości (Bagrowicz, 2000, s. 49; Dyoniziak, 1962, s. 181; Wielecki, 1990; Łapińska, Zebrowska, 1986, s. 664–796). Funkcje okresu dorastania określa się jako przygotowanie do odpowiedzialnego

wejścia w życie społeczne i efektywnego pełnienia różnorodnych ról społecznych, w każdej grupie potencjalnego uczestnictwa. Zaś jako istotę okresu dorastania wskazuje się specyficzny kryzys – „tożsamość *versus* rozproszenie ról” (Erikson, 2004, s. 84–90), którego rezultatem może być bądź integracja osobowości, czy tożsamości, bądź też kryzys tożsamości, czyli rozproszenie ról (dezintegracja osobowości). Wskazuje się też jako mechanizm pokonywania kryzysu zjawisko buntu dorastania, negację, opór, czyli generalnie różne formy przeciwstawiania się, kwestionowania „zapożyczonych” dotąd standardów, czego funkcją jest zaznaczenie własnej odrębności (Oleszkowicz, 1996, 2006). Podstawowe zadanie okresu dorastania stanowi zaś konieczność weryfikacji wcześniejszych identyfikacji i doświadczeń życiowych oraz integrowanie ich w nową jakościowo całość, co pozwala młodemu człowiekowi dokonać samookreślenia (kim jestem), swobodnie wybierać i angażować się w wartości uznawane za pozytywne, a także świadomie „odciąć się” od wartości uznanych za negatywne. Rezultatem właściwie przebiegającego procesu integracji, staje się więc w sensie psychologicznym – poczucie własnej wartości, zaś w kontekście psychospołecznym poczucie akceptacji ze strony społecznego otoczenia. Istotę końca okresu dorastania stanowi wybór oraz umysłowa i emocjonalna zdolność do akceptacji i zachowania wierności obranej wersji własnej osoby (tożsamość indywidualna, Erikson, 2004; Witkowski, 2000). Jednak, aby do tego doszło młody człowiek musi pokonać wiele problemów, które tradycyjnie wpisuje się w młodzieńczy kryzys tożsamościowy.

**Dojrzałość – dorosłość.** Dojrzałość można teoretycznie określić jako fazę dojrzałości prawdziwej, realnej, gdzie odpowiedzialność obejmuje swoim zakresem także obiekty „poza ja” (podejmowanie odpowiedzialności za siebie i za innych). Przystosowanie ma tu (lub powinno mieć) charakter świadomy, także do koniecznych ograniczeń, wynikających z pogodzenia się z tzw. koniecznością częściowej rezygnacji z własnej indywidualności i egocentryzmu (podporządkowanie zarządzeniom i regulaminom, czy zwierzchnikom w pracy, role rodzinne), choć nierzadko towarzyszy temu oportunizm (wadliwe przystosowanie) lub stosowanie strategii rezygnacyjnej o charakterze pozytywnym („w imię wyższych celów” – prawidłowe przystosowanie; Ostrowska, 1998). Osoba dorosła, podejmując trud budowania własnego życia i kreowania siebie, czyni to w sposób świadomy, celowy i zaplanowany, dokonując racjonalnego wyboru środków, form i kierunków, a także skutecznych metod działania, mając przy tym świadomość potrzeby rozwoju (np. potrzeby twórcze) oraz ograniczeń własnej autokreacji. Droga życiowa człowieka dorosłego w pewnym sensie stanowi „opozycję” w stosunku do wcześniejszych etapów jego rozwoju, gdyż „po zwiedzeniu świata” osoba dorosła stopniowo zaczyna „wracać do domu”, czyli miejsca zadomowienia, z którego

nie chce już wyruszać i nie doznaje przy tym cierpienia wynikającego z rezygnacji z dalszego „zdobywania świata”. Świat i życie człowieka dorosłego w przeciwieństwie do świata dziecka i adolescenta, zaczyna zawężać się, koncentrując wszystkie własne zasoby w jednym miejscu (rodzinie), stanowiącym azyl, w którym możliwe jest zredukowanie i kompensacja negatywnych doświadczeń wynikających z ograniczeń i nacisków tkwiących w rzeczywistości (np. ról zawodowych). Człowiek dorosły już wie, że obiektywnie nie zmieni świata, ale ma też świadomość, że może budować i chronić swój własny, mały świat, w którym jest „niepodzielnym władcą”. Nie wyznacza to jednak ograniczenia rozwoju, ale jego kompromisowe ulokowanie tam, gdzie posiada kontrolę nad jego przebiegiem. Dorosły człowiek także się „bawi”, ale zakres i funkcje tej zabawy już nie wiążą się z poznawaniem świata i nie stanowią całości doświadczeń życiowych, lecz pełnią funkcję kompensacyjną realizującą się przez doświadczanie nieskrępowanej przyjemności (potrzeba hedonizmu), dającej wytchnienie po ograniczającym go funkcjonowaniu w rolach mu przypisanych (i świadomie przyjętych), w których częściowo musiał zrezygnować z własnego egocentryzmu. Erik H. Erikson (2004) wskazuje, iż dorosłość wiąże się ze zdobyciem we wczesnej jej fazie zdolności do intymności (więź psychiczna, bliskość, wspólnota), która determinuje późniejszą zdolność do prokreacji, twórczość, produktywność, czyli „życiodajność”, czemu towarzyszy zdobywająca swą dominującą pozycję troskliwość o innych (allocentryzm, prospołeczność), przejawiająca się w potrzebie zapewnienia odpowiednich warunków życia własnej rodzinie, wysiłku wkładanym w rozwój zawodowy, działaniu na rzecz środowiska własnego życia. Wiąże się to z przejściem odpowiedzialności za świat i warunki życia przyszłego pokolenia, czyli pełnieniem funkcji społeczno-opiekuńczych przez człowieka dorosłego.

**Starość.** Można ją określić jako fazę stopniowej utraty pewnych kompetencji, a więc też i ograniczania odpowiedzialności, która stopniowo przejmowana jest przez innych. Jest to także okres bilansowania drogi życiowej (Erikson, 2004), czego efekt pozytywny stanowi podstawę poczucia satysfakcji z własnego życia i własnych dokonań oraz wewnętrznej integracji, zaś efekt negatywny związany jest z poczuciem rozpaczy, zawodu, wewnętrznej dezintegracji i tendencji izolacyjnych (samotność) lub represyjnych (przejawianych wobec otoczenia). Historycznie sytuacja człowieka starożytności była zmienna – bądź był gloryfikowany, bądź też występowały wobec niego tendencje dyskryminacyjne, a w niektórych kulturach czy społeczeństwach – eksterminacyjne. Człowiek stary nie jest atrakcyjny społecznie i kulturowo (więc zbędny), gdyż zwolnione tempo jego życia (opieszałość) stanowi o jego niższości w świecie kalejdoskopowo postępujących zmian. Awans w hierarchii społecznej, lub nawet

utrzymanie dotychczasowego statusu, wyznaczone są bowiem rosnącą możliwością zaspokajania wszelkich swoich potrzeb, co dźiać się powinno natychmiast (Bauman, 2004, s. 163), a takich kompetencji człowiek stary z pewnością nie posiada, co jest zjawiskiem naturalnym.

Starość w naukach społecznych analizowana jest przynajmniej w trzech perspektywach (Susułowska, 1989, s. 26): liczby lat przeżytych (wiek metrykalny, kalendarzowy), zmian biologicznych w organizmie (wiek biologiczny) oraz zmian psychicznych (wiek psychologiczny), składających się na zmiany w społecznym funkcjonowaniu jednostki starej (starość społeczna). Starzenie się jest więc „działaniem czasu na osobę”, zaś starzenie się psychologiczne „działaniem czasu na osobowość oraz życie emocjonalne i duchowe jednostki” (Zych, 1999, s. 137). Specyfikę wieku starszego można zatem zobrazować w postaci charakterystycznych cech i etapów następujących kolejno po sobie: pogarszanie się sprawności fizycznej, zmniejszanie się przydatności zawodowej, nieuchronność przejścia na emeryturę, obniżenie się standardu ekonomicznego i wreszcie uzależnienie od innych – rodziny lub instytucji pomocowych (Pędich, 1996, s. 8). Teoria kryzysu zakłada, iż ludzie nie godzą się ze skutkami starości, stąd występuje u nich tendencja do zaprzeczania jej poprzez stosowanie, np. zabiegów odmładzających, czy próby sztucznego utrzymywania poprzednich ról. Subiektywny wymiar starzenia się z perspektywy psychologicznej (teoria kryzysów) najtrafniej wyraża koncepcja cyklu życia opracowana przez Eriksona (2004, s. 93–94), w której wiek podeszły stanowi ostatni kryzys życiowy określany jako „integralność ego *vs* rozpacz”, możliwy do pokonania jedynie wówczas, jeśli twórczo zostały pokonane wszystkie kryzysy poprzednich faz rozwojowych. Zachowanie integralności *ego* w obliczu śmierci jest zatem możliwe, jeśli życie nie było pozbawione dla jednostki subiektywnego sensu (śmierć staje się wówczas naturalną konsekwencją życia „przeżytego sensownie”, którego nie musimy „żałować” dlatego, że było „puste”). Rozpacz, niepokodzenie i ich skutek, czyli złe funkcjonowanie psychospołeczne człowieka starego, wynikają więc z poczucia subiektywnego skrócenia czasu, którego jest zbyt mało, by rozpocząć nowe życie, mogące prowadzić do integralności, bo było przeżyte „sensownie”. Człowiek stary może doświadczać różnych form rozpacz, których źródła stanowią skutek „niewłaściwie” przebytej drogi. Podkreślmy, że psychologiczne aspekty starzenia się określane są najczęściej przez: specyficzne zmiany w aktywności psychicznej (intelekt, osobowość) i towarzyszące im pogorszenie stanu zdrowia i sprawności fizycznej, przekształcenie i ograniczenie różnych form działania człowieka starego, oraz zmiany w relacjach społecznych. Zachodzące wraz z wiekiem, choć nie zawsze doń równoległe, zmiany psychiczne, rozpatruje się w trzech kategoriach (Pędich, 1996, s. 14):



zmian zdolności poznawczych, intelektu (usztynienie schematów myślowych, tzw. konserwatyzm, mniejsze możliwości przystosowawcze do nowych sytuacji ze względu na osłabienie uwagi i pamięci), zmian w życiu uczuciowym (egocentryzm, mniejsze emocjonalne zainteresowanie innymi ludźmi, wzrost emocjonalnej koncentracji na sobie, większa labilność uczuciowa, przejawiająca się w zmienności nastrojów, płaczliwości, uzalaniu się nad sobą, skłonnościach do nastrojów depresyjnych) oraz zmian w postawach społecznych (zawężenie kręgu zainteresowań, co skutkuje zawężeniem kontaktów społecznych, wzrost podejrzliwości i poczucia zagrożenia ze strony innych), bądź – bardziej generalnie – zmian w osobowości. Zmiany w społecznym funkcjonowaniu osoby starszej i ich zakres zależą od jej indywidualnych cech i charakteru działania w przeszłości (poziomu aktywności), stąd można je rozpatrywać w kategoriach trzech typów uczestnictwa w życiu społecznym, zapoczątkowanych przejściami na emeryturę – działanie wewnątrz rodziny, działalność w różnorodnych organizacjach społecznych i wreszcie całkowita bierność społeczna. Zmiany te postępują kolejno – od dominacji kontaktów rodzinnych, gdzie poszukuje się nowych zadań, które mają zastąpić pracę zawodową, przez poszukiwanie nowych form aktywności w postaci uczestnictwa w różnych organizacjach społecznych, klubach, kołach hobbystycznych, do wyłączenia się z życia społecznego wskutek pogarszającego się stanu zdrowia, a nawet porzucania różnych form świadczeń na rzecz rodziny. Generalnie ujmując tę kwestię, psychologiczne problemy człowieka starszego wiążą się głównie z brakiem akceptacji dla upływu czasu i zmniejszonej wydolności psychofizycznej, z trudnościami przystosowawczymi, głównie do sytuacji trudnych, zagrażających psychicznemu i fizycznemu funkcjonowaniu, z niską tolerancją na dolegliwości fizyczne, z konsekwencjami ponoszonych strat dotyczących pozycji społecznej, z samotnością subiektywną i obiektywną, z zagrożeniem poczucia własnej wartości, samooceny, sensu życia i możliwości samorealizacji, z załamaniem się struktury celów i dążeń życiowych, z pojawianiem się mechanizmu „somatyzacji” jako reakcji na negatywny bilans życiowy – w postaci skarg hipochondrycznych, nadmiernego skupienia się na własnym zdrowiu, częstych wizyt lekarskich i domagania się licznych zabiegów, oraz z lękiem przed śmiercią i umieraniem, chorobami i zaburzeniami psychicznymi (Trafiałek, 1998, s. 77–89). Kondycja psychospołeczna człowieka starszego, nie osiągnącego poziomu rozwoju „integralności ego”, wyznaczana jest zatem przez właściwości podobne do tych, które stanowią istotę syndromu presuicydalnego, opisywane jako triada poznawcza: negatywne „ja – ego”, brak przyszłości („nic już się nie da zmienić”) oraz wrogo lub indyferentnie nastawione otoczenie społeczne i deprecjonująca wartość starości kultura.



## Rozdział drugi

# MŁODOŚĆ I MŁODZIEŻ JAKO ZJAWISKO I KATEGORIE PSYCHOSPOŁECZNE

„W kulturze podkreślającej wartość człowieka kształtującego siebie indywidualnie szczególne niebezpieczeństwo stanowi idea syntetycznej osobowości, polegająca na tym, że jesteście tym, kim się wydajecie, lub tym, co możecie kupić.”

(Erikson, 2004, s. 90)

Każdy okres rozwojowy ma swoje specyficzne cechy, wyróżniające go od innych, co najlepiej ujmuje teoria zjawisk kryzysowych. Analizując młodzież i młodość, musimy ujmować te kategorie społeczne wielowymiarowo, a więc jako zjawisko biologiczne, społeczne i kulturowe razem, gdyż definiując je posługujemy się różnymi kryteriami – biologicznymi (dojrzewanie organizmu), psychologicznymi (osiąganie dojrzałości emocjonalnej, intelektualnej, osobowościowej, w tym obrazu siebie), pedagogicznymi (przebieg procesu kształcenia i wychowania), socjologicznymi – społecznymi (dojrzałość społeczna, podejmowanie określonych ról społecznych), ekonomicznymi (osiąganie samodzielności w zakresie zaspokajania różnorodnych potrzeb materialnych, warunkującej start w życie dorosłe) i prawnymi (osiąganie zdolności do wykonywania określonych czynności prawnych). Młodzież zatem to kategoria osób, znajdująca się w przejściowym stadium rozwoju między okresem dzieciństwa a dorosłością, przygotowującym ją do przejścia pełnej odpowiedzialności, samodzielności ekonomicznej i społecznej (Adamski, 1993, s. 380).

Historycznie i kulturowo rzecz ujmując – młodzież współcześnie wyemancypowała się na tyle, że stanowi grupę społeczną dominującą, a w zasadzie można mówić o swoistym terrorze młodości przejawiającym się we wszystkich sferach ludzkiego funkcjonowania, któremu na dodatek stopniowo poddajemy się wszyscy, nie chcąc przyjąć do wiadomości upływającego czasu – robimy wszystko, by choć pozornie i głównie zewnętrznie zatrzymać to, co przysługuje wczesnej młodości. Jednak z drugiej strony, o czym będzie mowa, jest to grupa, którą w wielu zakre-

sach należy uznać za „zdeprecjonowaną”. Odnosząc nasze myślenie o młodzieży do koncepcji typu kultur opracowanej przez Margaret Mead (2000), można założyć, iż kategoria ta pojawiła się dopiero w fazie kultury kofiguratywnej, czemu towarzyszyły różnego rodzaju bunty społeczne, kulturowe, a czasem i polityczne, bowiem w fazie wcześniejszej – w kulturze postfiguratywnej – młodzieży nie było, gdyż w zasadzie w sposób bezkonfliktowy dziecko socjalizowało się do świata dorosłych. Co więcej jednak, zgodnie z założeniami tej koncepcji – w chwili obecnej, a więc na etapie wchodzenia, a może nawet już wejścia, w fazę kultury prefiguratywnej – młodzież znowu zanika, gdyż posiadając często większe kompetencje radzenia sobie z wymogami współczesności od dorosłych – uczy tych, od których dotąd się uczyła (kultura postfiguratywna) lub z nimi walczyła o dopuszczalność, a czasem dominację własnej opcji świata (kultura kofiguratywna). Niezależnie od tego, jaki jest kierunek zmian, młodzież niewątpliwie dzisiaj istnieje i można opisać ją jako grupę specyficzną, różniącą się od poprzedzającej ją w fazie rozwoju grupy dzieci i następującej po niej – grupy dorosłych.

Zanim rozpocznę swą niepełną, bo sprowadzoną do wybranych i w subiektywnym mniemaniu najważniejszych wymiarów, opowieść o młodzieży, wskazać muszę, iż młodzież współcześnie staje przed podobnymi wyzwaniem i problemami, z jakimi borykały się wcześniejsze pokolenia, jednak w ich zakres weszły też problemy nowe, związane z szeroko rozumianą eksplozją cywilizacyjną oraz w naszym przypadku, również z przemianami ustrojowymi. Choć te ostatnie postrzegane są zapewne głównie z perspektywy dorosłych, a młode pokolenie uznaje raczej ów stan za naturalny, stanowiąc „pokolenie transformacji”, co oczywiście nie oznacza, iż zagrożenia wynikające z „otwarcia na świat” nie istnieją, ale zapewne młodzież nadaje im inne znaczenie aniżeli dorośli. Dziś nikt już nie kwestionuje tezy, iż młodzież stanowi odrębną grupę społeczną o specyficznej mentalności, odróżniającą ją od innych grup społecznych, wyodrębnionych wedle kryterium wieku (i przynależnych mu atrybutów), której cechą dominującą zdaje się być kontestacja wobec świata dorosłych, polegająca na prostej negacji, częstokroć pozbawionej argumentów ją uzasadniających. Zagrożeniem, z jakim musimy się w tym zakresie zmierzyć jest nie tyle opozycja wobec propozycji dorosłych, będąca czymś naturalnym, ale opozycja wobec wszystkiego – jakiegokolwiek wzoru, czyli bezideowość (bunt pozbawiony elementów konstrukcji nowej wersji świata wedle nowego wzoru czy modelu życia), a także pojawiająca się dosyć groźna tendencja do identyfikowania się z opozycyjnymi grupami podkulturowymi. Młode pokolenie zaczyna charakteryzować wielokierunkowa i nieuporządkowana żadnym kryterium zmienność, co wiąże się z hołdowaniem wciąż nowym „idolom”

i „ideologiom” zależnie od tego, co aktualnie dominuje na rynku kulturowym, wybijając się zewnętrznymi atrybutami atrakcyjności, a przeniknęło „zawszad”, choć najczęściej z metaforycznie ujętego „Zachodu” (Melosik, Szkudlarek, 1998).

Młodzież współcześnie dojrzewa wcześniej niż dojrzewali dzisiejsi dorośli, zarówno w sensie biologicznym, poznawczym, jak i społecznym, co wyznaczają warunki ekonomiczne, a także zdecydowanie większy dostęp do informacji o świecie. Szybciej więc osiąga etap dojrzałości potencjalnej, w której ma poczucie, iż posiada prawo do stanowienia o sobie. A jednocześnie znacznie opóźnia się wejście młodego pokolenia w etap dojrzałości prawdziwej, czyli osiągnięcie rzeczywistej samodzielności, powiązanej z całkowitym przejęciem odpowiedzialności za własne życie i innych, bliskich jej ludzi (Bagrowicz, 2000, s. 55), co wynika z konieczności przedłużania okresu przygotowania do samodzielnego życia (dłuższy okres kształcenia, konieczność kształcenia ustawicznego). Z jednej strony mamy więc dążenie młodzieży do indywidualnego wyrażania siebie, ale z drugiej strony realizowanie zamierzonej wersji siebie pozbawione jest kosztów stąd płynących, a więc przyjmowania pełnej odpowiedzialności za siebie („mogę być kim chcę, ale nie muszę za to płacić, bo... nie mam takich możliwości”), co ogranicza możliwość zdobywania doświadczeń wynikających z popełniania osobistych błędów.

Spójrzmy też przez chwilę na społeczeństwo, które dziś nazywamy tradycyjnym. Socjalizacja młodego pokolenia przebiegała w nim bezkonfliktowo, zaś młodzi znajdowali swe miejsce w społeczeństwie wyznaczone im przez dorosłych w sposób płynny. Współcześnie przedłużanie okresu przygotowania do życia dorosłego i istniejące bariery wchłonięcia przez społeczeństwo nowych, pełnoprawnych członków, powoduje, iż młodzież pozostawiona na marginesie życia społecznego może zamykać lub nawet zamyka się w obrębie własnej grupy społecznej, opozycyjnej wobec świata, który jej nie potrzebuje, co generuje w części konflikt pokoleń. Opozycyjność ta może mieć różne wymiary i nasilenie – od odrzucenia propozycji świata dorosłych, traktowanych jako patologiczne, bowiem dysfunkcyjne w zakresie zaspokajania podstawowych potrzeb młodych ludzi (tworzenie się podkultur i subkultur), do całkowitego wycofania się (ucieczka w patologię, np. uzależnienia).

Trzeba też zadać sobie pytanie, czy świat dorosłych rzeczywiście zainteresowany jest młodzieżą i jej problemami, gdyż w zasadzie zainteresowanie to ma charakter cykliczny wyznaczany sytuacjami, w których występuje nasilenie zjawisk patologicznych, a więc wówczas, gdy młodzież w jakiś sposób zagraża społeczeństwu dorosłych, po czym następuje również cykliczna amnezja. Z drugiej strony, patrząc przez

pryzmat cywilizacji technicznej, konsumpcyjnej, nastawionej na zysk, cywilizacji reklam mającej ów zysk maksymalizować – młodzież (a nieco wcześniej dzieci) stanowi swoisty teren eksploatacji dla świata dorosłych. Ponadto, młodzież nie mając określonej perspektywy rozwojowej, wyznaczanej dalekosiężnymi celami, nastawiona jest na terażniejszość, w której „bombarduje” się ją rozmaitymi propozycjami, którym kolejno hołduje, zmieniając zewnętrznie kreowane „tożsamości” jak maski, wykorzystywane instrumentalnie przez dorosłych do produkcji „emblematów” mających ów styl, czy owe szybko zmieniające się style życia młodzieży uosabiać, zaspokajając jej specyficzne potrzeby, a zarazem je potęgując (Gałaś, 2000).

Mówi się dzisiaj szczególnie intensywnie (choć historycznie nieobca była pokoleniu dorosłych hipoteza o młodzieży, która jest „zła” – teza funkcjonalistów o „złej młodzieży w dobrym świecie”) o zagrożeniach, które dotyczą społeczność młodych, ale zdajemy się nie dostrzegać, iż na każdym poziomie – biologiczno-ekologicznym, cywilizacyjno-technicznym i społeczno-psychologicznym – stworzyliśmy je sami (teza antyfunkcjonalistów o „dobrej młodzieży w złym świecie”, stanowiącej ofiarę, a zarazem nadzieję społeczeństwa). Większość z nich dotyczy wszystkich ludzi, niezależnie, do której grupy wiekowej należą, ale część z nich szczególnie mocno uderza w młodych, gdyż trafia na grunt „tożsamości dopiero kształtującej się i poszukującej ukierunkowania”, podczas gdy dorośli już jakąś własną tożsamość wykreowali, którą jedynie – mniej lub bardziej skutecznie – chronią. Młodzież zatem niewątpliwie mniej odporna będzie na sięganie po pozorne, ucieczkowe sposoby rozładowania własnych frustracji (uzależnienia), częściej sięgnie po zastępcze sposoby realizacji własnych, niezbywalnych potrzeb (przestępczość, subkultury, podkultury, sekty), których nie zaspokajają osoby do tego zobligowane (rodzice, nauczyciele, wychowawcy).

Młodzież pozbawiona korzeni, młodzież jako teren eksploatacji, młodzież pozbawiona perspektyw, młodzież, z którą nie uprawia się dialogu, ale jedynie chce się ją naprawiać, jeśli zagraża społecznemu *status quo*, narażona jest na różnorodne kryzysy. By je pokonywać konstruktywnie, często nie ma ani kompetencji, ani możliwości, ani też motywacji. Kryzysy, które dosięgają młodzież, przejawiają się na różnych poziomach – normatywnym i wartościowania, postaw społecznych, postaw duchowych, zainteresowań, aspiracji życiowych, które spróbuję, jedynie sygnalizując ich wymiary, opisać.

## 2.1. Kryzys młodzieńczy jako tworzenie tożsamości i aksjologicznych podstaw życia – charakterystyka rozwojowa i teorie młodzieży

„Tożsamości nie dostaje się ani w prezencie, ani z wyroku bezapelacyjnego; jest ona czymś, co się konstruuje, i co można (przynajmniej w zasadzie) konstruować na różne sposoby, i co nie zaistnieje w ogóle, jeśli się jej na któryś ze sposobów nie skonstruuje. Tożsamość jest zatem zadaniem do wykonania, i zadaniem, przed jakim nie ma ucieczki.”

(Bauman, 1993, s. 8)

Na każdym etapie życia człowiek doświadcza różnych, ale specyficznych dlań kryzysów (przełomów) rozwojowych, mogących prowadzić do kryzysów psychologicznych, co zależy od sposobów radzenia sobie z nimi (prowadzą bądź do uzyskania nowych jakości rozwojowych lub stanowią czynnik destrukcyjny). Kryzys jako pojęcie ma potocznie negatywne konotacje, gdyż jest łączony z dramatem życiowym, a przecież grecka etymologia tego pojęcia wskazuje na jego szersze znaczenie: kryzys stanowi siłę rozróżniającą, wybór, spór, preferencję, kontestację, znalezienie rozwiązania, wyjaśnienie i interpretację itd. Generalnie jednak zawsze stanowi określoną sytuację emocjonalnego i umysłowego stresu, wymagającą zmiany perspektywy widzenia siebie i świata w określonym momencie czasu, co powoduje zmiany w obrębie struktury osobowości (progresywne lub regresywne), stanowiąc najczęściej odpowiedź na określone wymagania, których jednostka pokonać nie potrafi lub stanowią one dlań trudne wyzwania (sytuacja trudna), wymagające nowych sposobów adaptacji do doświadczanych trudności, gdyż stare sposoby działania są nieskuteczne. Kryzys zatem wiąże się z momentem niepewności w procesie przeobrażania osobistego lub społecznego, będąc punktem zwrotnym między jednym systemem, tracącym swą prawomocność, a drugim, który powstaje i uzyskuje prawomocność, zwykle na jakiś czas (Płużek, Jacyniak, 2006, s. 13–14). Erik H. Erikson (1963, 1997) mówi wprost, iż kryzys jest okresem przełomu, punktem zwrotnym w rozwoju, stąd jego konotacja jest neutralna lub pozytywna, bo i konsekwencje są pozytywne rozwojowo, jeśli zostanie pokonany (funkcją kryzysu jest rozwój).

Głębszy sens pojęcia kryzysu pozwala dokonać jego charakterystyki jako:

- a) doświadczenia pozytywnego w sensie możliwości otwarcia nowych horyzontów czy perspektyw, zaś jego negatywność wynika z przyjęcia złych rozwiązań, zależnych od kompetencji i wyboru określonych strategii radzenia sobie;

- b) doświadczenia naturalnego i powszechnego, co wiąże się z tym, iż kryzysów doświadcza każdy człowiek, na każdym etapie swego rozwoju, ale ludzie niewątpliwie różnią się wrażliwością na sytuacje kryzysowe i umiejętnością radzenia sobie z nimi;
- c) doświadczenia związanego immanentnie ze światem wartości i światem decyzji człowieka (wyborów), co wiąże się z wyłanianiem się na jego podstawie hierarchii wartości, będącej efektem podejmowania określonych decyzji, powodujących krystalizację przekonań, lub czasem ucieczką przed ich podjęciem, wówczas konsekwencje doświadczenia kryzysu są negatywne w kontekście rozwoju człowieka;
- d) doświadczenia silnie angażującego i głębokiego, ostrego, co wiąże się z tym, iż człowiek podejmuje walkę z sobą samym lub z przeciwnościami losu, zaś walka ta zależnie od podejmowanych decyzji może przynieść różne rozwojowo efekty – pozytywne lub negatywne (Płużek, Jacyniak, 2006, s. 11–12).

Świat ludzkich kryzysów jest niezmiernie różnorodny (Płużek, Jacyniak, 2006). Człowiek może doświadczać kryzysów egzystencjalnych (tożsamości, wartości, etyczny, wspólnoty, zaufania do innych, postaw, instytucjonalny), rozwojowych (osobowości) i sytuacyjnych (nagle traumatyczne wydarzenia) oraz religijnych (kryzys wiary, kontestacja i konwersja religijna). Samo zaś pojęcie kryzysu w interesującym mnie ujęciu związane jest najczęściej z okresem przełomu, a więc uzyskiwaniem nowych jakości rozwojowych, poszerzających perspektywę i zmieniających kierunek psychicznego i społecznego rozwoju jednostki. Przełom ten poprzedzony jest fazą mniej lub bardziej intensywnego chaosu, poszukiwań, popełniania błędów i podejmowania błędnych decyzji, które w efekcie dają różnie ukierunkowane rezultaty – pozytywne, jeśli kryzys ów zostanie pokonany, zaś negatywne – jeśli jednostce nie uda się go pokonać. Doświadczany kryzys może wpłynąć na ludzkie życie w trojaki sposób (Gaś, 1999, s. 9): obniżając poziom funkcjonowania psychospołecznego (efekt regresyjny), utrwalając poziom funkcjonowania przed kryzysu (efekt stabilizacyjny), bądź podwyższając jego poziom (efekt rozwojowy).

Mówiąc o młodzieży, musimy mieć na uwadze fakt, iż jest to okres w życiu człowieka, mający swe specyficzne i niezmiernie istotne funkcje, których wagę winni dostrzegać przede wszystkim pedagodzy, choć wyrażone są one głównie w kategoriach psychologicznych i socjologicznych. Funkcją podstawową zatem okresu dorastania jest przygotowanie się do odpowiedzialnego wejścia w życie społeczne i efektywnego pełnienia różnorodnych ról społecznych, w każdej grupie potencjalnego uczestnictwa. Młodzież stanowi bowiem dla każdego społeczeństwa nadzieję, gdyż ze



względu na swe cechy, czyli specjalną podatność i wrażliwość na sytuację społeczną (Wielecki, 1990, s. 62), wcześniej i w bardziej ostrej formie reaguje na to, co w rzeczywistości społecznej „nie gra”, będąc swoistym barometrem stanu społeczeństwa, panujących w nim nastrojów i zaburzeń w jego strukturze.

### **2.1.1. Rozwój psychospołeczny młodzieży – podstawowe wymiary**

Alasdair MacIntyre (1996, s. 365–366) wskazuje, iż we współczesnym świecie nieciągłości i braku jedności, życie człowieka podzielone zostało na trzy wyraźnie oddzielone od siebie okresy: dzieciństwo, okres dojrzałości i starość, pomijając tym samym specyfikę okresu młodzieńczego, który został zawieszony między dzieciństwem a dorosłością, bez nadania mu statusu i specyficznych funkcji. Wskazuje jednak jeszcze inną, ważną właściwość ludzkiego życia, wywiedzioną od Arystotelesa, jaką jest jedność ludzkiego życia, analizując ją jako jedność narracji łączącej narodziny, przebieg życia i śmierć, a więc początek, rozwinięcie i zakończenie opowieści o życiu, która ma swoją ciągłość, stąd początek stanowi podstawę rozwinięcia, zaś całość stanowi o jakości zakończenia opowieści o życiu. Można więc skonstatować, iż dokonywanie podziałów na okresy życia zawsze stanowi w części zabieg sztuczny, gdyż o danym momencie życia człowieka zawsze decyduje dotychczasowy jego przebieg (biografia), zaś sposób funkcjonowania „tu i teraz” w połączeniu z własną historią stanowi o dalszym przebiegu ludzkiego życia, co zresztą widoczne jest w koncepcjach traktujących rozwój jako cykl kryzysów, które muszą być pokonane, by życie mogło toczyć się dalej.

Współczesne myślenie o rozwoju młodzieży jest efektem zmian w paradygmacie myślenia o rozwoju człowieka w ciągu całego życia (*life-span developmental psychology*), spopularyzowanej i upowszechnionej na świecie przez Erika H. Eriksona (1963, 1997) w jego teorii rozwoju psychospołecznego człowieka oraz przez Lawrence’a Kohlberga (1969, 1976) w teorii rozwoju moralnego człowieka, czy też Roberta J. Havighursta (1948, 1972), zaś w Polsce przez np. Marię Tyszkową (1988), Adama Niemczyńskiego (1980, 1988) i Zbigniewa Pietrasińskiego (1988, 1990). Wszystkie te teorie uwzględniają zmiany występujące w dzieciństwie, w okresie dorastania i w dorosłości, przy czym najczęściej odróżniają one proces formowania się warunkowany dziedzicznością i środowiskiem od procesu autokreacji, w którym jednostka (podmiot) traktowana jest jako współtwórca (obok otoczenia formującego) własnej drogi życiowej i osobowości, wraz z procesem interakcji między tymi układami (podmiotowym i środowiskowym).

Powszechnie jednak przyjmuje się, iż okres adolescencji jest fazą szczególną, choć procesy rozwojowe dlań właściwe w wielu sferach kończą się

i stabilizują dopiero w dorosłości (Czerwińska-Jasiewicz, 2005, s. 18). Zaczynając od ogólników, dojrzewanie biologiczne i związane z nim zmiany w wyglądzie powodują zmianę stosunku otoczenia wobec młodej osoby, która przestała być dzieckiem, nagle otrzymując status związany z płcią (kobieta, mężczyzna), można więc od niej wymagać, ale też trzeba się z nią liczyć (Jarymowicz, Szustrowa, 1980, s. 449). O specyfice tej fazy decyduje głównie radykalność zmian zarówno ilościowych, jak i jakościowych, dokonujących się we wszystkich sferach: fizycznej, psychicznej i społeczno-kulturowej (rozwój poznawczy, moralny, społeczny, osobowości, światopoglądu, systemu wartości), stąd dosyć często nazywa się adolescencję „kolejnymi narodzinami” (Zazzo, 1972). Znaczące przemiany zachodzą więc w procesach poznawczych i myśleniu, w osobowości (samowiedza, samoświadomość, pojęcie „ja”, autonomia, tożsamość), zaś ich przebieg w znacznym stopniu podlega samokontroli i ma charakter świadomy. Wskazuje się jednak, iż nie ma jednego modelu dorastania, a choć istnieją jego cechy specyficzne, dorastanie zależne jest od warunków społecznych i kulturowych, czyli środowiska życia.

Próbując pokazać najbardziej charakterystyczne cechy okresu dorastania, można je sprowadzić do przemian fizycznych i psychicznych (myślenie, osobowość, rozwój społeczny), a także do specyficznych zadań rozwojowych, z czym wiąże się tożsamościowy kryzys dorastania (Erikson, 1963, 1997) i do procesów konfliktowych, które pojawiają się na styku młodzież – dorośli, konfliktowej wewnętrznej i zewnętrznej walce o status dorosłego, oraz do konfliktu postaw wobec siebie i świata, co wiąże się z egocentryzmem *vs* decentracją (Zazzo, 1972). Procesy te są ze sobą immanentnie powiązane, gdyż przemiany fizyczne i wpływy społeczno-kulturowe są podstawą przemian w psychice młodego człowieka, zaś łącznie składają się na pojawienie się sytuacji kryzysu i konfliktu (Czerwińska-Jasiewicz, 2005, s. 20).

Generalnie młodzieży przypisuje się następujące właściwości: a) krytycyzm myślenia, zorientowanie na przyszłość, skłonność do krytycznej oceny zastanych wartości i proponowanych zasad moralnych, którymi kieruje się pokolenie dorosłych (kontestacja autorytetów) oraz świadome poszukiwanie autoidentyfikacji, b) postrzeganie własnych zainteresowań i dążeń jako odrębnych od zainteresowań i dążeń osób młodszych i starszych, c) dążenie do niezależności i usamodzielnienia, d) młodzieńczy idealizm (kwestionowany ostatnio) i tendencje maksymalistyczne w realizowaniu swoich zamierzeń i wyobrażeń o kształcie rzeczywistości, e) doświadczanie zjawisk kryzysowych, które Erikson (2004) opisuje jako kryzys związany z tworzeniem trwałych zrębów własnej tożsamości – „tożsamość *vs* rozproszenie ról”, f) związane z kryzysem tożsamości sposoby radzenia sobie z negatywnymi doświadczeniami, przyjmujące

postać negacji, oporu, buntu, czyli różne formy przeciwstawiania się, których funkcją jest zaznaczenie własnej odrębności, ale także próba konstruowania siebie (Oleszkowicz, 2006).

Rozwój w okresie adolescencji wyznaczany jest bardziej jednoznacznie przez zmiany biologiczne (np. procesy myślenia), lub bardziej wieloznacznie warunkowany jest czynnikami społecznymi (np. konflikt, kryzys tożsamości), dlatego też wskazuje się, iż niektóre przemiany właściwe dla okresu adolescencji są dlań powszechne i uniwersalne (specyficzne globalnie – przemiany w myśleniu, przemiany fizyczne), zaś inne są mniej powszechne i mniej uniwersalne, gdyż zależne są od specyficznych warunkowań społeczno-kulturowych, stąd też powodują one różnicowanie się modelu przeżywania życia i modelu rozwoju (Zazzo, 1972). Dorastanie jest bowiem nie tylko procesem biologicznym (zegar biologiczny), który nas unifikuje (zmiany uniwersalne, występujące zawsze), ale też procesem społeczno-kulturowym (zegar społeczny), który rozwój jednostki modyfikuje (zmiany specyficzne, uniwersalizowane dla danej grupy i kategorii wiekowej; Bee, 1994, 2004; Brzezińska, 2000a, s. 230–232, 2000b). Zróżnicowanie modeli dorastania zależne jest zatem od różnych czynników, które rozwijane są w koncepcji psychologii różnicowej okresu dorastania, mającej swe źródła w antropologii i etnografii (np. badania Margaret Mead nad młodzieżą z wysp Samoa), gdzie wskazuje się prosto rzecz ujmując, iż dorastanie jest faktem społecznym, kulturowym i cywilizacyjnym (nie w każdej kulturze np. dorastanie ma charakter opozycyjny, konfliktowy i kryzysowy). Ralph Linton (2000) wskazuje, iż osobowość, a także cechy okresu dorastania zależą np. od złożoności struktury społecznej, systemu stratyfikacji, zasad mobilności międzygrupowej. Generalizując, można je sprowadzić do podstawowych, bardziej ogólnych wymiarów (Czerwińska-Jasiewicz, 2005, s. 23–27): cywilizacyjnych i kulturowych (określających status młodości), struktury i organizacji społeczeństwa (wyznaczających możliwość wchłonięcia nowych dorosłych), specyfiki środowiska rodzinnego, szkolnego i rówieśniczego (określającego sposób przejawiania się młodości i stosunek do młodzieży); bądź bardziej specyficznych: praca, wiek, płeć (określających wymagania związane z rolami społecznymi i cechami specyficznymi dla określonego etapu adolescencji). Wszystkie te czynniki powodują, iż doświadczanie i przeżywanie życia w młodości jest zróżnicowane czynnikami, które nie mają statusu stałych, stąd też modele rozwoju w okresie adolescencji są niejednorodne.

Wśród wszystkich faz rozwojowych, okres dorastania stanowi więc fazę szczególną w rozwoju człowieka (Erikson, 1968; Blos, 1973; Bürgin, 1990; Gaś, 1995; Varenhorst, 1981), ze względu zarówno na charakter, jak i zakres zmian, które dokonują się w jego osobowości, zmieniając jedno-

wcześnie jego status społeczny. Okres ten nie jest jednorodny, gdyż dojrzewanie ma charakter fazowy, zaś owa stadialność i specyfika różnie ujmowane są w literaturze przedmiotu. Dokonując wyboru koncepcji opisującej stadialność okresu adolescencji, skupiono się na najlepiej opisującym proces rozwoju w tym okresie ujęciu Petera Blosa (1973, za: Gaś, 1995, s. 12–13). Autor ten wskazuje na pięć charakterystycznych faz:

- a) *p r e a d o l e s c e n c j ę* (9–11 lat), z zaznaczającą się wyraźnie dominantą dojrzewania fizycznego i wynikającym z niej narastaniem napięć popędowych, stąd możliwość pojawiania się reakcji wrogich i agresywnych,
- b) *w c z e s n ą a d o l e s c e n c j ę* (10–12 lat), w której zapoczątkowany zostaje proces oddzielania się od rodziców, co skutkuje wzmożoną lęklivością, poczuciem samotności, skłonnością do izolowania się, a także preferencją relacji rówieśniczych nad relacjami z dorosłymi,
- c) *p e ł n ą a d o l e s c e n c j ę* (12–17 lat), z wyraźnie zaznaczoną dominantą niezależności od rodziców i uzależniania własnych wyborów od grupy rówieśniczej, pojawia się labilność emocjonalna, nastawienia opozycyjno-buntownicze wobec świata dorosłych i stabilizuje się wymiar życia heteroseksualnego,
- d) *p ó ź n ą a d o l e s c e n c j ę* (17–20 lat), w której życie psychiczne się konsoliduje, kończy się proces identyfikacji psychoseksualnej, zaś relacje z innymi zaczynają mieć charakter dążenia do partnerstwa,
- e) *o k r e s p o a d o l e s c e n c y j n y* (powyżej 20 lat), w którym następuje konsolidacja ról społecznych i wybór stylu życia, pojawia się poczucie siły pozwalające na realizację planów i dążeń osobistych, co powoduje stabilizację stosunku wobec siebie, poczucie osobistej godności i szacunek do własnej osoby.

Zasadnicze zmiany rozwojowe w okresie dojrzewania przedstawić można w postaci najważniejszych obszarów rozwojowych, zestawionych dwubiegunowo (Tab. 2):

Sfera rozwoju	Stan wyjściowy	Cele rozwojowe
<b>Rzówj emocjonalny</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– uczucia destrukcyjne</li> <li>– niezrównoważenie emocjonalne</li> <li>– subiektywne interpretacje</li> <li>– dziecięce lęki</li> <li>– unikanie konfliktów</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– uczucia konstruktywne</li> <li>– zrównoważenie emocjonalne</li> <li>– zobjektywizowane interpretacje</li> <li>– dorosłe motywacje</li> <li>– rozwiązywanie konfliktów</li> </ul>
<b>Kontakty heteroseksualne</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– zainteresowanie tą samą płcią</li> <li>– wiele słabych związków</li> <li>– zaniepokojenie dojrzewaniem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– zainteresowanie płcią przeciwną</li> <li>– jeden silny związek</li> <li>– akceptacja dojrzałości</li> </ul>
<b>Niezależność od rodziców</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– kontrola rodziców</li> <li>– oparcie w rodzicach</li> <li>– podporządkowanie się autorytetowi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– samokontrola</li> <li>– oparcie w sobie samym</li> <li>– przyjaźń z rodzicami</li> </ul>

<b>Dojrzwianie społeczne</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- niepewność wśród rówieśników</li> <li>- obawy przed odrzuceniem</li> <li>- niezaradność społeczna</li> <li>- naśladowanie rówieśników</li> <li>- społeczna nietolerancja</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- poczucie pewności</li> <li>- poczucie bycia akceptowanym</li> <li>- zaradność społeczna</li> <li>- samodzielność</li> <li>- tolerancja społeczna</li> </ul>
<b>Dojrzwianie intelektualne</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- oparcie w autorytetach</li> <li>- koncentracja na faktach</li> <li>- zmienność zainteresowań</li> <li>- wielość zainteresowań</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- poszukiwanie dowodów</li> <li>- koncentracja na wyjaśnieniach</li> <li>- stabilność zainteresowań</li> <li>- koncentracja zainteresowań</li> </ul>
<b>Rozwój zawodowy</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- koncentracja na atrakcyjności</li> <li>- wielość zainteresowań zawodowych</li> <li>- nieadekwatna ocena zdolności</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- koncentracja na przydatności</li> <li>- koncentracja zainteresowań</li> <li>- realistyczna ocena zdolności</li> </ul>
<b>Wykorzystanie czasu wolnego</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- zainteresowanie zabawami</li> <li>- koncentracja na zabawie</li> <li>- działania indywidualne</li> <li>- wielość hobby</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- zainteresowanie grami zespołowymi</li> <li>- współzawodnictwo intelektualne</li> <li>- działania zespołowe</li> <li>- koncentracja na jednym hobby</li> </ul>
<b>Filozofia życia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- obojętność na idee</li> <li>- konkretne zwyczaje</li> <li>- dążenie do przyjemności</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- zainteresowanie ideami</li> <li>- uogólnione zasady postępowania</li> <li>- kierowanie się obowiązkami</li> </ul>
<b>Poczucie własnej tożsamości</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- nierealistyczna ocena</li> <li>- cele nieosiągalne</li> <li>- obawy przed oceną ze strony innych</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- realistyczna samoocena</li> <li>- cele realistyczne</li> <li>- akceptacja cudzych ocen</li> </ul>

Tab. 2. Zmiany rozwojowe w okresie dojrzewania (za: Gaś, 1999, s. 12–13)

Wymiary te opisują w sposób skondensowany, a jednocześnie wystarczający problemy, z którymi w okresie dorastania musi poradzić sobie młody człowiek, przyjmując charakter wielowymiarowego kryzysu, którego pokonanie daje szansę na dalszy rozwój. Ujmując dojrzewanie jako drogę do dorosłości, sprowadzają się one do realizacji kilku podstawowych celów (Varenhorst, 1981, za: Gaś, 1995, s. 13): doświadczenie fizycznej dojrzałości seksualnej, rozwijanie własnej indywidualności, kształtowanie zobowiązań społecznych, uzyskanie pełnej autonomii, wyrastanie z egocentryzmu oraz reorganizacja systemu wartości. Realizacja tych celów niewątpliwie związana jest z doświadczaniem wielu trudności, które pokonać musi młody człowiek. Podstawowe z nich (Bürgin, 1990) to: wytworzenie nowych wzorców działania i przeżywania, wykształcenie dojrzałych mechanizmów kontrolujących opozycyjną agresję, rozwinięcie procesów regulacyjnych w kierunku samokontroli, doświadczanie żalu za utraconym dzieciństwem (ucieczka od wolności; Fromm, 1993), uświadomienie sobie odpowiedzialności za własne uczucia, myśli i działania, a także zdobycie nowej identyfikacji (tożsamość indywidualna i społeczna).

### 2.1.2. Tożsamość i kryzys tożsamości jako wyznacznik problemów rozwojowych

Zygmunt Bauman (1993, 2001) uważa, iż zagadnienie tożsamości zostało refleksyjnie odkryte dopiero w czasach współczesnych, kiedy zjawisko to okazało się problematyczne. Wcześniejsze bowiem refleksje filozofów ujmowały tożsamość jako istotę człowieka, którą każdy może w sobie odkryć, posługując się jedynie rozumem (Kartezjusz, Kant). Późniejsze poglądy (Nietzsche, Heidegger, Sartre) wskazywały, iż człowiek musi sam budować swoją tożsamość przez własne decyzje i wybory dokonywane w drodze życia, podporządkowanej nadrzędnemu celowi, którym jest właśnie konstruowanie tożsamości. Tożsamość nie jest zatem dana człowiekowi „jako dar”, ale trzeba ją w sobie odkryć, tworząc, czyli podporządkowując swoje działanie temu celowi, dlatego też człowiek skazany jest na ciągłe poszukiwania i niepewność (Giddens, 2001, s. 8–9). Bauman i Giddens podkreślają, iż problem tożsamości wynika z przesunięcia „ludzkiego jestestwa” ze sfery „przypisania” (społeczeństwo tradycyjne) do sfery „osiągnięć” (społeczeństwo współczesne, ponowoczesne), co wiąże się z przyjęciem odpowiedzialności za to, kim jesteśmy lub kim się stajemy, czyli za własną autokreację (Bauman, 2000, s. 41). Jest to z jednej strony zjawisko przez człowieka pożądane, ze względu na potrzebę niezależności i indywidualności, ale z drugiej strony niewygodne, ze względu na potrzebę afiliacji i bezpieczeństwa (Fromm, 1993).

Zbigniew Bokszański (2006, s. 17) stwierdza, że tożsamość jako problem współczesny można rozpatrywać przynajmniej z dwu perspektyw: a) indywidualnej i społecznej, wówczas tożsamość jest problemem egzystencjalnym poszczególnych uczestników życia społecznego, ulokowanych na różnych poziomach struktury społecznej; b) teoretyczno-metodologicznej, wówczas tożsamość stanowi problem dla badaczy zjawisk społecznych w aspekcie określenia prawomocności pojęcia, sposobu jego zdefiniowania i metodologicznych dyrektyw badania. Bokszański przytacza przy tym wiele argumentów uzasadniających tę problematyczność i wskazujących jej źródła (których tu rozwijać nie trzeba, gdyż wskazywano je w innym miejscu – zob. rozdział 1.2).

Okres dorastania utożsamia się ze specyficznym kryzysem rozwojowym, czyli kryzysem tożsamościowym, decydującym o jakości i kierunku rozwoju w perspektywie całego życia, gdyż określenie siebie („kim jestem”) i własnych dążeń („dokąd zmierzam”), decyduje o całej przyszłości jednostki. W okresie dorastania i młodości wychodzącej poza klasycznie opisywany kryzys adolescencyjny – krystalizujące się *ego* jednostki występuje w funkcji weryfikacji wcześniejszych identyfikacji i doświadczeń życiowych, a potem integrowania ich w nową jakościowo

całość – dojrzałą osobowość, co pozwala jej dokonać samookreślenia, oraz swobodnego wyboru i zaangażowania się w te wartości, które jednostka uznaje za pozytywne i świadome „odcięcie się” od tych, które uznane zostały za negatywne, pozwalając jednostce zachować zarówno poczucie własnej wartości, jak i zdobywać akceptację ze strony społecznego otoczenia (Czerwińska-Jasiewicz, 2005, s. 21; Oleszkowicz, 1995, s. 24). Kryzys tożsamości wynika z potrzeby niezależności i oddzielenia się (samookreślenia), a zarazem stanowi egzemplifikację podstawowego zadania rozwojowego dla tego okresu, jakim jest określenie swojego miejsca w społeczeństwie i w świecie oraz stosunku do kultury (Erikson, 1963, 1997). Jest ponadto istotną cechą dorastania, stąd okres ten wyznacza brak równowagi, nieprzystosowanie, poszukiwanie i eksperymentowanie z różnymi wersjami siebie, a także immanentnie z tym powiązany bunt traktowany jako mechanizm radzenia sobie z konfliktami i autokreacji (Zazzo, 1972; Obuchowska, 1996; Oleszkowicz, 2006).

O tożsamości mówi się zwykle w dwu ujęciach: normatywnym i deskryptywnym. Pierwsze wiąże się z traktowaniem tożsamości jako „istoty” człowieka i realizacją sensu ludzkiej egzystencji (odnalezienie siebie i ukształtowanie: dojrzałej osobowości G.W. Allporta, orientacji produktywnej E. Fromma, samorealizacji A.H. Masłowa). Drugie ujęcie natomiast wiąże się ze strukturalnym opisem tożsamości, określeniem jej genezy, zaburzeń w obrębie jej kształtowania się, dynamiką jej przemian (Boksański, 2006, s. 31–33).

Tożsamość w najbardziej ogólnym ujęciu jest samoświadomością, czyli wiedzą o sobie i swoich uczuciach, tworzoną w procesie introspekcji i doświadczania samego siebie, wynikającą z osobliwej zdolności człowieka do bycia jednocześnie obserwatorem, aktorem działającym i sędzią wartościującym własne postępowanie. Dokonuje się to jednak zawsze w społecznym kontekście, czyli wizja własnej osoby stanowi wynik nie tylko samoobserwacji i samooceny, ale poszerzona jest o wiedzę dotyczącą tego, jak nas widzą i oceniają inni aktorzy społeczni. Można więc tworzenie własnej tożsamości traktować jako proces poznawczy, którego obiektem staje się własna osoba, a głównie indywidualna reprezentacja świata, osobiste wartości, cechy osobowości, uczucia, aktywność i własne ciało (Malewska-Peyre, 2005, s. 10; por. Jarymowicz, 1992). Tożsamość może więc być definiowana jako wizje własnej osoby, w tych zakresach, które są dla jednostki najważniejsze i najbardziej specyficzne, obejmując zbiór uczuć w stosunku do siebie, zbiór reprezentacji własnej osoby, doświadczeń, wartości i projektów na przyszłość (Malewska-Peyre, 2000, 2005). Tożsamość obejmuje tym samym strukturę uczuć, wartości i wyobrażeń, czyli pozytywne i negatywne przekonania na temat własnej osoby, co wyznacza stosunek do siebie samego i stosunek do innych ludzi,

kultury i tradycji. Jej psychologiczne funkcje związane są z możliwością dokonania samooceny i oceny innych ludzi, oraz wyjaśniania i interpretowania otaczającego świata społecznego (Oleszkowicz, 1995, s. 24, 1993). Podstawowe natomiast zadanie okresu dorastania stanowi konieczność weryfikacji wcześniejszych identyfikacji i doświadczeń życiowych oraz integrowanie ich w nową jakościowo całość, co pozwala młodemu człowiekowi dokonać samookreślenia – „kim jestem” i określić nowy status aksjonormatywny wyznaczający zakres dążeń życiowych – „dokąd zmierzam” (Gałdowa, 2000, s. 9; Mielicka, 2000, s. 28). Rezultatem właściwie przebiegającego procesu integracji obu nowych statusów, staje się w sensie psychologicznym – poczucie własnej wartości, zaś w kontekście psychospołecznym – osiągnięcie poczucia akceptacji ze strony społecznego otoczenia.

Dwa podstawowe sposoby rozumienia pojęcia tożsamości przestawić można powołując się na Paula Ricoeura (1992, 2003) i Erika H. Eriksona (2004). Ricoeur, jako autor koncepcji tożsamości narracyjnej, która ciągle się tworzy (egzystencja człowieka jest dynamiczna), definiuje tożsamość jako poczucie stałości, czyli ciągłość w czasie i niezależność od sytuacji, poczucie wewnętrznej spójności i poczucie odrębności (por. Pawlak, 2000b, s. 130). Podobnie Erikson wskazuje, iż tożsamość *ego* w subiektywnym ujęciu jest „świadomością faktu, że istnieje niezmienność i ciągłość syntetyzujących metod ego oraz że te metody skutecznie ochraniają poczucie niezmienności i ciągłości czyjegoś znaczenia dla innych” (Erikson, 2004, s. 20), a także określa ją wierność, czyli zdolność do dotrzymywania przyjętych przez siebie zobowiązań, wbrew nieuniknionym sprzecznościom w proponowanych jednostce systemach wartości (Erikson, 1964, s. 125). Poczucie stałości stanowi egzemplifikację definicji samego siebie, którą Ralph H. Turner (1968, s. 9) określa koncepcją siebie (*self-conception*), zmieniającą się powoli, zawierającą elementy, które jednostka postrzega w sobie jako stałe. Odróżnia się ją czasem od obrazu siebie (*self-image*), traktowanego, jako szybko zmieniające się odzwierciedlenie identyfikacji cząstkowych, wynikających z uczestnictwa w różnych interakcjach. Spójność tożsamości stanowi odzwierciedlenie wewnętrznego poczucia organizacji, porządku i sensowności istnienia wszystkich aspektów osobowości (Bauman, 1993), dających możliwość uzasadnienia ich występowania, stanowiąc zarazem podstawę wyodrębnienia pewnych wzorców osobowości, stanowiących ustrukturalizowane układy różnych cech i zachowań, sankcjonujących logiczne występowanie określonych właściwości (zob. rozdział 2.3.). Poczucie odrębności jest natomiast tym elementem, który stanowi o niepowtarzalności i indywidualności człowieka, będąc jednocześnie w opozycji do jego niezbywalnych potrzeb przynależności i afiliacji. Rozwój człowieka determino-



wany jest bowiem dwiema równocześnie działającymi tendencjami – unifikacji (przynależność do grupy) i indywidualizacji (odrębność od innych), przy czym elementem dynamizującym rozwój jest indywidualizacja, zaś jej warunkiem staje się paradoksalnie unifikacja, co wiąże się z tym, iż poczucie odrębności może kształtować się jedynie w sytuacji poczucia bezpieczeństwa, które daje jednostce przynależność do określonych grup społecznych, ich akceptacja (Mamzer, 2003, s. 59). Odrębność może jednak stanowić podstawę wyobcowania z grupy, poczucia samotności i alienacji – odmienność ogranicza bowiem uzyskanie potwierdzeń dla własnej tożsamości ze strony grupy, zmuszając jednostkę do przejścia osobistej odpowiedzialności za kształtowanie siebie, dając jednak w zamian poczucie zadowolenia wynikające z własnej niepowtarzalności (Cichowicz, 1996). Zbigniew Bokszański (2006, s. 35–37) wskazuje dwa zasadnicze sposoby rozumienia koncepcji tożsamości i samego pojęcia: kontynuacja i pozostawanie tym samym (*sameness*), czyli kontynuacja w czasie pewnych cech podmiotowych, oraz odrębność, odróżnianie się (*distinctiveness*), czyli przejawianie cech, właściwości pozwalających postrzegać siebie przez podmiot jako odmienny od innych. Z kwestią tą pośrednio wiąże się kolejny wymiar (cecha) tożsamości, jakim jest konformizm *vs* bunt (Bokszański, 2006, s. 37–43), co związane jest z jej źródłem, a więc i mechanizmem kreowania siebie, np. określanie siebie zgodnie z uniwersalnym i obowiązującym systemem znaczeń i wzorów – konformizm *vs* określanie siebie jako jednostki oryginalnej, niepowtarzalnej – bunt.

Poczucie własnej tożsamości obejmuje zatem dwa podstawowe elementy: poczucie niepowtarzalności i ciągłości istnienia własnej osoby oraz poczucie zgodności między postrzeganiem samego siebie i percepcją własnej osoby przez innych (Jarymowicz, Szustrowa, 1980, s. 441–442).

W psychologicznym ujęciu tożsamość występuje w kontekście dwu podstawowych relacji: stosunku do siebie samego i stosunku do innych ludzi, ale także jednocześnie do kultury i tradycji (Gałdowa, 2000, s. 9), co wskazuje, iż nie jest ona pojęciem jednorodnym, posiadając swoje składowe (rodzaje) – tożsamość społeczną, indywidualną i kulturową, które kształtują się w tej własnej kolejności, choć są ze sobą wzajemnie powiązane (Mamzer, 2003, s. 100–112). Rozwój jednostki polega bowiem na wzroście jej autonomii, czyli wyzwaniu się z wpływów kontroli społecznej (od kontroli zewnętrznej do kontroli wewnętrznej), a także przewyciężaniu egocentryzmu, co widoczne jest też w założeniach koncepcji dezintegracji pozytywnej Kazimierza Dąbrowskiego (1975). Innymi słowy, tożsamość indywidualna jest logicznym następstwem tożsamości społecznej (Jarymowicz, 1992, s. 213–275; Mamzer, 2003, s. 85–86).

Widoczne jest to w definicji Piotra Sztompki (2002, s. 187), którego zdaniem tożsamość to „autodefinicja własnego miejsca w przestrzeni moralnej i określenie granic przestrzeni moralnej, w obrębie której jednostka poczuwa się do powinności zaufania, lojalności i solidarności”. Oznacza to, iż tożsamość stanowi swoiste „my”, w którym umieszczone zostaje własne „ja”. Definicja ta ogranicza tożsamość do powinności moralnych odczuwanych wobec grupy, ale także wskazuje, iż źródło tych powinności tkwi w kulturze (Isański, 2006, s. 163), stąd obejmuje swoim zakresem tożsamość indywidualną, społeczną i kulturową.

**T o ż s a m o ś ć i n d y w i d u a l n a** (osobista) jest zakotwiczona w potrzebie unikalności, indywidualności, bazując na dążeniu jednostki do określenia swojej niepowtarzalności w stosunku do innych ludzi, wiążąc się tym samym z wysokim wartościowaniem własnej osoby (Boski, 1992, s. 82). **T o ż s a m o ś ć s p o ł e c z n a** powstaje na skutek przynależności jednostki do jakiejś grupy, z którą jednostka się identyfikuje. Można ją zdefiniować jako sumę wszystkich społecznych identyfikacji, których jednostka używa do opisu samej siebie, zaś w sensie psychologicznym wiąże się z potrzebą przynależności, afiliacji (tożsamość powiązana bezpośrednio ze społecznością, w jakiej jednostka funkcjonuje). **T o ż s a m o ś ć k u l t u r o w ą** można natomiast zdefiniować jako, wyrosłą na podłożu poprzednich, identyfikację z wartościami niesionymi i propagowanymi przez kulturę określonej zbiorowości, czy grupy społecznej, internalizację norm i wartości, sposobów interpretowania i nadawania znaczeń. Jest to tożsamość wynikająca ze świadomości istnienia systemu aksjonormatywnego oraz zgody na interpretację świata i siebie wedle tego systemu, bez konieczności wiązania jej ze społecznością własnego uczestnictwa (Mamzer, 2003, s. 197). Trzy wymienione zakresy tożsamości nie są autonomiczne, stanowią procesy paralelne, choć ulokowane na różnych poziomach ogólności i strukturalnie włączone w „globalną” tożsamość jednostki (Mamzer, 2003, s. 86, por. Nikitorowicz, 2007).

Tożsamość jednostki nie może być zatem sprowadzona do sumy identyfikacji grupowych, dokonywanych w czasie biograficznym (życiu) jednostki. Cechy tożsamości indywidualnej nie dają się zredukować do tożsamości społecznej, gdyż są one trwałe, stanowiąc niepowtarzalny zespół cech biograficznych zawartych w pamięci, wyróżniających daną jednostkę, a ponadto człowiek jest unikalny już w momencie narodzin, bowiem rodzi się z określonych rodziców, w danej przestrzeni kulturowej, w danym miejscu i czasie historycznym (Malewska-Peyre, 2005, s. 15).

Tożsamość ma swój **a s p e k t s t r u k t u r a l n y** (identyfikacja, czyli tożsamość społeczna – „my – nie my”, oraz identyfikacja, czyli koncepcja siebie – „ja – nie ja”) i **d y n a m i c z n y** (kontynuowanie pewnych cech osobowości w czasie). Składa się więc na nią obraz siebie, czy jaźń sy-

tuacyjna (wizerunek w pewnym momencie) i koncepcja siebie, czy jaźń biograficzna (względnie trwałe i spójny, rozwijający się w czasie, zespół przeświadczeń i opinii o sobie). Wiąże się to z postrzeganiem tożsamości jako procesu, a nie stanu, stąd niektórzy wskazują jej prowizoryczność, ambiwalentność i dynamiczność, czyli zmienność (Melosik, Szkudlarek, 1998, s. 58; Bokszański, 1989, s. 18–19, 2006, s. 33–35). Można powiedzieć, iż podstawowy grunt dla budowania własnej tożsamości pozyskiwany jest od najbliższego otoczenia społecznego, ale jest to dopiero początek złożonego procesu tworzenia siebie, w którym biorą udział różne czynniki zewnętrzne i wewnętrzne, ulokowane na różnych poziomach systemu społeczno-kulturowego i w różnych sferach funkcjonowania jednostki, sprzężone ze sobą i współzależne (Mamzer, 2003, s. 78), co wyznacza kontekstualność i unikatowość rozwoju tożsamości człowieka, a także możliwość i w zasadzie konieczność podmiotowego i refleksyjnego tworzenia, transformowania i rekonstrukcji własnej tożsamości przez jednostkę (Bauman, 1993, s. 8; Bokszański, 1995, s. 118–119; Giddens, 2001, s. 8-9).

Doświadczenia wyniesione z interakcji z innymi, a także wiedza pochodząca z samoobserwacji, stanowią podstawę kształtowania się samooceny jednostki, a tym samym możliwości wykreowania się dwóch statusów tożsamościowych: tożsamości pozytywnej i negatywnej (Malewska-Peyre, 2005, s. 13). **T o ż s a m o ś ć p o z y t y w n a** może być określona jako trwałe przekonanie o posiadaniu zalet, uzdolnień, które w porównaniu z innymi są raczej korzystne, a także przekonanie o możliwości wpływania na własne losy i otoczenie (poczucie sprawstwa, kontrola wewnętrzna), zaś **t o ż s a m o ś ć n e g a t y w n a** wyznaczana jest przez długotrwałe poczucie bezsilności i cierpienia egzystencjalnego, powodującego pojawienie się poczucia bycia gorszym niż inni, oraz poczucia małej wartości podejmowanych przez jednostkę działań (wyuczona bezradność, kontrola zewnętrzna).

Koncepcja cyklu życia Erika H. Eriksona (1968, s. 192–193, 2004; por. Witkowski, 2000), z centralnym odniesieniem do problemów młodości, stanowi jedną z podstaw określenia przedmiotu badań nad młodzieżą, traktowaną jako kategoria społeczna szczególnie podatna na wszelkie patologie. Opisuje bowiem okres dojrzewania jako specyficzny kryzys rozwojowy o charakterze normatywnym, naturalny i integralnie związany z młodzieńczym poszukiwaniem tożsamości, rozumianym prosto jako poszukiwanie odpowiedzi na pytanie „kim jestem i do czego dążę?” Przyjmuje przy tym, że okres adolescencji, stanowiący przejście między dzieciństwem a dorosłością, jest decydującym dla ukształtowania się tożsamości w okresie dorosłości, poczucia własnej odrębności, indywidualizmu i niepowtarzalności. Adolescencja jest tym okresem w życiu, w którym

jednostka pragnie określić kim jest i kim chce być w przyszłości, formowania celów i planów życiowych (Erikson, 1963, 1997). Niezmiernie istotną rolę odgrywa na tym etapie rozwoju *ego* jednostki, które jest wystarczająco silne, by integrować wcześniejsze doświadczenia, kształtując je zgodnie z wymaganiami społecznymi. Pojawiają się jednak w tym okresie wewnętrzne konflikty, wynikające z „dyfuzji” tożsamości, czyli pełnionych i potencjalnych ról, wywieranych nacisków w kierunku podjęcia decyzji, co zwykle powoduje zjawisko oporu (bunt). Młody człowiek w okresie moratorium, czyli w „psychospołecznej fazie pomiędzy dzieciństwem a dorosłością oraz między moralnością przyswojoną przez dziecko a etyką, którą posiada osoba dorosła” (Erikson, 1997, s. 274) może wykreować stabilne zręby własnej tożsamości, lub tożsamość negatywną, która wiąże się z przekonaniem o posiadaniu wielu złych cech, co projektując na innych, stać się może podstawą wielu patologii społecznych. Konieczność uporania się z tą sytuacją nazywa Erikson kryzysem tożsamości, mającym charakter złożony, co wynika z oddziaływań nakładających się czynników: impulsów płynących z wnętrza dojrzewającego organizmu, oczekiwań społecznych i związanych z nimi wymagań odnoszących się do podejmowanych ról, z którymi jednostka musi sobie poradzić (Oleszkowicz, 1995, s. 26; Witkowski, 2000). Dokonuje tego bądź przez ideologiczną rytualizację, czyli włączenie w system przekonań jakiejś grupy (tożsamość społeczna), co wynika z dążenia do uzyskania przekonania o przynależności grupowej, zaś negatywnym skutkiem może być tu totalizm, czyli ślepe i fanatyczne podążanie za tym, co wydaje się bezsprzecznie słuszne. Drugim, powszechniej występującym mechanizmem jest bunt, czyli odrzucenie wszystkiego, co inne, czym tłumaczy się nasilenie występowania w tym okresie stereotypów i uprzedzeń, czy tzw. „nietolerancji konstytutywnej” (Erikson, 1997, s. 273; por. Witkowski, 2000, s. 50). Dramatyzm okresu dorastania wynika bowiem z konieczności nowej identyfikacji, co wzmacnia naturalny dla tej fazy okres wykorzenia z dotychczasowej, bezpośrednio przejętej od pokolenia dorosłych tożsamości, często odrzucanej na zasadzie „konwersji negatywnej” i „nietolerancji konstytutywnej”, stąd pojawia się też silna potrzeba przynależności grupowej, a często „gotowość obierania idoli i ideałów, którzy sankcjonują i chronią tożsamość już obraną” (Erikson, 1963, s. 244; Witkowski, 2000, s. 50–51). Obrazuje to ważną cechę mającą znaczenie dominujące w tym okresie rozwojowym, którą jest kontestacja wobec świata dorosłych, często polegająca na prostej negacji, którą rzadko uprawomocnia argumentacja uzasadniająca jej powody.

Erikson traktuje przejście przez kryzys adolescencyjny jako warunek konieczny ukształtowania się dojrzałej i pozytywnie ukierunkowanej tożsamości (spójnej i zintegrowanej, twórczej). Jednakże nie zawsze

optymalny kierunek rozwiązania kryzysu jest możliwy, gdyż w pewnych warunkach może dojść do ukształtowania się: a) tożsamości negatywnej (realizującej wartości odrzucające w danym kręgu kulturowym, przekonanie o posiadaniu wielu złych cech), b) tożsamości nieefektywnej (hamującej możliwość pełnej realizacji siebie, indolentnej i sztywnej, zafiksowanej). Obie wersje tożsamości mają dalsze konsekwencje. Pierwsza może wyzwać w młodym człowieku motywację odwetową, która wynika z usilnych prób zapanowania nad własną niekorzystną sytuacją, gdzie pozytywne propozycje ze strony otoczenia kolejno rozczarowują, zaś autorytety je propagujące przestają być uznawane. Jest to ścieżka prowadząca do marginalizacji społecznej, degradacji psychicznej, a nawet często fizycznej. Druga wersja tożsamości stanowi podstawę zachowań regresywnych, prowadzi do stopniowego zaniku autokontroli i autonomii, a także sztywnego zafiksowania się na pewnym okresie rozwojowym (osobowość ubożająca i nerwicowa), gdyż jednostka nie potrafi korzystać z własnych doświadczeń i nie posiada zdolności do kierowania swoim życiem i rozwojem (Erikson, 1968; Oleszkowicz, 1993, s. 19–20).

Erikson zakładał, iż pozytywne rozwiązanie kryzysu tożsamości (przekraczanie progu dorosłości) jest możliwe w dwu sytuacjach. Pierwszą z nich spotykamy w społeczeństwach tradycyjnych, ekskluzywnych, zamkniętych, gdzie nie dochodzi do konfrontacji i wymiany kulturowej, a wtedy mechanizm kształtowania tożsamości ogranicza się do rytualnego włączenia (przejęcie, wdrożenie jednostki w pewną wizję rzeczywistości, która nie wymaga legitymizacji, gdyż jest jedynym dostępnym „uniwersum znaczeń”). Druga sytuacja charakterystyczna jest dla społeczeństw otwartych, gdzie ciężar odpowiedzialności za kształtowanie siebie przesunięty zostaje bardziej na podmiot „stający się”, zaś tożsamość tworzy się w toku odroczonego moratoryjnego poszukiwania. Współczesny młody człowiek zatem bardziej tworzy swoją tożsamość, a zanim podejmie jakieś ostateczne decyzje czy zobowiązania, dokonać musi wielu wyborów, gdyż świat jest różnorodny. Oczywiście proces ten jest wspomagany przez otoczenie społeczne (Erikson, 1968, s. 75; Joniec-Bubula, 2000, s. 165–166). Można zatem postawić wniosek, iż w kontekście przejścia od społeczeństwa tradycyjnego do nowoczesnego, czy ponowoczesnego – mechanizm tworzenia się poczucia tożsamości wiąże się ze zmianą kierunku socjalizacji, a więc przechodzimy tu od tożsamości przejętej bezpośrednio od otoczenia społecznego do tożsamości tworzonej indywidualnie przy wspieraniu tego procesu przez znaczących innych (konkretnych i symbolicznych). Proces tworzenia się tożsamości w oparciu o tradycyjne rytuały włączenia przebiega etapowo: od wyłączenia z dotychczasowej roli społecznej (etap separacji), poprzez fazę marginalną (etap izolacji od społeczeństwa), do powtórnego włączenia w życie codzienne, ale

już w nowej roli (etap włączenia; Joniec-Bubula, 2000, s. 170–175). Współczesne moratorium psychospołeczne daje jednostce prawo do czasowego poszukiwania, eksperymentowania, dokonywania próbnych wyborów, własnej autokreacji, a tym samym czasowego unikania zobowiązań i odpowiedzialności, które wiążą się z przekroczeniem progu dorosłości. Tożsamość młodego człowieka rozwija się w tym czasie w kilku podstawowych sferach, które pozwalają jednostce w efekcie określić siebie i przystosować się do wymagań społecznych, a więc sprowadza się to do: wyboru ideałów i wartości, wypróbowania potencjalnie wykonywanych ról, polaryzacji przywództwa (własnej zdolności) i autorytetów indywidualnie dobranych, wyboru zawodu, planowania osiągnięć i identyfikacji seksualnej (Oleszkowicz, 1995, s. 24–26). Podstawowe problemy, które mogą utrudniać jednostce wyjście z okresu moratorium psychospołecznego Erikson sprowadza do: jego przerwania przez narzucone ze strony otoczenia konkretne rozwiązania i decyzje, zmuszające ją do podjęcia określonych ról bez samodzielnego ich określenia (znalezienia właściwego miejsca dla siebie), nadmiernego przedłużania moratorium, zamieniającego się w bierne wyczekiwanie na rozwiązania bez własnego udziału, oraz prawne lub administracyjne zafiksowanie tożsamości negatywnej, marginalizująca jednostkę, a stanowiące swoiste działania odwetowe wynikające z prób zapanowania nad sytuacją, której nie może inaczej kontrolować (ograniczenia strukturalne kreowania siebie zgodnie z własnymi preferencjami; Witkowski, 2000, s. 75–89). Zaburzenia procesu kształtowania się dojrzałej tożsamości, a więc konstytuowanie się tożsamości negatywnej, opozycyjnej wynikają, zdaniem Eriksona, z pewnych uwarunkowań społecznych: a) stosowania bezwzględnych zakazów i rygoryzmu, które mogą prowadzić do odrzucenia i deprecjonowania nadawców ról, a w efekcie przejmowania treści i wartości przez nich odrzucanych; b) negatywnego etykietowania, które skutkuje włączeniem się mechanizmu samospełniającego się prorocstwa, a więc kreowaniem zachowań zgodnych z etykietą, zarówno ze strony nadawcy, jak i odbiorcy ról; c) zniewolenia i wyzysku społecznego, co wyzwala zjawisko „fiksacji na rolach autoporażających”, czyli uznania własnej niższości przez jednostki dyskryminowane; d) brutalności rodziców i wychowawców wyzwalającej u dorastającej jednostki myślenie i marzenia o sile i agresji jako kryterium własnej wartości i sposobie egzekwowania własnej wizji moralności u innych (Oleszkowicz, 1995, s. 27–28; por. Witkowski, 2000).

Oczywiście, w ujęciu psychologicznym, a głównie klinicznym (Majczyna, 2000, s. 44), mówi się o zaburzeniach tożsamości, jako pewnym kontinuum, obejmującym różne ich postaci i nasilenie (np. rozpad, dyssocjacja, rozmycie, konsolidacja), czego szerzej nie rozwijam, gdyż charakterystyki te właściwe są dla różnych postaci zaburzeń psychicznych,

stąd nie stanowią bezpośrednio podstawy konceptualizacji badań własnych.

Źródła zakłóceń w budowaniu własnej tożsamości w dobie globalizacji można sprowadzić do zaburzeń psychicznych i fizycznych (czynniki wewnętrzne, np. dojrzałość emocjonalna), a także zjawisk kryzysowych, co dotyczy zarówno problemów rozwojowych (np. kryzys tożsamościowy jako naturalny rozwojowo problem do rozwiązania, lęk przed podejmowaniem nowych zadań – syndrom Piotrusia Pana, czy Oskara z *Blażanego bębenka*), jak i problemów społecznych (np. zmieniająca się sytuacja społeczno-gospodarcza, poczucie zagrożenia ekspansją innych kultur, sytuacja edukacyjna i zawodowa), zaś problemy te niewątpliwie kumulują się w okresie adolescencji (Pawlak, 2000a, s. 220; Mamzer, 2003, s. 127), stanowiąc dodatkowy czynnik, wpływający na zakres „zamętu tożsamościowego”. Rozwój poczucia tożsamości w przypadku adolescenta dokonuje się w wielu wymiarach, obejmujących np.: nabywanie perspektywy własnego istnienia, wytwarzanie poczucia pewności siebie, kształtowanie własnej drogi życiowej, określenie tożsamości zawodowej i psychoseksualnej, klaryfikację własnej filozofii życiowej oraz wypracowanie konstruktywnych relacji z innymi ludźmi, określenie świadomego stosunku wobec przyjętych autorytetów i budowanie autorytetu własnego. Rozwój tożsamości skorelowany jest zatem zawsze z procesami rozwoju i dojrzewania psychicznego, fizycznego, społecznego i duchowego (Gaś, 1999, s. 11–12).

Tożsamość kształtuje się w procesie socjalizacji, który w naukach społecznych rozumiany jest różnie, ale z punktu widzenia rozwoju tożsamości, należy traktować socjalizację jako rozwój struktur poznawczych i norm moralnych (psychologia), oraz mechanizm przekazu i przeżywania kultury (antropologia). W procesie tym niezmiernie ważne są interakcje, dzięki którym jednostka obiektywizuje obraz własnej osoby, przez rozpoznanie siebie w reakcjach innych i antycypację reakcji innych na własną osobę. Mechanizm rozpoznania siebie jest wynikiem doświadczeń w relacjach z innymi, dając jednostce wiedzę o tym, kim jest dla innych, co stanowi podstawę kształtowania się tożsamości psychospołecznej, zaś mechanizm antycypacji wiąże się z przewidywaniem własnych zachowań i zachowań innych ludzi, co dokonuje się na podstawie wiedzy o sobie, danej sytuacji i wiedzy, jaką jednostka posiada o innych (Malewska-Peyre, 2005, s. 12). Ostatecznie więc, kreowanie siebie, jak twierdzi Erikson (1968, s. 128), zachodzi zawsze przy współdziałaniu dwóch czynników, czyli żądań otoczenia i własnych wyborów, których dokonuje jednostka dążąca do autonomii.

Tożsamość kształtuje się ostatecznie pod wpływem interakcji i związanych z nimi doświadczeń, stąd mechanizmy odpowiedzialne za ten

proces można sprowadzić do bezrefleksyjnej identyfikacji z bliskimi innymi, jak i refleksyjnego spostrzegania różnic między ludźmi. Zdobywanie tożsamości splecione jest zatem immanentnie z procesem socjalizacji, gdzie stopniowo jednostka przechodzi od przekonań subiektywnych, przez obiektywizację do ich generalizacji. Stanowi zatem zjawisko procesualne, zależne od różnych czynników, ale uaktywniających się w interakcjach w obrębie podstawowych grup społecznych (Malewska-Peyre, 1987, s. 431–446, 1992). Ponadto, myśląc o rozwoju tożsamości traktowanej jako proces, determinowany czynnikami społecznymi, zadajemy sobie zwykle pytanie, czy ów proces ma charakter kreacji (proces twórczy), czy też fabrykowania (proces odtwórczy) tożsamości (Mamzer, 2006, s. 55–57). Wiąże się to z kwestią dotyczącą istoty tożsamości, czyli „bycia tym samym” (fabrykowanie), czy odróżniania się (kreacja), które mogą być traktowane także jako etapy kreowania tożsamości (etap odtwarzania poprzedzałby etap jej twórczej kreacji).

W literaturze przedmiotu analizuje się różne teoretyczne modele tożsamości, różniące się celami poznawczymi, założeniami metodologicznymi, inspiracjami filozoficznymi, które można sprowadzić do (Bokszański 1989, s. 26–51; por. Błeszyńska, 2007; Kumaniecka-Wiśniewska, 2006):

a) modelu zdrowia tożsamości (Erik Erikson), lokującego problematykę tożsamości w ramach dosyć sztywnego, psychobiologicznie ujętego cyklu życiowego, eksponującego głównie wartość adaptacji do społecznego *status quo*;

b) modelu interakcyjnego (Anselm Strauss, Erving Goffman, Manfred Kuhn, George Mead), który skupia się na procesie i warunkach tworzenia się tożsamości aktora społecznego, dokonującej się w wyniku interakcji społecznych;

c) modelu światopoglądowego (Robert J. Lifton), gdzie akcentuje się rolę wartości, wzorów kultury i etosu dla kształtowania tożsamości, podkreślając przy tym wpływy płynące ze strony makrostruktur i ich transformacji, a także wskazując konsekwencje tożsamościowe wynikające z konfliktów klasowych i etnicznych, kontestacji oraz ruchów społecznych;

d) modelu egologicznego (Marisa Zavalloni, Henry Tajfel, Józef Kozielecki), gdzie widoczna jest tendencja do rekonstrukcji struktury i reguł funkcjonowania psychologicznego układu przetwarzania informacji, który stanowi podstawę kreowania tożsamości społecznej.

Modele te w sposób wybiórczy stanowią podstawę analiz problemów młodzieży w tym opracowaniu, ze względu na przyjęcie perspektywy psychospołecznej, wskazującej konieczność analizy zarówno z perspektywy indywidualnej (poczucie tożsamości), jak i społeczno-kulturowej, stano-



wiącej dla tej pierwszej kontekst (źródła tożsamości), a także uwzględniającej: a) specyfikę okresu adolescencji wyznaczaną kryzysem tożsamości (model zdrowia tożsamości), b) specyfikę treści wpisywanych i stanowiących podstawę tożsamości (model światopoglądowy), c) specyfikę mechanizmów stanowiących źródło kształtowania się tożsamości – społecznych (model interakcyjny) i poznawczych (model egologiczny).

Z punktu widzenia problemów w tworzeniu własnej tożsamości ważne jest modelowe ujęcie Michaela Berzonskyego (2003, 2004a,b), oparte na społeczno-poznawczym procesie przetwarzania (Berzonsky, Kuk, 2000; Berzonsky, Neimeyer, 1994; za: Oleszkowicz, 2006, s. 101–102). Tożsamość traktowana jest tu jako struktura i proces. Struktura tożsamości obejmuje konstrukty i schematy, stanowiące poznawczą podstawę procesów decyzyjnych, poszukiwania odpowiedzi na pytania o cel i sens życia, oraz interpretacje osobistych doświadczeń jednostki, zaś na proces społeczno-poznawczy, czyli styl tożsamości, składają się mechanizmy kontrolujące i regulujące zasoby wykorzystywane przez jednostkę do rozwiązywania problemów i radzenia sobie w życiu codziennym. W takim ujęciu, style tożsamości lub orientacje tożsamościowego przetwarzania, mogą mieć różny charakter. Są to:

a) *styl informacyjny* – wiąże się z chęcią poznawania siebie, aktywnym poszukiwaniem informacji dotyczących „ja”, otwarciem na nowe informacje o sobie, autorefleksyjnością i skłonnością do modyfikowania „ja” na podstawie informacji zwrotnych, a także radzeniem sobie z problemami zorientowanymi na zadanie (styl zadaniowy);

b) *styl normatywny* – wiąże się ze skłonnością do konformizmu i przyjmowaniem standardów (wartości, celów działania, norm, wymagań i oczekiwań, zasad i reguł postępowania) od osób znaczących, co powoduje tendencję do utrzymania dotychczasowych przekonań życiowych, zaś skutkuje obniżeniem tolerancji na ambiwalencję i niejasności dotyczące własnego „ja”, a także skłonnością do przejmowania stereotypowych przekonań, postaw uprzedzeniowych i zamknięcie poznawcze;

c) *styl dyfuzyjny* – wyraża się w braku spójnych przekonań na temat własnego „ja”, skłonności do unikania znaczących konfliktów, braku autorefleksji, co powoduje sytuacyjne podejmowanie decyzji, zaś koreluje z zewnętrzną kontrolą zachowania i niechęcią do konfrontacji.

Proces kształtowania się tożsamości jest niewątpliwie trudny, dlatego też towarzyszą mu negatywne i ambiwalentne uczucia. Jeśli kryzys tożsamościowy nie zakończy się pozytywnie, może to spowodować niepewność własnej roli, jej dyfuzję czy trudność w określeniu siebie. Osobowość tak skonstruowana reaguje lękowo na każdą „inność”, zamyka się na kontakty ze światem zewnętrznym, bo wszystko to stanowi dla niej

zagrożenie. Specyficzną formą samoobrony może być także agresja skierowana na zewnątrz, jako jedyny sposób utrzymania choćby pozornej integralności własnej tożsamości, zaś w sytuacji skrajnego zamętu (chaosu) doprowadzić może do zachowań autodestrukcyjnych. James E. Marcia określa, iż efektem procesu rozwoju tożsamości mogą być różne jej stany rozwoju – etapy (Marcia, 1966, 1967, 1980, 1987, 1993a,b,c,d; Koziński, 1986, s. 314, 328; Mamzer, 2003, s. 77):

- *d y f u z j a t o ż s a m o ś c i* – brak poczucia spójności i integralności pełnionych ról, niemożność odpowiedzi na pytanie „kim się jest”, czyli niemożność zintegrowania doświadczeń płynących z pełnienia różnych ról;
- *t o ż s a m o ś ć l u s t r z a n a* – odbita, tworzona na bazie opinii osób znaczących, bez indywidualnej kreacji;
- *t o ż s a m o ś ć o d r o c z o n a* – niestabilna, niedookreślona, wynikająca z dostrzegania wielu możliwości autokreacji, ale bez zdolności dokonania wyboru jednej z nich;
- *t o ż s a m o ś ć d o j r z a ł a* – łącząca w sobie poczucie stabilności, ciągłości, niepowtarzalności i odrębności, świadomość siebie, wewnętrzna integracja i zintegrowanie ze światem.

Podsumowując, *k r y z y s t o ż s a m o ś c i* przejawiać się może dwubiegowo: jako tożsamość (efekt tej fazy rozwojowej w sprzyjających warunkach) lub kryzys tożsamości (wynik niesprzyjających okoliczności). Istotą tożsamości jest zdolność do trwania przy przyjętych na siebie zobowiązaniach (ideałach, wartościach), tzw. cnota wierności, mimo pojawiających się „nieuniknionych sprzeczności w systemach wartościowania”, wzmacniana akceptacją i afirmacją ze strony rówieśników, wyznawaną ideologią lub światopoglądem (Bagrowicz 2000, s. 51–52). Dorastanie stanowi więc swoisty dramat, którego osnową jest zdobycie nowej identyfikacji, powodując wykorzenienie z dotychczasowej tożsamości, regulowane mechanizmami „konwersji negatywnej” i „nietolerancji konstytutywnej”, broniących jednostkę przed zamętem tożsamościowym lub poczuciem braku tożsamości. Mechanizmy te wzmacniane są naturalną dla tej fazy rozwoju podatnością na ideologie i totalizację, skutkującą pojawieniem się silnej potrzeby przynależności grupowej, czego funkcję stanowi racjonalizacja, usankcjonowanie i ochrona obranej wersji tożsamości (Erikson, 1963, s. 244; za: Witkowski, 2000, s. 50–51), czyli pozyskanie źródeł samopotwierdzenia się. Zdobywanie nowej tożsamości odbywa się zatem przez ostre zakreślenie granic – silne wykluczenia (potrzeba odrzucenia każdej odmienności nie obranej) i silne identyfikacje (z tym, co wybrane zostało). Totalizacja zarówno odrzucenia, jak własnego świata, nie jest objawem patologii, ale naturalną cechą okresu dorastania, pełnego sprzeczności, które muszą być rozwiązane, jeśli

twórczo ma być pokonany kryzys tożsamości, co szczególnie istotne jest z punktu widzenia procesów zmiany społecznej, kiedy to modele identyfikacyjne starszej generacji nie przystają do cech nowej, tworzącej się rzeczywistości. Generować to może fiksację młodego pokolenia na tożsamości negatywnej, co nie pozwala jej twórczo zintegrować się ze światem społecznym, stanowiąc potencjalnie źródło wszelkich patologii, których podstawą jest odrzucenie. Blokuję zatem możliwość zdobycia tego, co jest istotą końca okresu dorastania, a więc umysłowej i emocjonalnej zdolności do akceptacji i zachowania wierności obranej wersji tożsamości (Erikson, 1974, s. 129).

Tożsamość, jak twierdzi Anthony Giddens (2001, s. 74) jest jednym z podstawowych problemów egzystencjalnych, gdyż „bycie w świecie” bez tożsamości oznacza jedynie biologiczne trwanie (oderwanie od tego, co ludzkie), ukierunkowane jedynie na teraźniejszość, bez poczucia przeszłości i planowania przyszłości (Skarga, 1997, s. 12; Golka, 2006, s. 12), co wyznacza pośrednio jej procesualny, dynamiczny i zmienny charakter w ciągu ludzkiego życia.

### **2.1.3. Kryzys w wartościowaniu jako wyznacznik kryzysu tożsamości**

Tworzenie własnej tożsamości może generalnie mieć charakter bezpośredniego zapożyczenia pewnych standardów z otoczenia, bądź jest efektem indywidualnych decyzji i wyborów, podejmowanych na podstawie refleksyjnego uznawania lub odrzucania pewnych standardów społecznych, stąd kryzys tożsamości można ujmować jako kryzys w wartościowaniu.

Człowiek jest z pewnością istotą wartościującą, podejmującą działania zgodne z wyznawanym systemem wartości, a jednak sama kategoria wartości nie jest jednoznaczna (Puzynina, 1994). Analizując literaturę przedmiotu, nietrudno zauważyć brak jasnych i powszechnie uznawanych definicji tego pojęcia. Nawet filozofia nie radzi sobie z wypracowaniem uniwersalnej teorii wartości osobowych i fundamentalnego pojęcia wartości. Filozofowie chrześcijańscy, sięgając do starożytności (Platon, Arystoteles, stoicy), stwierdzają, że wartością jest jakość czegokolwiek jako przedmiotu lub celu aktów poznawczych, emocjonalnych i wolicjonalnych. Innymi słowy, przedmiot jest wartościowy, gdy realizuje swą idealną formę, a działanie, gdy realizuje sobie właściwy cel (Kamiński, 1983), przy czym wartościowość jest pierwotna wobec tych aktów, ponieważ coś jest wartościowe jest zarazem pożądane, wywołuje zainteresowanie, wzbudza emocje (Kowalczyk, 1995). Dziewiętnastowieczna filozofia wartości rozwijała się zaś w trzech kierunkach: psychologistycznym (wartości jako przeżycia o intencjonalnej treści; A. Meinong, F. Brentano), epistemologicznym (wartości jako byty obiektywne, subiektywny jest

jednak charakter ich poznania; H. Rickert, W. Windelband) oraz fenomenologicznym (wartości jako byty idealne, samodzielne, poznawane w sposób aprioryczno-intuicyjny, odczuwane, a nie poznawane „rozumowo”; M. Scheler, E. Husserl, N. Hartmann). Wpływ filozofii egzystencjalistycznej spowodował przypisanie człowiekowi władzy arbitralnego tworzenia wartości (absolutyzacja podmiotowości). Obserwuje się zatem w rozwoju myśli filozoficznej dotyczącej wartości przechodzenie od akceptacji autonomicznego świata zewnętrznego (wartości jako byty obiektywne – personalizm, fenomenologia) do akceptacji autonomicznego świata świadomości jednostki (subiektywizm wartości – neopozytywizm), bądź też łączy się oba skrajne stanowiska, stwierdzając, że wartości są w określony sposób obiektywno-subiektywne (relacjonizm; por. Kardaczyńska, 1995).

Psychologiczne definicje wartości są także niejednorodne (Rokeach, 1972; Siciński, 1976, 1978; Matuszewicz, 1975; Świda, 1979). Wartości rozpatrywane są tu jako zjawiska psychiczne o charakterze poznawczym, stany umysłowe, które realnie nie istnieją, filozoficzne preferencje określonych sposobów życia, orientacje wartościujące i życiowe, nadrzędne postawy, indywidualne lub grupowe idee dostarczające standardów i kryteriów zachowań, czy w końcu pewne obiekty godne pożądania, ważne i użyteczne dla jednostki w kontekście organizowania jej życia. Wspólną intencją znaczeniową w definicjach psychologicznych jest to, że określona wartość, wzbudzając pozytywne emocje, ukierunkowuje dążenia i pragnienia jednostki wobec niej. Większość psychologicznych koncepcji wartości przyjmuje, że istnieją one subiektywnie, a więc akcent kładzie się na świadomościową i przeżyciową stronę doświadczenia wartości, czyli wartościowanie. Stąd najczęściej traktuje się wartości jako pochodne aktywności podmiotu: oceniania, reakcji emocjonalnych, sądów wartościujących, wyborów, postępowania, akceptacji. Stanowisko subiektywistyczne prowadzi do twierdzenia, że wartości tworzą się (stają) jedynie na mocy ludzkich preferencji, zachowań, sądów i poza nimi nie istnieją (zatem wartością jest to jedynie, co akceptowane jednostkowo i społecznie). Wartości jednak istnieją obiektywnie, natomiast badania psychologiczne koncentrują się na subiektywnych sposobach ich aktualnego przeżywania i preferencji podmiotu (Oleś, 1989). W takim ujęciu wartości przeżywane pozostają we wzajemnym związku z wartościami obiektywnymi, a równocześnie są one rozbieżne, co wynika z różnic między stanem aktualnym (wartości przeżywane) a idealnym (wartości obiektywne). Wydaje się, że podstawą tej różnorodności definiowania jest odnośnienie znaczenia pojęcia wartości do różnych jego kategorii. Pewnych uogólnień dokonał w tym zakresie Piotr Brzozowski (1986, 1987), wyróżniając trzy ich typy: w a r t o ś c i s u b i e k t y w n e, rozumiane jako czasowa

użyteczność, a zatem subiektywna, zmienna cecha przedmiotów, stanów i zdarzeń; w a r t o ś c i p o d m i o t o w e, związane z charakterystyką człowieka, jego celami oraz sposobami osiągnięcia tych celów; w a r t o ś c i p r z e d m i o t o w e, czyli względnie trwałe cechy przysługujące przedmiotowi postawy, mające stałą reprezentację w strukturach poznawczych. Innymi słowy, za wartość uznaje się to, co jest obiektem pożądania, pewną postawę rozumianą jako czynnik selekcji motywów działalności, bądź też czynnik wpływający na wybór celów działania i środków ich realizacji, oraz racjonalne kryterium wyboru celów działania (Matusewicz, 1995).

Próba rozwiązania dylematów dotyczących badania wartości było samoograniczenie się autorów do pewnego typu wartości, czyli wprowadzenie do terminologii naukowej pojęcia orientacji wartościujących. Sugeruje to istnienie ścisłych związków pomiędzy określonymi wartościami wchodzącymi w skład pewnego ich zbioru (typologia). Stanisław Gerstmann (1987) twierdzi, że orientacja stanowi trzecią postać wiedzy o świecie rzeczywistym i człowieku, będąc zbiorem wartości wyselekcjonowanych w specyficzny sposób, których źródłem jest wiedza naukowa (treść wykształcenia) i potoczna (szeroko ujmowana edukacja), weryfikowane i aktualizujące się wedle kryterium skuteczności działania. Wiedza ta odnosi się do otoczenia (orientacja w warunkach działania) i podmiotu działającego (orientacja w sobie), charakteryzuje ją różny poziom ogólności (ogólna, typologiczno-sytuacyjna, sytuacyjna), co w powiązaniu z kryterium czasu pozwala wyróżnić orientację projektującą (konstruowanie stanu oczekiwanego) i orientację *post factum* (porównanie stanu oczekiwanego z rzeczywistym). Pojęcie orientacji wartościujących zostało zdefiniowane przez Clyda Kluckhohna (1951, s. 411, za: Marczuk, 1988) jako „zgeneralizowane i zorganizowane, wpływające na zachowanie wyobrażenie natury, miejsca człowieka w niej, stosunków międzyludzkich oraz tego, co powinno i nie powinno być pożądane, a co odnosi się do otoczenia człowieka i jego związków z innymi ludźmi”. Czesław Matusewicz (1975, s. 43) stwierdza, że pojęcie orientacji wartościującej pozwala przewidywać nie tylko „[...] preferencje w określonej sytuacji lub powtarzalność preferencji w tego typu sytuacjach, lecz ukierunkowanie sprzężonych, zharmonizowanych dążeń jednostki lub grupy do osiągnięcia określonego celu lub celów ujmowanych z punktu widzenia różnych wartości, zharmonizowanych w subiektywnie niesprzeczną całość”. Orientacje są zatem pewnymi zgeneralizowanymi tendencjami do spostrzegania, odczuwania i reagowania na rzeczywistość, zawierają określone przekonania uświadomione, bądź często nawet na progu świadomości, a ich elementami składowymi są wartości, wiedza o rzeczywistości, następnie standardy ewaluacyjne (ocena stanu rzeczy) oraz dyspozycje do zachowań wobec określonych obiektów społecznych (Ziółkowski, 1990;

Michałowski, 1993). Orientacja wartościująca nie jest zatem pojęciem konkurencyjnym wobec wartości, a główna różnica polega jedynie na odmiennym podejściu metodologicznym (Jałowiecki, 1978), w którym staje się ona narzędziem badania wartości eksponującym ich wzajemne powiązania. Innymi słowy, orientacja wartościująca pozwala syntetycznie wyodrębnić dominujące tendencje w spostrzeganiu i ocenie zjawisk społecznych przez jednostkę lub grupy społeczne (Marczuk, 1988), co znajduje odzwierciedlenie w zasadach wartościowania i przyjmowania kryteriów wyboru z dostępnych alternatyw (wpływ na zachowanie). W literaturze przedmiotu można spotkać także określenie „orientacja życiowa”, która jest szczególnym rodzajem orientacji wartościującej. Jest to pojęcie znaczeniowo węższe od powyższego (orientacja wartościująca), gdyż zawiera zbiór wartości odzwierciedlających stan świadomości jednostki o mniejszym stopniu ogólności (Hejnicka-Bezwińska, 1991, s. 22; Olszak-Krzyżanowska, 1994). Orientacje wartościujące wiążą się zatem bardziej ze stanem świadomości podmiotu (wartości uznawane), natomiast orientacje życiowe ściślej powiązane są z działaniem podmiotu (wartości odczuwane), kształtują się one jednak pod wpływem ogólnej orientacji wartościującej (Hejnicka-Bezwińska, 1991, s. 22).

Wartości uznawane, cenione, wybierane i realizowane przez człowieka powiązane są z rozwojem osobowości, kształtowaniem się poczucia tożsamości, stanowiąc jeden z podstawowych regulatorów zachowań jednostki (motywacja), czynnik kształtujący ustosunkowanie się do przyszłości i podstawę formułowania osobistych celów (Matuszewicz, 1975; Kościuch, 1984). Dojrzałość osobową można ująć jako wynik samoaktualizacji, polegającej na odkrywaniu i realizowaniu wartości wpisanych w naturę człowieka w formie potencjalnej (Maslow, 1969, s. 153–199, 1971, s. 119–136). Wartościowanie jest natomiast procesem obejmującym przeżywanie wartości, a determinującym samoaktualizację, na co składają się zarówno procesy poznawcze, afektywne, jak i motywacyjne. Stąd obejmuje ono wolny wybór spośród alternatywnych możliwości, co dokonuje się po analizie ich konsekwencji, na podstawie pozytywnej oceny wybierającego i poczucia akceptacji dokonanego wyboru przez innych, następnie poprzez działanie zgodne z wyborem, czyli realizację wartości, czego rezultat stanowi ich utrwalenie (Raths, Harmin, Simon, 1978, s. 27–28). W zakresie każdego z procesów składających się na wartościowanie może dojść do specyficznych utrudnień i zaburzeń, na co szczególnie podatna jest młodzież, a które można sprowadzić do odczuwanych subiektywnie problemów: a) trudność porządkowania wartości w hierarchię – brak orientacji wartościującej wynikający z niemożności określenia wartości naczelnej i konfliktu między wartościami podstawowymi; b) przewartościowania w obrębie systemu – odkrywanie nowych wartości, odchodzenie od wartości

dotąd uznawanych; c) brak integracji procesów poznawczych, afektywnych i motywacyjnych, składających się na wartościowanie – rozbieżność pomiędzy wartościami deklarowanymi a uznawanymi, stąd pojawiają się sprzeczne tendencje w zakresie ich realizacji; d) trudność w ocenianiu i dokonywaniu wyborów na podstawie systemu wartości – mogąca wynikać z braku jego uporządkowania, bądź też impulsywności jednostki, co powoduje, iż wybory determinowane są sytuacyjnie; e) poczucia niezrealizowania wartości – brak regulacyjnej mocy w zachowaniu jednostki, co wynika z uświadomienia sobie rozbieżności między akceptowanymi wartościami a własnym postępowaniem (Oleś, 1989, s. 4–5).

Pojęcie kryzysu, jak podkreślałam, związane jest z okresem przełomu, a więc z uzyskiwaniem nowych jakości rozwojowych, poszerzających perspektywę i zmieniających kierunek rozwoju. Rozwój psychiczny i społeczny jednostki można ująć w kategoriach wartościowania, które w okresie adolescencji jest immanentnie wpisane w tworzenie własnej tożsamości. Rozwój ten przebiega od fazy chaosu, popełniania błędów i podejmowania błędnych decyzji, przez intensywne poszukiwanie różnych rozwiązań (nierazko metodą prób i błędów), do konsolidowania się zintegrowanego systemu standardów (systemów wartości) w sposób względnie trwały wyznaczających działanie człowieka. Ma to charakter kryzysu, zaś poszukiwanie rozwiązań może w efekcie spowodować różne skutki – pozytywne, jeśli kryzys ów zostanie pokonany, negatywne – jeśli jednostce nie uda się go pokonać. Kryzys w wartościowaniu jest ponadto zjawiskiem typowym, a nawet bezwarunkowym i koniecznym w normalnym procesie indywidualnego rozwoju (Rogers, 1965, s. 160–167), ale też wskazuje się, iż jest on zjawiskiem specyficznym i bardziej zaznaczającym się w okresie młodości. Ponadto na uwagę należy mieć fakt, iż problemy z wartościowaniem mają charakter z jednej strony czasowy (kryzys, który może być pokonany), a z drugiej cykliczny (rozwiązanie aktualnej sytuacji kryzysowej nie chroni przed pojawieniem się problemów związanych z wartościowaniem w przyszłości).

#### **2.1.4. Mechanizmy rozwoju osobowości i kształtowania się indywidualnej tożsamości**

„Dziś centralnym problemem jest nadal identyfikacja, a więc pytanie, z jaką przeszłością, teraźniejszością i przyszłością może się utożsamić młody człowiek szukający ideałów”.

(Mead, 2000, s. 3)

Mechanizmy decydujące o rozwoju człowieka można opisywać w różny sposób, jednak wychodząc z założenia, iż rozwój ten w przypadku młodzieży ma charakter świadomej autokreacji, dokonującej się na bazie

społecznych identyfikacji, skupię się jedynie na tych czynnikach, które najściślej związane są z kreowaniem tożsamości, co stanowi wszakże istotę okresu dorastania. Przypomnę, iż definicji tożsamości jest wiele, co omówiono w innym miejscu (zob. rozdział 2.1.2.), ale odwołując się do definicji sformułowanej przez Marię Jarymowicz (1993, s. 7–26), tożsamość osobista stanowi część samowiedzy, na którą składają się cechy najbardziej charakterystyczne dla jednostki, a także wyróżniające ją od otoczenia (kategoria „ja”), natomiast tożsamość społeczną wyznacza tu subsytem wiedzy o sobie i innych (kategoria „my”), co określa przynależność grupową (Kwiatkowska, 1999).

Tożsamość społeczna może przyjmować różne formy, które u człowieka dorosłego nakładają się na siebie, czyli tożsamość grupową (grupa uczestnictwa, bezpośredniej styczności i więzi osobistych), kategorialną (grupy jednorodne, wspólnoty, które nie muszą mieć ze sobą styczności, opierające się na poczuciu przynależności, np. naukowcy, katolicy) i atrybucyjną tworzoną na bazie abstrakcyjnych kryteriów, które nie mają odniesienia do realnie występujących w świecie społecznym kryteriów (np. miłośnicy Tatr, fani muzyki techno).

Istotę końca okresu dorastania stanowi – jak podkreślano wcześniej – wybór oraz umysłowa i emocjonalna zdolność do akceptacji i zachowania wierności obranej wersji własnej osoby, czyli tożsamości (Erikson, 1963, s. 244, 1968, s. 192–193, 1974, s. 129; za: Witkowski, 2000, s. 50–57). Jednakże, aby do tego doszło młody człowiek musi pokonać wiele problemów, które tradycyjnie wpisuje się w młodzieńczy kryzys tożsamościowy, w co zaangażowanych jest wiele mechanizmów o różnej naturze.

Ponadto, musimy mieć na uwadze, że współcześnie kształtowanie się indywidualnej tożsamości (i częściowo osobowości) dokonuje się wedle innych zasad niż w społeczeństwie tradycyjnym. Zmianę tę można określić jako przejście od jasnego określenia kryteriów granic stabilnej i spójnej tożsamości, ze ścisłym określeniem „jakim należy, a jakim nie wolno być” – w świecie nowoczesnym, do kształtowania tożsamości wedle kryterium wolności wyboru z wielu ich propozycji, z których żadna nie jest dominująca i każda może być po trosze wybrana i konstytuować osobowość jednostki – „możesz być każdym i wszystkim po trosze” – w świecie ponowoczesnym.

Rozwój osobowości analizowany może być w aspekcie psychospołecznej adaptacji jednostki, która ma charakter aktywny i związany z wzajemnym „dopasowaniem się” jednostki i środowiska jej życia, a wówczas wyznaczają go dwa generalne procesy – zdolność do samokontroli i poszerzanie „ja”, które wpisać można w koncepcje dewiacji, czyli wadliwej adaptacji społecznej (Merton, 1982), lub ogólnie ujętej koncepcji dezintegracji pozytywnej Kazimierza Dąbrowskiego (1975, 1979, 1986), a tak-



że można je ulokować w poznawczych koncepcjach osobowości (Kofta, Doliński, 2000). W takim też ujęciu mechanizmy te zostaną przedstawione, co wiąże się z traktowaniem jednostki jako złożonego systemu, determinowanego procesami wewnętrznymi (psychicznymi) i zewnętrznymi (środowisko życia).

Rozwój człowieka, jak wspomniałam, można opisać na dwu ogólnych wymiarach – kontroli i przyjmowanych postaw społecznych, czyli:

- a) od kontroli zewnętrznej do kontroli wewnętrznej, w odniesieniu do regulacji własnego zachowania;
- b) przejście od egocentryzmu (tendencje rywalizacyjne) do prospołeczności – allocentryzmu i socjocentryzmu (tendencje do współpracy i działania na rzecz obiektów „poza-ja”) w aspekcie własnej postawy wobec świata społecznego.

Podkreślić też musimy, iż w sytuacji zmiany społecznej i doświadczania naturalnych kryzysów rozwojowych jest to utrudnione przez paradoksalną sytuację względnie stałej „tymczasowości” i permanentnego „zawieszenia”, doświadczanej przez adaptującą się do wymagań społeczno-kulturowych jednostkę.

Osobowość (i tożsamość jako jej istotny element) można także traktować jako system konstruowania wizji własnej przyszłości i retrospektywnej rekonstrukcji własnej przeszłości, co dokonuje się przez włączenie się mechanizmu „pamięci autobiograficznej” (Pervin, John, 2002; Kelly, 1955; Kofta, Doliński, 2000; Kofta, Weary, Sędek, 1998; Niedźwieńska, 2000; Pervin, 1989; Wojciszke, 1991), oraz mechanizmów socjalizacji (naśladownictwo, identyfikacja, internalizacja). Funkcje osobowości można wówczas sprowadzić do:

- a) konstruowania poznawczego, czyli nadawania znaczenia własnym doświadczeniom;
- b) ewaluacji zdarzeń, innych ludzi i samego siebie;
- c) programowania działań (cele i strategie działania);
- d) sterowania przebiegiem działania (monitorowanie aktywności w taki sposób, by osiągnąć zakładane cele).

Adaptacja społeczna wiąże się z konstruowaniem własnej przeszłości, terażniejszości i przyszłości. Konstruowanie własnej perspektywy życiowej zależy ponadto od ogólnych przekonań o naturze rzeczywistości, np.: a) świat jest sprawiedliwy *vs* niesprawiedliwy, b) świat jest wobec nas wrogi *vs* jest nam przyjazny; oraz od ogólnych przekonań o naturze własnych zdolności i kompetencji, czyli ogólnie zasobów jednostkowych: a) samoocena adekwatna *vs* nieadekwatna, b) poczucie własnej wartości zawyżone *vs* zaniżone, c) poczucie kontroli – wewnętrzne *vs* zewnętrzne, d) konstruktywne strategie radzenia sobie *vs* strategie destruktywne i wyuczona bezradność (Kofta, Doliński, 2000).

**Adaptacja przez konstruowanie własnej przyszłości.** Proaktywne konstruowanie wizji własnej przyszłości wiąże się z samodzielnym generowaniem przez jednostkę zamierzeń i planów, służących rozwojowi i samorealizacji, zaś efektem tego procesu jest kształtowanie się tzw. możliwych „Ja” (Markus, Cross, 1990), formowanie się zadań życiowych i celów osobistych, czyli dążeń życiowych (Pervin, John, 2002), a także planów ich realizacji (Mądrzycki, 1996). Dokonuje się to na bazie własnych doświadczeń życiowych i wiedzy kulturowej (ideologie, oczekiwania, wzory osobowe, dostępne role społeczne), stanowiąc podłoże kształtowania się ważnych standardów wewnętrznych, ukierunkowujących ludzkie działanie (motywacja), a także stanowiąc podstawę kształtowania się własnej podmiotowości, autonomii i tożsamości (uwewnętrznienie wymagań pierwotnie zewnętrznie kreowanych), co wyznacza poczucie kontroli i wewnętrznej koherencji zachowań człowieka. Człowiek prawidłowo zaadoptowany ma także poczucie skuteczności własnych działań, czemu służą różne heurystyki symulacji, czyli tworzenia obrazu własnego życia (tworzenie w wyobraźni nowego scenariusza przyszłych lub przeszłych wydarzeń). Te swoiste autonarracje stanowią strategię radzenia sobie z nieprzyjazną rzeczywistością, a tym samym stanowią submechanizmy autokreacji, zaś ich charakter wyznacza prawidłową adaptację człowieka lub procesy dezadaptacyjne. Wśród stosowanych technik do najważniejszych należą: a) optymistyczne vs pesymistyczne oczekiwania, b) strategia samoutrudniania, c) defensywny pesymizm, d) nierealistyczny optymizm (Kofta, Doliński, 2000).

a) Optymistyczne oczekiwania wyznaczają prawidłową adaptację, gdyż już fakt ich sformułowania zwiększa prawdopodobieństwo ich realizacji, a ponadto naturalnie zwiększają motywację jednostki do podejmowania działań. Odwrotnie działają oczekiwania pesymistyczne. Jednak zależność ta nie jest tak prosta, gdyż praca wyobraźni często może zniweczyć efekt pozytywnej motywacji, wyznaczonej przez oczekiwania. Prosto rzecz ujmując, możemy mówić o mechanizmie działania optymizmu lub pesymizmu, zależnych od pracy wyobraźni, przyjmującym charakter: dezadaptacyjny, a wówczas pesymista wycofuje się z działania, gdyż jest przekonany o jego nieskuteczności („nie warto nic robić, bo i tak poniosę porażkę”), zaś optymista wycofuje się z działania, gdyż uważa, że wszystko jest w porządku („nic nie trzeba robić” – wyobrażenie sobie sukcesu poprawia samopoczucie i zmniejsza motywację do działania), oraz adaptacyjny, wówczas optymista angażuje się w realistyczne planowanie zmian, co zwiększa jego motywację, a pesymista nie „marząc na jawie o sukcesie”, a wyobrażając sobie niepowodzenia, podejmuje wysiłek, by im zapobiec.

b) **Strategie samoutrudniania** polegają na „rzucaniu kłód pod własne nogi”, czyli na podejmowaniu zachowań obniżających szansę realizacji oczekiwanego celu (sukcesu), np. niewystarczający czas uczenia się przed egzaminem, zaś stosowane są przez jednostkę w celu dostarczenia sobie wygodnego alibi w przypadku odniesienia porażki, jeśli zaś jednostka odniesie sukces, wówczas zyskuje dodatkowo potwierdzenie własnych wyjątkowych zdolności.

c) **Defensywny pesymizm** polega na radzeniu sobie z wizją przyszłych zagrożeń przez „straszenie samego siebie”, co wywołuje nerwowy popłoch, ale mobilizuje zarazem do pracy i sprzyja dzięki temu realizacji zamierzonych celów.

d) **Nierealistyczny optymizm** wiąże się z przekonaniem, że prawdopodobieństwo wystąpienia pozytywnych wydarzeń w życiu jednostki jest większe, zaś negatywnych zdarzeń mniejsze, niż u innych ludzi, co przekłada się też na procesy planowania własnej aktywności, wyznaczające przecenianie własnych możliwości (nierealistyczna ocena) i bardziej trafną ocenę (realistyczną) możliwości innych ludzi.

**Adaptacja przez konstruowanie własnej przeszłości.** Człowiek paradoksalnie konstruuje i rekonstruuje także własną przeszłość, która tylko z pozoru jest mu dana i niezmienna. Dokonuje się to w formie porządkowania, przewartościowania, poszukiwania spójności i adekwatności do aktualnych poglądów na temat siebie. Innymi słowy nowe doświadczenie życiowe konfrontowane jest z uporządkowanym systemem własnych, przeszłych doświadczeń. Psychoanalitycy wskazywali tu na działanie mechanizmów obronnych osobowości, np. wyparcie, racjonalizacja, idealizacja, projekcja (Grzegołowska-Klarkowska, 1986; Wysocka, 2004a), zaś psychologia poznawcza wskazuje tu kilka procesów, które stanowią podstawę rekonstrukcji wizji własnej przeszłości, mających charakter specyficznych manipulacji poznawczych:

a) **Modyfikowanie zapisu pamięciowego** doświadczeń człowieka, polegające na wymazywaniu z pamięci niewygodnych dlań faktów lub nieświadomym wypełnianiu luk pamięciowych z posiadanych schematów poznawczych (na temat siebie i świata) oraz dopasowywaniu przeszłych doświadczeń do pożądanego obecnie obrazu siebie (Wojciszke, 1986). Anthony G. Greenwald (1980) sformułował w tym zakresie nawet metaforę „totalitarnego *ego*”, którego funkcją jest „fabrykowanie” i ciągłe „rewidowanie” przeszłości w taki sposób, by pasowała do naszego aktualnego wyobrażenia o sobie.

b) **Mechanizm atrybucji wewnętrznej i zewnętrznej** – przyczyn (konstruowanie przeszłości) i skutków (konstruowanie przyszłości). Atrybucja wewnętrzna polega na tym, że przyczyny, rezultaty i skuteczność działania przypisywane są sobie, co przekłada się

na poczucie kontroli wewnętrznej („mogę coś z tym zrobić”), zaś w rezultacie powoduje polepszenie późniejszego funkcjonowania jednostki. Atrybucja zewnętrzna natomiast wiąże się z tym, że przyczyny, rezultaty i skuteczność działania przypisywane są czynnikom zewnętrznym („nic na to nie poradzę”), co wyznacza brak poczucia wpływu lub pogorszenie się późniejszego funkcjonowania jednostki. Atrybucje przyczyn wiążą się ze zjawiskiem egotyzmu atrybucyjnego, czyli skłonnością do przypisywania sukcesu własnej osobie (czynniki wewnętrzne), zaś niepowodzeń czynnikom zewnętrznym (Tesser, 1995). Może też dochodzić w sytuacjach zagrożenia do obronnej atrybucji odpowiedzialności, czyli szukania winnych i obarczania ich odpowiedzialnością (Doliński, 1992), np. za zagrażające wydarzenie lub własną niekorzystną sytuację.

c) **P e s y m i s t y c z n y w s o p t y m i s t y c z n y s t y l e k s p l a n a c y j n y** wiąże się ze sposobem wyjaśniania własnej sytuacji życiowej lub zachowania. Pierwszy stanowi skłonność do wyjaśniania własnych problemów i niepowodzeń przyczynami wewnętrznymi, stałymi i uogólnionymi (np. brak kompetencji, zdolności, inteligencji), zaś jego konsekwencją może być depresyjna reakcja na stres. Drugi natomiast – czyli przypisywanie niepowodzeń czynnikom zewnętrznym, zmiennym, sytuacyjnym i specyficznym (np. brak szczęścia) – uodparnia jednostkę na stres, polepszając chwilowo jej funkcjonowanie psychiczne.

d) **U z a s a d n i a n i e i u s p r a w i e d l i w i a n i e w ł a s n e g o p o s t ę p o w a n i a** (Aronson, 1997) – wiąże się z dysonansem poznawczym wyznaczanym niezgodnością zachowania z posiadanymi postawami czy standardami, co ukierunkowuje poszukiwanie rozwiązań tej sytuacji w kierunku reinterpretacji zachowania lub zmiany standardu.

e) **M e c h a n i z m p o r ó w n a ń s p o ł e c z n y c h** – „p o r ó w n a n i a w d ó ł”, czyli porównanie własnej niekorzystnej sytuacji z jeszcze gorszą sytuacją innych (mechanizm redukcji negatywnych emocji), co ma charakter dezadaptacyjny, gdyż zwalnia nas z działania polepszającego własną sytuację (defensywność w działaniu); oraz „p o r ó w n a n i a w g ó r ę”, czyli porównanie z osobami podobnymi do siebie, ale mającymi większe osiągnięcia niż jednostka dokonująca porównań, w dziedzinie dla niej ważnej, co ma charakter rozwojowy, motywując do pozytywnego działania (mechanizm stymulacji działania), sprzyjając samorealizacji (pozytywna adaptacja).

f) **M y ś l e n i e k o n t r f a k t y c z n e** przyjmujące formę „gdybania w górę” – tworzenie w wyobraźni lepszego scenariusza wydarzeń od tego, który miał miejsce, co pełni funkcję programowania działań w sytuacji podobnej do doświadczonej, sprzyjając polepszeniu funkcjonowania jednostki oraz formę „gdybania w dół” – wyobrażenie sobie scenariusza gor-

szego niż faktyczny, co występuje w funkcji rozładowania negatywnych stanów emocjonalnych, ale nie ma charakteru konstruktywnego.

g) **T e c h n i k a a u t o n a r r a c j i**, czyli tworzenia logicznej i spójnej historii pewnych zdarzeń (początek, rozwinięcie, zakończenie, czyli przyczyny, stan obecny i skutki), stanowi technikę adaptacji przez zwiększenie samoświadomości, rozładowanie negatywnych emocji, co jest podstawą poszukiwania realistycznych rozwiązań.

**Obraz siebie jako podstawa integracji zachowania i adaptacji.** Punktem wyjścia w kształtowaniu wizji własnego życia i procesów adaptacyjnych są niewątpliwie samoświadomość, posiadane przekonania o sobie i samoocena, które wpływają na aktywność kreatywną.

a) **S a m o ś w i a d o m o ś ć** odzwierciedla „bycie obiektem własnej uwagi i refleksji”, stanowiącej podstawę autokreacji i tworzenia „obrazu siebie” (tożsamości), będąc punktem wyjścia do potencjalnej zmiany lub potwierdzenia własnego obrazu.

b) **P r z e k o n a n i a o s o b i e – s c h e m a t y „j a”**, mogące mieć charakter pozytywny *vs* negatywny, aktualny *vs* potencjalny, realny („jaki jestem”), idealny („jaki chciałbym być”) i powinnościowy („jaki być powinienem”), a także prywatny, publiczny i kolektywny (Kofta, Doliński, 2000), co wiąże się z możliwością oceny własnej i otoczenia społecznego w zakresie „ja” realnego, „ja” idealnego i „ja” powinnościowego. Zgodność *vs* niezgodność owych stanów, zarówno wewnętrzna („jaki jestem, chciałbym i powinienem być”), jak i zewnętrzna („ja” prywatne i „ja” odzwierciedlone) stanowi podstawę prawidłowej *vs* nieprawidłowej adaptacji. Należy mieć przy tym na uwadze, iż wykreowanie się własnej tożsamości powinno iść w kierunku jej indywidualizacji („ja” niezależne – opisujące właściwości i cechy osobowe), ale o charakterze relatywnym („ja” współzależne – opisujące postawę wobec świata społecznego, „innych ludzi”), co odpowiada wymiarowi rozwoju – od egocentryzmu do prospołeczności, od egoizmu do poszerzonego „ja” (Markus, Cross, 1990).

c) **S a m o o c e n a** (p o c z u c i e w ł a s n e j w a r t o ś c i) – odzwierciedlająca ewaluację własnej osoby, zaś obejmująca różne stopnie generalizacji (ogólna i w poszczególnych sferach), oraz różne poziomy (wysoka, adekwatna, niska, zawyżona i zaniżona), stanowi podstawę autoafirmacji (Steele, 1988), czyli pozytywnych emocji związanych z percepcją siebie i postrzeganiem własnej osoby przez otoczenie. Adaptacji sprzyja adekwatna ocena siebie, zaś zawyżona lub zaniżona samoocena powoduje wiele wewnętrznych konfliktów, które stanowią podłoże zjawisk dezadaptacyjnych. Rozbieżności między różnymi stanami „ja”, ale bez wyraźnych zaburzeń samooceny, mają też charakter rozwojowy, sprzyjając kształtowaniu się motywacji do samodoskonalenia i samo-realizacji.

Ryzykując nadmierne uogólnienie można powiedzieć, iż psychospołeczne funkcjonowanie człowieka – także młodego – i aktywne kreowanie jego życia codziennego, wyznaczane jest przez triadę: rekonstrukcja własnej przeszłości, pozwalająca świadomie określić, wyjaśnić i zrozumieć funkcjonowanie „tu i teraz”; konstruowanie wizji własnej przyszłości, możliwe w sytuacji samookreślenia siebie w perspektywie przeszłości i teraźniejszości, zaś wyznaczające planowanie i motywację do działania; oraz wspomagająca tę kreację percepcja własnej osoby – samoświadomość, samookreślenie, poczucie własnej wartości, autoafirmacja.

Większość mechanizmów społecznej dezadaptacji młodego pokolenia można umiejscowić w strukturalno-kulturowym nurcie wyjaśniania mechanizmów dewiacyjnych, ale choć niewątpliwie różne mechanizmy wzajemnie się wyznaczają, nieco inne proponują wyjaśnienia destrukcyjnych postaw społecznych. Z wielu możliwych przedstawię jedynie wybrane.

**Mechanizm strukturalno-stratyfikacyjny** (Merton, 1982; Siemaszko, 1993) wiąże się z kulturowym dziedziczeniem pewnych właściwości osobowościowych na skutek społecznego położenia grupy (pozycja społeczna) przynależności jednostki. W myśl założeń koncepcji Roberta K. Mertona, struktura społeczna wyznacza zakres możliwości realizowania kulturowo określonych celów (sukces, powodzenie). Mechanizmy adaptacji – społecznie pożądane (konformizm) i dewiacyjne (wycofanie, bunt, innowacja i rytualizm), zależne są od pozycji zajmowanej w strukturze społecznej determinującej ich charakter. Wśród tych mechanizmów bezpośrednio indywidualną destrukcję (wtórnie społeczną) wyznaczają niewątpliwie dwa typy przystosowania, a więc rytualizm, który jest sposobem radzenia sobie z nierozwiązywalnymi problemami przez redukcję aspiracji („poprzestanie na małym”), oraz wycofanie, które wiąże się z rozwiązaniem ucieczkowym, a więc poszukiwaniem sposobów „zagłuszania problemów” i eliminacji ich z „pola psychologicznego” („problem nie istnieje, jeśli się nim nie zajmujemy”). Z kolei bezpośrednio szkodliwość społeczną (wtórnie indywidualną) wyznaczają dwa mechanizmy – bunt (burzenie ładu społecznego) i innowacja (instrumentalizm działania).

**Mechanizmy stygmatyzacji** (napiętnowania) i **autostygmatyzacji** (autonapiętnowania), czyli „samospelniające się prorocтво” (Goffman, 2005), wynikają ze społecznego przypisania jednostce „etykiety” osoby posiadającej pewne atrybuty, którym przysługuje status społecznej nieakceptowalności, co wyznaczają społeczne stereotypy określające pewne właściwości osób przynależących do określonej kategorii społecznej (zwykle słabszej, mniejszościowej, mniej kompetentnej). Wiązać się też może ze specyficznym typem socjalizacji i wychowania

w rodzinie, który określa kształtującą się w niej jednostkę jako osobę nie-samodzielną, nieautonomiczną, niezdolną do samokontroli, którą przejmuje nad nią nadopiekuńcze, zbyt wymagające, czy też deprecjonujące jej wartość otoczenie („sama sobie nie poradzi”). Przypisane jednostce piętno na skutek niemożności obrony przed nim ze względu na brak doświadczeń związanych ze zdolnością do sprawowania kontroli nad własnymi doświadczeniami lub ponoszonymi niepowodzeniami w działaniu, ze względu na brak kompetencji stanowiących efekt tego typu wychowania – w rezultacie uwewnętrznia się, stanowiąc z kolei potwierdzenie dla otoczenia, że „miało rację” (usprawiedliwianie własnych działań stygmatyzujących), a dla jednostki dowód, że przypisana jej etykieta jest słuszna, więc nie ma sensu z nią „walczyć” (samospełniające się proroctwo).

*Mechanizm sprawiedliwej vs niesprawiedliwej alokacji dóbr*, konkretyzujący się zwykle w postaci nepotyzmu, wynika z podziałów społecznych o charakterze stratyfikacyjnym, gdzie rządzi reguła „sukces odnoszą ci, którzy mają władzę lub znajomości”, zaś potwierdzany jest psychologiczną koncepcją „sprawiedliwego świata” (Lerner, 1975, 1977, 1980), w którym każdy ma to, „na co zasługuje” ze względu na swe osobiste lub zapożyczone atrybuty. Przekonanie, że świat rządzi się regułami „siły, władzy i układów” ogranicza tendencje emancypacyjne, a tym samym aktywność ukierunkowaną na zmianę własnego położenia, bo przecież „na układy nie ma rady”, czyli stanowi podstawę wykreowania osobowości zewnętrzsterownej, zależnej i pogodzonej z przypisanym i „danym jej z góry losem”.

*Mechanizm rywalizacji o ograniczone zasoby* wywieść można z poprzednich koncepcji, zaś wiąże się on, w kontekście funkcjonowania jednostki posiadającej takie przekonanie, z nadmiernymi wymaganiami, które trzeba spełnić, by odnieść sukces. Skutkiem tego jest pogorszenie się funkcjonowania psychicznego wynikającego ze stałego zagrożenia wynikającego z kolei z niepewności co do posiadania odpowiednich zasobów, by „utrzymać” posiadaną pozycję. W świecie rządzonym regułą rywalizacji ponadto funkcjonuje przekonanie, iż wygrywają „silniejsi” i „bardziej zasobni w kompetencje”, co determinuje przyjęcie strategii rezygnacyjnej (pasywnej) przez tych, którzy nie mają poczucia przynależności do tej kategorii (grupy zmarginalizowane społecznie). Dla tych ostatnich pozostaje poszukiwanie alternatywnych rozwiązań, które wiążą się ze strategią zmiany społecznych lub ekonomicznych warunków własnego nieuprzywilejowanego położenia (np. emigracja). Zmiana przestrzeni, miejsca i warunków społeczno-gospodarczych stanowi tu jedyny sposób na przywrócenie poczucia kontroli, co w dłuższej perspektywie jest rozwiązaniem pozornym, gdyż dokonana zmiana niesie za sobą

też konsekwencje negatywne w sensie psychologicznego funkcjonowania (konieczność adaptacji do nowych warunków, do czego, jak wiemy, jednostka z utrwalonym syndromem wyuczonej bezradności ma ograniczone kompetencje). Przyjęcie zaś strategii aktywnej, opozycyjnej, buntowniczej, z racji jej zwykle negatywnego charakteru (brak kompetencji dla przyjęcia konstruktywnej postawy) stanowi przedmiot silnej społecznej repulsji, której funkcję stanowi ochrona własnej uprzywilejowanej pozycji, stąd naznaczenie i nasilenie sankcji, uprawomocnionych kulturowo, wtórnie marginalizujących jednostki zbuntowane.

## **2.2. Bunt młodzieńczy jako mechanizm autokreacji młodego pokolenia**

„Buntowali się ... przeciwko zahamowaniu ich rozwoju, szukali zrozumienia swoich potrzeb..., ale nikt nie mógł im wtedy dopomóc i odpowiednio na nich oddziaływać.”

(Batawia, 1984, s. 161)

Bunt młodzieńczy kojarzy się głównie z zewnętrzną reakcją na otaczającą rzeczywistość, poczynając od buntowniczych zachowań w domu, w szkole, a skończywszy na antyfaszystowskich, pacyfistycznych manifestacjach, w niektórych społeczeństwach, niestety profaszystowskich i antypacyfistycznych. Zachowania tego typu stanowią symptomy buntu zewnętrznego, który może mieć zarówno charakter konstruktywny, jak i destruktywny. Bunt można rozpatrywać jednak również na płaszczyźnie wewnętrznej, emocjonalno-przeżyciowej, która nie zawsze ujawnia się w aktywnych formach. Bunt społeczny zwykle bywa motywowany chęcią zmiany jakiegoś aspektu rzeczywistości, wynikając z przyjętych standardów, choć także nie zawsze ma charakter świadomy i ukierunkowany na realizację ściśle skonkretyzowanych celów. Jak pisał Umberto Eco (1990), młodzieżowy bunt awangardy połowy lat ubiegłego wieku miał charakter „opozycji przeciw”, polegając na braku akceptacji posłania, idei przez odbiorcę (społeczeństwo), co stanowiło wystarczający dowód jego wartości, ale nie wiązał się z projektem innej, konstruktywnej wersji rzeczywistości, co Robert K. Merton (1982) wpisuje w kategorię oświeconego buntu jako mechanizmu adaptacyjnego. Bunt jednak zawsze jest zjawiskiem silnie uwikłanym w mechanizm formowania się tożsamości jednostki, przejawiając się w postaci silnych emocji negatywnych oraz formułowaniu specyficznych sądów dotyczących świadomości własnych praw.



Bunt i opór jako zjawiska wpisane w kontestację stanowią w pewnym stopniu efekt doświadczanych konfliktów, zaś konfliktowość wpisana jest w specyfikę okresu dorastania. Wrastanie w świat społeczny reprezentowany przez dorosłych ma charakter konfliktowy, gdyż poszukiwanie swego miejsca w świecie społecznym powiązane jest z próbą jego zmiany w kierunku dopasowania do własnych potrzeb (Inhelder, Piaget, 1970). Konflikt ujawnia się w różnych sferach i sytuacjach, ale jako najważniejszą wskazuje się konfliktową opozycję: młodzież – dorośli, której mechanizm jest złożony, gdyż z jednej strony wynika z potrzeby autonomii młodego człowieka, a z drugiej strony – wiążąc się z uzyskaniem statusu dorosłego i wyzwoleniem się ze statusu dziecka, wynika też z oczekiwania partnerskiego traktowania ze strony dorosłych, którzy zwykle tego mu odmawiają, gdyż traktują go zgodnie z własnymi potrzebami i przekonaniem, w których młody człowiek nie jest już dzieckiem, ale też nie jest jeszcze dorosłym (status „zawieszenia”). Przy czym zadziwiający jest fakt relatywizowania owego traktowania, z jednej strony zależnego od sytuacji (czasem traktuje się go jak dorosłego, czasem jak dziecko), zaś z drugiej strony często stawia mu się wymagania jak dorosłemu, zaś ogranicza prawa jak dziecku. Ta podwójna niekonsekwencja, zwykle słabo lub w ogóle nie argumentowana przez dorosłych, stanowi naturalne podłoże konfliktu młodzieńcy – dorośli.

Mamy przy tym świadomość, iż młodzież współcześnie dojrzewa we wszystkich sferach wcześniej, szybciej osiągając etap dojrzałości potencjalnej i zdobywając poczucie, iż przynależy jej prawo do stanowienia o sobie, a jednocześnie znacznie opóźnia się wejście młodego pokolenia w etap dojrzałości prawdziwej, z pełnią odpowiedzialności, co wyznacza przedłużający się okres przygotowania do samodzielnego życia (np. wydłużanie okresu kształcenia). Natrafia ponadto na naturalnie istniejące bariery we wchłonięciu przez społeczeństwo nowych, pełnoprawnych członków, co powoduje społeczną marginalizację, mogącą stanowić podłoże tendencji do zamykania się młodzieży w obrębie własnej grupy społecznej, której cechą musi stanowić opozycyjność wobec świata, który ją odrzucił. Opozycyjność ta przejawiać się może bezpośrednim odrzuceniem propozycji świata dorosłych, traktowanych jako patologiczne, dysfunkcyjne w zakresie zaspokajania podstawowych potrzeb młodych ludzi (tworzenie się podkultur i subkultur), bądź całkowitym wycofaniem (ucieczka w patologię, np. uzależnienia). Młodzieży pozostają zatem do wyboru dwa sposoby adaptacji do świata: aktywny bunt, noszący często znamiona przemocy i agresji wobec innych, o charakterze grupowym (sekty, podkultury) lub indywidualnym, oraz bunt wycofania, pasywny, gdzie w sensie psychologicznym postawa agresywna zamienia się w autodestrukcyjną.

Bunt jest zjawiskiem silnie wpisującym się w kategorię młodości, gdyż młody człowiek stając przed dylematami egzystencjalnymi, których rozwiązanie konieczne jest dla ustalenia pierwszej, samodzielnie wykreowanej wersji tożsamości, poszukuje konotacji dla określenia własnej indywidualności i odrębności, wynikających z tendencji emancypacyjnych, właściwych dla uzyskanej nowej tożsamości, uniezależniającej się od dotychczasowych autorytetów ulokowanych w świecie dorosłych, oraz uzyskania świadomości własnych, nowych kompetencji i wynikających stąd praw. Dążenia emancypacyjne „prowokowane” są postrzeganiem swoistych ograniczeń dla „ja” (wolność, niezależność, samodzielność), zagrożeń dla „ja” (godność, rozwój osobisty, prawo bycia sobą) oraz rozbieżności między własnymi ideałami a realną rzeczywistością, czy wreszcie potwierdzania przyjętej tożsamości negatywnej, odwetowej (mechanizm naznaczania, marginalizacja, „samospelniające się proroctwo”), co stanowi swoiste mechanizmy kształtowania i wzmacniania własnej tożsamości (Oleszkowicz, 2006, s. 86–100). Bunt staje się tu mechanizmem obrony lub określenia własnej pozycji społecznej, mogąc też wstępować w funkcji ochrony wartości ogólnoludzkich (*ibidem*, s. 60).

Pojęcie buntu ma swe pierwotne źródła w analizach socjologicznych, dotyczących zjawiska kontestacji, czyli zespołu różnorodnych zjawisk skierowanych przeciw systemowi społeczno-kulturowemu (Paleczny, 1998, s. 58, 1997), w których bunt społeczny jest jedną z jej form. Mówimy zatem o kontestacji politycznej, religijnej, gospodarczej, społecznej, kulturowej lub totalnej (anarchizującej, nihilistycznej), która może przyjmując dwie podstawowe formy: *b i e r n ą* (wyłączenie z życia społecznego, ignorowanie norm społecznych, tworzenie własnego świata – ucieczka, rezygnacja, izolacja, tendencje suicydalne, przyjmujące formy uczestnictwa w sektach, grupach subkulturowych) i *c z y n n ą* (aktywne przeciwstawienie się systemowi społecznemu, próba dokonywania zmian). Bunt najczęściej utożsamiany jest z czynną formą kontestacji, wynikając z poczucia dyskomfortu, krzywdy, ograniczeń, barier i dysproporcji statusowych, stanowiąc świadomą niezgodę na ów stan rzeczy i tendencję do jego zmiany, co wyznacza jego konfliktowość (opór ze strony tych, wobec których jest skierowany), oraz nierzadko konstruktywny i twórczy charakter (dewiacja pozytywna; Kwaśniewski, 1976). Bunt w kategoriach socjologicznych traktowany jest jako reakcja przystosowawcza, mechanizm adaptacji do sytuacji społecznie krzywdzących, co najpełniej opisuje Robert K. Merton (1982) w swej teorii anomii, czy redukcji napięcia motywacyjnego, wynikającego z nieadekwatności warunków strukturalnych (możliwości rozwojowe człowieka) i warunków kulturowych (aspekty motywacyjne działalności ludzkiej).

W kontekście buntu młodzieńczego, istotne wydaje się też wskazanie na teorię oporu, będącą jego swoistą egzemplifikacją. Powstanie teorii oporu stanowi „kontrodpowiedź” na socjologiczną teorię reprodukcji. Obie teorie opisują przeciwstawne zjawiska społeczne, które na poziomie jednostkowym, czy psychologicznym można ujmować jako kategorię buntu przeciw konformizmowi i społecznej bezradności (indywidualizacja *vs* socjalizacja). Bunt pełni tu funkcje emancypacyjne lub kreacyjne, jeśli nie powoduje zbyt dużych zaburzeń równowagi w strukturze „ja” jednostki, stając się podstawą osiągnięcia wyższego poziomu rozwoju i tożsamości (por. teoria dezintegracji pozytywnej; Dąbrowski, 1975, 1979). Twórcy teorii oporu – Henry A. Giroux (1991) i Peter McLaren (1991a, b, 1993, 1994) – analizują go w kontekście sytuacji edukacyjnej, jednakże możliwe jest przeniesienie tej idei na poziom działań indywidualnych w obrębie szerszych systemów społecznych, lub w obrębie relacji międzygeneracyjnych. Młódzież może zatem w stosunku do świata dorosłych przejawiać różne typy oporu: *b i e r n y* (nieujawniony w reakcjach bezpośrednich, związany z wycofaniem), *a m b i w a l e n t n y* (zachowania oscylujące między konformizmem a opozycją, zależnie od sytuacji i przedmiotu buntu, z przewagą wewnętrznych reakcji emocjonalnych, ale zewnętrznie akomodatywnych), *a g r e s y w n y* (ujawniany na zewnątrz, wyraźnie emocjonalny i niekontrolowany, z tendencją zniszczenia źródła oporu) i *t r a n s f o r m a t y w n y* (świadomy, racjonalny, służący dokonaniu „pokojuwej” zmiany, z możliwością podjęcia dialogu i kompromisu), które można także analizować jako zjawiska dynamiczne, czyli możliwe jest ich występowanie w sekwencji rozwojowej.

W ujęciu filozoficznym i psychologicznym pojęcie buntu ma – w przeciwieństwie do powyższego podejścia – wymiar indywidualny, stanowiąc zjawisko niezmiernie istotne z punktu widzenia rozwoju jednostki.

Filozoficzna wizja świata w ujęciu np. egzystencjalizmu opisuje różne wyznaczniki kondycji człowieka i jego egzystencji, w tym też niezgody na ich kształt. Albert Camus w *Człowieku zbuntowanym* (1991, s. 14) wyraża to następująco: „Człowiek jest jedynym stworzeniem, które nie zgadza się być tym, czym jest”, co wstępnie zawiera w sobie kategorię buntu, czyli niezgody na zadaną człowiekowi absurdalną wersję jego egzystencji, a więc zło i śmierć (*ibidem*, s. 38). Budząca się refleksyjna świadomość człowieka odkrywa przed nim tę absurdalność, co budzi najpierw zdziwienie, a później cierpienie, ale może stanowić podstawę poszukiwań sensu: „Krzyczę, że w nic nie wierzę i że wszystko jest absurdalne, ale nie mogę wątpić w mój krzyk i muszę wierzyć przynajmniej w mój protest” (*ibidem*, s. 13), co oznacza, że najważniejszą i jedyną pewnością daną człowiekowi przez doświadczanie absurdu jest bunt. Człowiek zwykle żyjąc przyszłością i mając przy tym świadomość skończoności

ludzkiego życia (śmierć), znajduje się w sytuacji absurdalnej, gdyż realizując swe pragnienia – paradoksalnie dąży do śmierci i nicości. Człowiek mając też niezbywalną potrzebę jasności i porządku, odkrywa obcą i niekontrolowaną nieprzenikalność świata, którą usilnie próbuje „oswoić” i zinterpretować, ale nigdy mu się to nie udaje. Powoduje to poczucie obcości wobec świata, który wydaje mu się groźny i wrogi, co w efekcie pozbawia go poczucia bezpieczeństwa, którego szuka w izolacji i w samotności. To ostatnie wyznacza zresztą odkrycie kolejnej absurdalności ludzkich działań, wynikającej z konfrontacji z innymi ludźmi, z którymi coraz trudniej jest mu się porozumieć i zrozumieć sens ich działań. W efekcie człowiek stawia sobie pytanie o sens własnej egzystencji, w warunkach cierpienia i samotności, a także pytanie o warunki jego ustanowienia. Absurdalność ludzkiego życia musi zostać jakoś pokonana, stąd by przeżyć – człowiek może lub musi się buntować, tworzyć własną wolność i realizować własną pasję (Camus, 1999, s. 105). Tworzy to alternatywę dla człowieka absurdalnego (*ibidem*, s. 107–126), którą jest człowiek wolny i zbuntowany (Oleszkowicz, 2006, s. 33). W codziennym doświadczaniu życia przez człowieka, bunt pełni określoną funkcję, będąc nową zasadą ludzkiej egzystencji, w której stanowi sprzeciw wobec absurdalności świata i narzędzie tworzenia jego sensu, wprowadzania ładu i określania jego przejrzystości, co dokonywać musi się w sposób refleksyjny i świadomy, zaś ludzka „świadomość rodzi się wraz z buntem” (Camus, 1991, s. 18). Bunt w tym ujęciu jest kategorią określającą człowieka świadomego swoich praw do powiedzenia „nie”, co zarazem określa zakres powiedzenia „tak” (*ibidem*, s. 17), stanowiąc negację różnicującą w tym sensie, iż obalanie istniejącego, starego ładu jest zarazem stanowieniem nowego porządku aksjologicznego i znaczeniowego, uzasadniając prawomocność buntu: „Bunt wychodzi od »nie«, które ma oparcie w »tak«, [...] jest twórczy, [...] oddany kreacji potęgującej istnienie” (*ibidem*, s. 232). Innymi słowy, bunt zawiera w sobie jednocześnie element destrukcji i rekonstrukcji, stanowiąc podstawę zmiany w zakresie tworzenia nowego, afirmowanego porządku aksjologicznego, który stopniowo ewoluuje w kierunku tworzenia systemu wartości ogólnoludzkich, co pozbawia go znamion egoizmu. Człowiek bowiem „egoistycznie” żądając poszanowania jego godności, wolności i praw, jednocześnie czyni to „w imieniu” naturalnej wspólnoty, z którą się utożsamia, żądając tych samych praw dla innych. Wreszcie, działając w kierunku „prospołecznego” poszanowania praw człowieka, może czynić to poświęcając dobro własne w imię ochrony dobra innych, które będzie trwać (nawet bez niego), co stanowi przesłankę uzyskania nieśmiertelności „we własnym dziele”, nadającej sens ludzkiemu życiu. Jak pisze Camus (*ibidem*, s. 25): „Aby istnieć, człowiek musi się buntować, ale czyniąc to, powinien usza-

nować granicę, którą bunt odkrywa w sobie i gdzie ludzie łącząc się zaczynają istnieć [...]. Buntuję się, więc jesteśmy”. Bunt wyznaczany jest zatem przez naczelną wartość, jaką stanowi człowiek i jego człowieczeństwo (godność, szczęście), mając charakter aktywny, otwierający człowieka na świat wartości, chroniący przed autodestrukcją i zagubieniem aksjologicznym. Bunt ma też charakter rozwojowy, ewoluuje bowiem od jego formy egoistycznej (bunt egzystencjalny), służąc ochronie dobra własnego, zaś właściwej dla człowieka „absurdalnego”, do formy metafizycznej (bunt metafizyczny, „prospołeczny”), gdzie jednostka walczy o dobro innych, osiągając status jednostki wolnej i twórczej (bunt – wolność – pasja; *ibidem*, s. 29–31). Bunt człowieka wyrastający z absurdalności ludzkiej egzystencji, stanowi więc zarazem egzemplifikację jego siły, wyrażanej w negacji i sprzeciwie wobec absurdu ludzkiego życia, nie niwelując go, ale chroniąc godność życia i wartości ludzkie. Tym samym bunt uzyskuje status wartości autotelicznej, stanowiąc mechanizm obronny przed bezsensiem ludzkiego istnienia i paradoksalnie stając się sensem życia, co warunkowane jest refleksyjnością człowieka. Koncepcja człowieka zbuntowanego Camusa stanowi odzwierciedlenie buntu metafizycznego, podejmowanego w celu eliminacji niesprawiedliwości i nierówności społecznych (miłość i solidaryzm społeczny), czyli przekształcania świata w kierunku ustanowienia nowego porządku (bunt konstruktywny), zapewniającego obronę wartości moralnych chroniących ludzkość. Rozwój, czyli przekraczanie siebie, dokonuje się dzięki innym cechom buntu, które stanowią ruch i przemiana, umożliwiające przekraczanie siebie, samorozwój i niwelowanie pierwotnego egoizmu (bunt egzystencjalny), przekształcając go w wyższy rozwojowo altruizm (bunt metafizyczny), warunkowany pierwotnie umiejętnością „wyzwolenia się od własnych spełnień” (Camus, 1999, s. 145). Wewnętrzna przemiana człowieka zbuntowanego dokonuje się zatem w wielu wymiarach: od bezmyślności do świadomej refleksji, od samotności i cierpienia do solidarności i nadziei, od egoistycznych pragnień i wartości do wartości wspólnotowych, oraz od nieograniczonej wolności człowieka absurdalnego do świadomie podejmowanej walki o wolność innych. Przy czym, człowiek zbuntowany musi mieć świadomość możliwości poniesienia klęski, samotności i „wydawania się” (niepewności), ale zawsze jego bunt stanowi istotę jego świadomości i człowieczeństwa, nie mogąc jednak wkraczać na terytorium innego człowieka, czyli naruszać jego granic (Camus, 1991, s. 272). Camus stwierdza też, że: „Bunt sam w sobie nie jest szlachetny, lecz szlachetne jest jego roszczenie, nawet jeśli rezultaty szlachetnymi jeszcze nie są” (*ibidem*, s. 100), co wskazuje jego potencjalną pozytywność, a więc możliwość transformacji od buntu egoistycznego do buntu metafizycznego, bądź od buntu bezrefleksyjnego do bun-

tu świadomego, stanowiącą o rozwoju człowieka, podkreślaną też w wielu koncepcjach psychologicznych.

Bunt młodzieńczy jako zjawisko psychologiczne wyczerpująco opisała i empirycznie uprawomocniła Anna Oleszkowicz (2006, s. 59–85), wskazując zarazem jego mechanizmy i funkcje (*ibidem*, s. 86–126). Bunt młodzieńczy traktowany jest tu jako: „doświadczana w jednostkowym przeżyciu wyraźna potrzeba i chęć sprzeciwiania się i wycofania dalszej zgody na te wszystkie fizyczne, społeczne i psychologiczne stany rzeczy, które jednostka subiektywnie postrzega jako ograniczające, zagrażające lub niezgodne z jej idealistycznymi oczekiwaniami i wyobrażeniami” (*ibidem*, s. 60). Można więc stwierdzić, iż bunt dorastania silnie powiązany jest ze światopoglądem i ideologią wyznawaną przez młodzież, stanowiąc konsekwencję dysonansu poznawczego wynikającego z zetknięcia się wyznawanej ideologii (mimo wszystko nierzadko idealistycznej) z szarą i nie odpowiadającą oczekiwaniom rzeczywistością.

Definicja ta wydaje się wystarczająca dla dokonywanych w tym opracowaniu analiz doświadczania życia przez młodzież, ujmuje bowiem to zjawisko w kategoriach subiektywnych i wewnętrznych doświadczeń, subiektywnych odniesień i znaczeń, oraz pośrednio funkcji, jakie w rozwoju młodego człowieka bunt pełni, czyli traktując go jako mechanizm autokreacji (tworzenia własnej tożsamości) i kształtowania własnej sytuacji życiowej. Pośrednio też z definicji tej wynikają najbardziej istotne cechy młodzieńczego buntu, które zawierają się w zasadach destrukcji i afirmacji (*ibidem*, s. 62), co oznacza wewnętrzną potrzebę sprzeciwu i obalenia istniejącego stanu rzeczywistości, połączoną z potrzebą wprowadzenia weń modyfikacji wedle własnych preferencji, wiążąc się z silnie zaznaczonym aspektem afektywnym, wyznaczanym istotnością (wagą) spraw, których dotyczy (autokreacja, ewentualnie zmiany w otaczającym świecie ważne dla autokreacji).

Młody człowiek postrzega najczęściej bunt jako walkę o możliwość realizacji siebie i własnej koncepcji życia, często nierealnej, ale z jego punktu widzenia pozwalającej na odnalezienie sensu i wartości egzystencji. Trzeba też mieć świadomość, iż bunt z jednej strony, wiąże się z odrzuceniem norm i wzorców postępowania pokolenia dorosłych, zaś z drugiej wyznacza silną identyfikację z normami i zasadami życia właściwymi dla grup młodzieży, które łączy poczucie wspólnoty problemów, właściwości osobowych – co oznacza, iż bunt ma dwie właściwości: dokonuje się poprzez silne wykluczenia propozycji świata dorosłych, oraz często bezrefleksyjne, ale niezmiernie silne „włączenia”, czyli identyfikacje z propozycjami pokolenia równoległego, rówieśniczego. Pokolenie dorosłych zwykle ma wówczas poczucie rozluźnienia relacji, dotąd silnych, stąd zdziwienie i zwykle nieprawidłowe reakcje wobec tego fak-

tu. Problemy młodego pokolenia, przy braku poczucia wsparcia ze strony dorosłych autorytetów mogą powodować nasilanie się tendencji do zachowań ryzykownych, stanowiąc formę reakcji na doświadczaną frustrację (np. wagary, inicjacja alkoholowa lub narkotyczna), które wzmacniają repulsywne nastawienia i zachowania dorosłych, uzyskujących silne i konkretne uzasadnienia swoich restrykcyjnych działań (dla dobra młodego człowieka). Powoduje to eskalację problemów relacyjnych, wzmacnia przekonanie młodzieży o opozycyjności dwóch światów, których nie da się połączyć, a w rezultacie zwiększa lukę międzypokoleniową i tym samym samotność młodzieży, w kontekście poczucia możliwości uzyskania konstruktywnego wsparcia. W efekcie młodzież zaczyna czuć i myśleć kategoriami „my – oni”, dwóch grup, które nastawione są wobec siebie opozycyjnie.

Konkludując, bunt młodzieńczy stanowi wyraz uzyskania świadomości indywidualnego prawa do samostanowienia, zawiera w sobie intencjonalną negację zmierzającą do destrukcji nieakceptowanych elementów rzeczywistości, a także intencjonalną tendencję do rekonstrukcji (aspekt twórczy), które poparte są silnym przeżywaniem sytuacji buntu (sprawy istotne), stąd zawiera w sobie zarówno aspekt poznawczo-emocjonalny, często poparty działaniem (aspekt behawioralny), stanowiąc w efekcie o czynnej postawie wobec rzeczywistości, pociągającej za sobą próby jej zmiany, a także o konstruktywnej roli w mechanizmach kształtowania się indywidualnej tożsamości jednostki (*ibidem*, s. 72).

Formy buntu wyznaczane są jego komponentami: emocjonalno-poznawczym (płaszczyzna wewnętrzna, przeżyciowa) i behawioralnym (płaszczyzna zewnętrzna, działaniowa). Pozwala to sprowadzić bunt do dwóch form wyodrębnionych ze względu na jego umiejscowienie, czyli:

- a) f o r m y z e w n ę t r z n e j (jawnej, aktywnej), w której poznawczo i emocjonalnie sprowokowany sprzeciw wyrażany jest wprost, w sposób otwarty i zrozumiały dla otoczenia, np. zachowania agresywne, ekspresja emocji negatywnych, sabotowanie poleceń i wymagań, rozładowanie napięcia w sposób aprobowany społecznie, np. głośne słuchanie muzyki, manifestowanie własnych przekonań, zachowania konstruktywne, np. dyskusje, protesty;
- b) f o r m y w e w n ę t r z n e j (ukrytej, pasywnej), gdzie jednostka nie ujawnia swoich przeżyć wprost, tłumiąc je w sobie, ze względu na np. społeczny lęk przed dezaprobatą, lub włączenie się motywacji instrumentalnej, czy z powodu poczucia bezsilności i bezradności („i tak nic się nie zmieni”).

Uzasadnionym wydaje się pytanie, czy obie formy buntu pełnią te same funkcje, rozpatrywane w kontekście zmian dokonujących się w jednostce lub w warunkach jej życia, co jest pytaniem o to, czy płaszczyzna reflek-

sji stanowi o zmianie stanu faktycznego. Wydaje się jednak, iż w kontekście tworzenia własnej tożsamości – wewnętrzny bunt, przez jego warstwę refleksyjną, zachowuje swe funkcje, stanowiąc jednocześnie: pierwotnie podstawę kształtowania siebie, zaś wtórnie potencjalny motywator działania, wynikający z refleksyjnie utworzonej tożsamości, gdyż jesteśmy silnie motywowani do działania zgodnie z ustanowionymi dla siebie wcześniej standardami (o ile nie zaistnieją sytuacje znoszące ten mechanizm, np. „wyższa konieczność”, instrumentalizm). W tym ujęciu, wydaje się, iż przejawiana forma buntu może i zwykle ma charakter kontekstualny (*ibidem*, s. 68), warunkowany różnymi zmiennymi zewnętrznymi – społecznymi (np. lęk przed dezaprobatą wynikający z potrzeby aprobaty społecznej), kulturowymi (np. ustanowione społecznie tabu), sytuacyjnymi (instrumentalizm) oraz indywidualnymi (osobowość, temperament, etap rozwoju, style poznawcze).

Przedmiot buntu stanowi treścią egemplifikację zjawisk, wobec których młodzi ludzie wyrażają sprzeciw, pozwalając wtórnie wyróżnić rodzaje buntu wedle kryterium jakościowego. Przedmiotem buntu mogą ogólnie być: l u d z i e – rodzice i rodzina, nauczyciele i inni dorośli, r z e c z y w i s t o ś ć s p o ł e c z n a – stosunki międzyludzkie, zło świata, normy i tradycje, p a ń s t w o – polityka, organy państwowe i instytucje, np. edukacyjne, r e l i g i a – Kościół, normy religijne, doktryna, l o s c z ł o w i e k a – ludzka kondycja, ograniczenia, oraz w a r u n k i ż y c i a – zagrożenia społeczne i środowiskowe, kondycja materialna, co pozwala wyróżnić następujące rodzaje buntu: religijny, instytucjonalny, ideologiczny i egzystencjalny.

Przedmiot buntu można określić także wedle kryterium jego ukierunkowania (cel), co pozwala wyróżnić następujące jego formy:

- a) b u n t e g o c e n t r y c z n y, gdzie celem jest ochrona własnych praw, zaś podłożem silna koncentracja na sobie, bunt przeciw innym ludziom, którzy bezpośrednio ograniczają potrzeby, prawa jednostki i ignorują jej możliwości;
- b) b u n t a l t r u i s t y c z n y, gdzie celem jest obrona praw i interesów innych ludzi, z możliwością deprecjacji własnego dobra, przeciw złu świata, obrona wartości ogólnoludzkich;
- c) b u n t e g z y s t e n c j a l n y, gdzie celem jest określenie sensu własnego istnienia i sprzeciw wobec jego absurdalności (Camus, 1999), co przejawia się negacją niedoskonałości ludzkiej natury;
- d) b u n t i n s t y t u c j o n a l n y, gdzie celem jest obrona przed ograniczeniami i zagrożeniami spostrzeganymi w obrębie różnych instytucji, np. państwa, Kościoła;
- e) b u n t z w i ą z a n y z s y t u a c j a m i w y c h o w a n i a i n a u c z a n i a, stanowiący wyraz sprzeciwu wobec patologii instytucji



edukacyjnych, a dotyczący różnych sytuacji szkolnych (nacisk, niesprawiedliwość, ograniczenia swobodnej autokreacji);

- f) bunt przeciwko sytuacjom wymuszania i wykorzystywania słabszych, stanowiący wyraz swoistej postawy altruizmu, związanej z opozycją wobec niesprawiedliwości świata (Oleszkowicz, 2006, s. 75).

Przedmiot buntu jest zatem zróżnicowany, gdyż może dotyczyć konkretnych osób, formułowanych przez otoczenie społeczne zakazów i wymagań wobec form przejawianych zachowań, co jest charakterystyczne dla wcześniejszych poziomów i form buntu, ale także może się odnosić do spraw ideologicznych, światopoglądowych i egzystencjalnych, wiążących się z kondycją ludzkiego losu i warunków życia człowieka, co jest właściwe dla buntu oświeconego, pojawiającego się rozwojowo później (Oleszkowicz, 1996, 2006).

W odniesieniu do kategorii młodzieży bunt ten może być zatem wielorako ukierunkowany, co wiąże się z jego lokalizacją na różnych poziomach, które pełnią różne funkcje dla dorastającej jednostki (Oleszkowicz, 1996, s. 394, 2006, s. 98, 108–112).

Funkcje buntu opisywane są jako specyficzne i niespecyficzne. Wśród funkcji specyficznych wymienia się: ekspansję własnej osoby (poczucie odrębności, autonomii), poprzez obronę *ego* (podtrzymanie poczucia ciągłości i spójności) i odwet (redukcja negatywnych napięć), do twórczej autokreacji (tworzenie siebie i nadawanie znaczenia dokonywanym wyborom). Wśród funkcji niespecyficznych wskazuje się głównie te, które wiążą się z radzeniem sobie i stanem emocjonalnym (satisfakcja, poczucie mocy), co wyraża się w chęci pozyskania uwagi otoczenia, mogącego przyjmować też formę „wołania o pomoc”, bądź w nastawieniu hedonistycznym, które wiąże się z osiągnięciem satysfakcjonującego jednostkę pobudzenia, czyli pozyskiwaniem gratyfikacji emocjonalnych. Bunt może też paradoksalnie pełnić funkcję autoteliczną (bunt dla samego buntu), co wiąże się z uzyskiwaniem gratyfikacji wynikających z wyrażania własnych negatywnych stanów tożsamości. Niespecyficzna w sensie rozwojowym jest także funkcja katartyczna buntu, co ma miejsce np. w zachowaniach agresywnych, gdzie ich głównym celem staje się nierzadko odreagowanie przykrych emocji i zmniejszenie psychicznego napięcia, w sytuacjach, gdy dokonanie zmian konstruktywnych jest niemożliwe. Ponadto, bunt może wiązać się z zadowoleniem wynikającym z dekonstrukcji, czyli zmiany niezadowolającej sytuacji egzystencjalnej poprzez próby zniszczenia *status quo*. Bunt nierzadko łączy się też z twórczością, tzw. bunt awangardy stanowiący formę kontestacji twórczo-innowacyjnej, wynikającej z krytycyzmu wobec istniejącej rzeczywistości, nonkonformizmu i orientacji tzw. „przyszłościowej”, zaś

uzupełniającej funkcję kreatywną niezmiernie istotną w okresie adolescencji (Apter, Smith, 1976, za: Oleszkowicz, 2006; Eco, 1990; Paleczny, 1998, s. 11).

Kryterium różnicującym młodzieńczy bunt jest także poziom jego intencjonalności, bowiem początkowo ma on charakter głównie buntu reaktywnego, nieświadomego lub częściowo jedynie uświadomionego i irracjonalnego, stopniowo przekształcając się w bunt świadomy i celowy, który może być promotorem zmian (Oleszkowicz, 1996, 2006).

Odmienne opisywane bywają także mechanizmy buntu, czyli czynniki warunkujące i wyzwalające, które wyznaczane są pierwotnie spostrzeganiem ograniczeń i zagrożeń dla własnej podmiotowości, zaś później – postrzeganiem rozbieżności (informacyjnej) między stanem idealnym, postulowanym a stanem rzeczywistym. Anna Oleszkowicz (2006, s. 86–100) wyróżnia cztery, rozwojowo następujące po sobie mechanizmy buntu:

- a) **Spostrzeganie ograniczeń i pierwotna dyfuzja tożsamości** stanowi mechanizm wyzwalany ograniczeniami związanymi ze stawianiem przez dorosłych wymagań i zakazów *vs* rodzącą się świadomość własnych praw, co w konfrontacji powoduje poczucie krzywdy i niesprawiedliwości. Konsekwencją tego jest ukształtowanie się negatywnego obrazu wychowawców, prowokując i uprawomocniając bunt skierowany przeciw nim. Bunt ten ma charakter sytuacyjny i reaktywny, zaś jego funkcję stanowi ekspansja własnego „ja”, właściwa dla pierwszego statusu tożsamości, tzw. rozproszonej (Marcia, 1966, 1967, 1980; Waterman, 1982; Archer, Waterman, 1983), charakteryzującej się niestabilnością i nietrwałością, koncentracją na terażniejszości, brakiem spójnych przekonań na swój temat, brakiem zdolności do samodzielnych wyborów i długodystansowego zaangażowania się w daną aktywność życiową, niską autorefleksyjnością i dużą podatnością na wpływy zewnętrzne. Mechanizm ten właściwy jest dla wczesnej adolescencji.
- b) **Spostrzeganie zagrożeń dla własnego „ja” i tożsamość lustrzana** jest mechanizmem związanym z odkrywaniem własnej tożsamości, co okupione jest kryzysem intelektualnym i emocjonalnym, okresowo wzmagającym poczucie niepewności, zagubienia i związanym z obniżeniem poczucia własnej wartości. Skutkuje to dokonywaniem wyborów w zakresie tworzenia siebie na podstawie opinii osób znaczących, zapewniając jednostce poczucie bezpieczeństwa, które jest jednak pozorne, gdyż zostało określone przez kogoś innego (Brzezińska, 2000c, s. 245). Szybkie, bezpośrednio wynikające z wpływów otoczenia, stąd bez-

refleksyjne przejście do statusu tożsamości osiągniętej, jest więc kruche i wywołuje poczucie zagrożenia związane z możliwością wtórnej dyfuzji tożsamości na skutek różnorodnych i nierzadko sprzecznych wpływów otoczenia (manipulacji i nacisków osób znaczących), co intensyfikuje doświadczany kryzys w wartościowaniu (Oleś, 1989), a także spostrzeganie niesatysfakcjonujących warunków egzystencji, ograniczających samorealizację. Powoduje to radykalizację poglądów, czyli bezdyskusyjne przekonanie o własnych racjach. Mechanizm tworzenia tożsamości bardziej opiera się tu na określeniu „kim nie chcę być” (silne wykluczenia i zakreślanie granic – totalizm i absolutyzm; Erikson, 1968), niż „kim chcę być”, co może przyjmować formę buntu, w którym mniej ważna jest jego treść, zaś znaczący jest sam fakt sprzeciwu i opozycji. Główną funkcję buntu stanowi tu obrona przed zamętem tożsamościowym i wzmocnienie granic własnego „ja”. Przedmiot buntu jest generalizowany, nie zawsze w pełni uświadamiany i zmienny (bunt przeciw wszystkiemu i wszystkim), stąd ma charakter irracjonalny i niezrozumiały dla otoczenia, zaś jego podłożem jest lęk przed utratą *ego* i zatraceniem się w bliskich związkach z osobami znaczącymi.

- c) **Spostrzeganie rozbieżności informacyjnej** między wyznawanymi ideałami a rzeczywistością jest mechanizmem opartym na braku akceptacji tych fragmentów rzeczywistości, które są niezgodne z posiadanymi przez jednostkę ideałami, zaś jego funkcję stanowi kreowanie siebie w nowej roli (tymczasowa tożsamość) w sposób zgodny z idealistycznym obrazem siebie, natomiast sprzeczny z postrzeganą rzeczywistością, co decyduje o wykreowaniu tożsamości negatywnej, lub inaczej opozycyjnej. Bunt ten analizowany jest na płaszczyźnie świadomościowej, przyjmując postać negacji innych ideologii, sprzeciwu wobec funkcjonowania państwa i jego instytucji, a także patologicznym stosunkom społecznym, czy ograniczeniom wpływającym z natury ludzkiej (bunt egzystencjalny). Bunt występuje tu w funkcji autokreacji, wyznacza wierność przyjętym ideałom, stanowiąc jednocześnie sposób potwierdzania własnej tożsamości.
- d) **Przyjęcie i autonomizacja tożsamości negatywnej** stanowi mechanizm buntu wynikający z działania środowiska społecznego, czyli procesu naznaczania i przypisania piętna (Goffman, 2005), a także braku autentycznych autorytetów i wzorów identyfikacyjnych – osobowych i instytucjonalnych (rodzinnych, szkolnych). Ma on z jednej strony charakter „samospelniającego się proroctwa” prowadzącego do autonomizacji (utrwalenia) postawy negacji wobec tych aspektów rzeczywistości, którym

jednostka się sprzeciwia. Stanowić może wynik motywacji odwetowej, czyli jest reakcją na spostrzegane zniewolenie i ograniczenia, związane ze sprzeciwem wobec autorytarnych form wychowania (nadmierne wymagania, nadmierna kontrola, etykietyzacja, bezwzględne egzekwowanie zakazów i narzucanie określonej wizji życia), co skutkować może przyjęciem tożsamości niezgodnej z oczekiwaniami otoczenia społecznego. Bunt ten może mieć też inny charakter, związany z brakiem aprobaty dla wartości i wzorów kulturowych oferowanych jednostce w procesie socjalizacji i postrzeganiem ich jako nie dających możliwości realizacji siebie lub osiągnięcia satysfakcji życiowej. Ma wówczas charakter buntu oświeconego (Merton, 1982; Siemaszko, 1993), stanowiąc podstawę wykreowania tożsamości „walczącej”, zaangażowanej w proces zmiany zastanych warunków społecznych. Tożsamość negatywna może być także wynikiem przyjęcia roli narzuconej przez dominującą grupę społeczną, co wiąże się z mechanizmem dyskryminacji, np. grup mniejszościowych lub słabszych jako gorszych i niewiele wartych (Malewska-Peyre, 1992, s. 45), uprawomocniając ich próby zmiany nieakceptowanej rzeczywistości (strategia obrony skierowana na zewnątrz), w formie zorganizowanych i zbiorowych ruchów konspiracyjnych.

Uogólniając, młodzieńczy bunt powinien być analizowany w kategoriach normy rozwojowej, ale w specyficznych sytuacjach, czyli braku jego transformacji, czy też niewłaściwych, tj. restrykcyjnych reakcji otoczenia wynikających z niezrozumienia jego istoty, może przekształcić się w zjawisko patologiczne, wiążące się z wykreowaniem i utrwaleniem tożsamości opozycyjno-buntowniczej. Analiza poziomów buntu dorastania opracowana przez Annę Oleszkowicz (1996), daje pośrednio odpowiedź i wskazania do rozumienia procesu rozwojowego buntu i potencjalnych reakcji otoczenia wspierających jego pokonywanie.

**I poziom buntu.** Charakterystyczny jest dla wczesnej adolescencji, gdy młody człowiek zaczyna postrzegać siebie jako osobę dorosłą, co wyznacza głównie wygląd zewnętrzny, czyli pojawienie się zewnętrznych oznak dorosłości (fizjologiczne i fizjonomiczne przejawy dojrzałości płciowej). Powoduje to, iż w swej perspektywie postrzega on siebie jako osobę równą dorosłym, oceniając ich na tej podstawie i oczekując relacji całkowitej wzajemności. Równość tę wyznacza prawo do wolności i chęć przejścia kontroli nad własnym życiem, co jednak jest nieadekwatne do możliwości młodego człowieka. Zaznaczanie swoich praw wywołuje sprzeciw rodziców, co objawia się zwykle w stosowaniu nakazów i zakazów, prowadząc do sytuacji frustrujących młodego człowieka, czyli przeżywania poczucia nieuzasadnionych ograniczeń. Poczucie niesprawiedliwości

wynikłe z doświadczania ograniczeń stanowi bezpośrednią przyczynę buntu, który ma charakter sytuacyjny i reaktywny, występując jako bezpośredni skutek stosowania konkretnych ograniczeń przez dorosłych, zaś doświadczaniu buntu towarzyszą niezwykle silne emocje negatywne, które stanowią też pochodną charakterystycznej dla tego okresu rozwojowego labilności emocjonalnej.

**II poziom buntu.** Bunt na drugim poziomie jest bezpośrednio związany z procesem kształtowania się tożsamości, będąc reakcją na zagrożenie zagubieniem tożsamościowym, które wyznaczają – zwykle sprzeczne – naciski wywierane przez różne środowiska, tj. rodzinę, szkołę, grupę rówieśniczą, Kościół, idoli, mass media. Sprzeczność tych oddziaływań stanowi dodatkową sytuację frustracyjną, gdyż trafia na grunt tożsamości jeszcze nieukształtowanej, tworzącej się i labilnej, stąd młody człowiek nie jest jeszcze przygotowany do ich refleksyjnej, aktywnej i celowej selekcji. Reakcje buntownicze mają charakter radykalny i totalnie negujący innych ludzi (dorosłych) i nieakceptowane zjawiska, co daje szansę na wykrywanie się pierwotnej wersji własnej tożsamości poprzez mechanizm silnych wykluczeń. Oznacza to, iż tożsamość jest bardziej budowana przez określenie, kim na pewno się nie jest i/lub kim się być nie chce, niż konkretyzowanie wizji tego, kim się jest. Etap ten cechuje zatem jednoczesna negacja i odrzucenie propozycji świata dorosłych, która nie wspiera młodzieży w pokonywaniu trudności, a raczej je wzmacnia, oraz silna identyfikacja z grupą rówieśniczą, stanowiącą dla młodego człowieka wsparcie psychologiczne i społeczne.

**III poziom buntu.** Bunt na tym poziomie jest ściśle związany z kryzysem młodzieńczym, czyli z okresem moratorium. Według Eriksona (1968, 2004; Witkowski, 2000) jest to specyficzny okres odroczenia, wyhamowania, a często nawet regresu, co wynika z odroczenia poszukiwania siebie, swoistej sytuacji oddalającej przyjęcie odpowiedzialnej postawy wobec życia. Odraczając określenie siebie, młody człowiek „sprawdza” prawomocność różnorodnych postaw, przekonań, poglądów i wartości. Następuje przy tym znaczna „egocentryzacja” osobowości, czyli kierowanie się we własnym postępowaniu egocentryzmem, który wyznaczają dwa typowe dlań zjawiska: pragnienie bycia różnym od innych, oraz przypisywanie sobie nieograniczonych możliwości w ferowaniu własnych marzeń, pragnień, celów i myśli. Idea ta staje się nie tylko ważnym elementem świadomości, ale i czynnikiem, który realnie może modyfikować rzeczywistość. Młodzież silnie postrzega i doświadcza rozbieżności między przyjętym idealistycznym światopoglądem a światem rzeczywistym, co dotyczy zjawisk ważnych społecznie (wojna, terroryzm, bieda, ludzkie cierpienie, absurdalność istnienia, zagrożenie ekologiczne). Powoduje to poczucie dyskomfortu i niezadowolenia związane i wynikające z nie-

akceptacji panujących stosunków społeczno-politycznych, zaś wyznaczany tą sytuacją bunt ma charakter protestu przeciw istniejącemu porządkowi, który młodzież neguje, ale nie potrafi przeciwstawić mu konkretnej kontrapropozycji. Funkcja buntu sprowadza się na tym poziomie do kreowania się jednostki w nowej roli, wyznaczonej przez okresowo przyjętą tożsamość zastępczą, co powoduje, iż bunt ma zwykle charakter zewnętrzny, wyrażając się w zewnętrznych emblematkach (np. ubiór, fryzura), zewnętrznie widocznych działaniach opozycyjnych („społecznie widoczne” manifestacje, „kontrowersyjne” koncerty), ale z reguły przejawy te związane są z buntem konstruktywnym, w tym sensie, iż funkcją ich jest próba określenia siebie, choć mogą też przyjąć charakter destrukcyjny, związany z eksperymentowaniem z tożsamością prowadzącą do wykreowania zastępczej tożsamości negatywnej.

**IV poziom buntu.** Opisuje problemy osób, które rozwiązały kryzys tożsamości przez przyjęcie tożsamości negatywnej, związane z akceptacją i integracją identyfikacji i ról, przedstawianych jako niepożądane lub niebezpieczne. Nie budzi wątpliwości fakt, iż tożsamość negatywna tworzy się na skutek oddziaływania środowiska społecznego, będąc zwykle efektem naznaczenia społecznego (zafiksowaniu okresowej, eksperymentalnej tożsamości negatywnej), nieadekwatności proponowanych przez otoczenie wzorów i identyfikacji (np. brak autentycznych autorytetów), braku akceptacji i zaufania do społecznych instytucji nagradzających i utwierdzających młodego człowieka w wypróbowanych rolach pozytywnych, czy także metod wychowawczych rodziców i ich ogólnego stosunku do dziecka. Mechanizmy i płaszczyzny buntu na tym poziomie mogą być różne, ale da się je sprowadzić do:

- a) buntu wynikającego z **m o t y w a c j i o d w e t o w e j**, gdzie kształtowanie się tożsamości negatywnej stanowi odzwierciedlenie sprzeciwu wobec autorytarnych form wychowania, będąc reakcją na spostrzegane zniewolenie i ograniczenie w zakresie praw, nierzadko prowadząc do wykreowania się tożsamości przestępczej, bądź też uwewnętrznienia buntu, mającego charakter intensywny i trwały, sprzyjający tworzeniu się odwetowej koncepcji życia;
- b) buntu stanowiącego wyraz **b r a k u a k c e p t a c j i w a r t o ś c i i w z o r ó w k u l t u r o w y c h**, proponowanych i dominujących w procesie wychowania, będąc formą protestu sygnalizującą indywidualne niezadowolenie z oferty społecznej, która w percepcji młodego człowieka nie daje mu szans na samorealizację i osiągnięcie satysfakcji życiowej;
- c) buntu wynikającego z **f a k t u p r z y m u s u w y k r e o w a n i a t o ż s a m o ś c i n e g a t y w n e j**, co związane jest z przyjęciem przez młodych ludzi roli narzuconej im przez dominującą i znie-

walającą ich grupę społeczną, zaś najbardziej widoczne jest w funkcjonowaniu grup mniejszościowych lub dyskryminowanych, gdzie często występuje nieuświadomiona (choć wymuszona) zgoda na uznawanie własnej niższości.

Znaczenie i funkcje doświadczanego i przejawianego buntu na dwóch jego pierwszych poziomach związane jest z zasygnalizowaniem swojego istnienia jako osoby dorastającej i „uprawnionej do indywidualizmu”, stąd jednostka zaczyna sama podejmować decyzje, wyznacza sobie cele i zadania, czyli w pewnym sensie jest to forma odrzucenia zachowań przejawianych wcześniej i przyjęcia wartości kreujących ją na dorosłą. Etapy te nie powodują trwałych konsekwencji w odniesieniu do formującej się tożsamości jednostki. Najważniejszym etapem rozwoju w tym aspekcie (kształtowania się tożsamości) jest okres moratorium, w którym wzrasta rola buntu jako mechanizmu poszukiwań tożsamościowych, ale pamiętać musimy o tym, iż bunt może się stać wówczas zarówno mechanizmem konstruktywnym, twórczym, jak i destrukcyjnym, patologicznym. Jego funkcja twórcza ujawnia się wtedy, gdy wyzwala aktywność, poszukiwanie nowych i społecznie akceptowanych rozwiązań. Destrukcyjność buntu wynika zaś nie tyle z samego buntu, ile może być konsekwencją zaburzeń osobowości, skorelowanych z negatywnym oddziaływaniem środowiska życia (głównie środowiska rodzinnego i rówieśniczego) lub brakiem wsparcia z jego strony w poszukiwaniach tożsamościowych. Mechanizmy buntu młodzieńczego mają więc charakter rozwojowy, korelując z różnymi etapami adolescencji: początek adolescencji i proces wrastania w społeczeństwo, początek moratorium (poszukiwania) i obrona przez zamęt tożsamościowym, okres moratorium charakteryzujący się eksperymentowaniem z nowymi rolami, oraz etap względnego rozwiązania kryzysu tożsamościowego przez przyjęcie tożsamości negatywnej.

Bunt, o czym musimy pamiętać, stanowi sposób tworzenia własnej tożsamości, dlatego też niezmiernie ważne jest poznanie jego mechanizmów, przejawów, dynamiki i funkcji, w celu konstruowania modelu działania wspierającego jego przekształcanie się z form destrukcyjnych rozwojowo w formy korzystne z punktu widzenia autokreacji młodego człowieka, gdyż decyduje to w sposób zasadniczy o całej dalszej jego biografii.

### 2.3. Wzory osobowe i autorytety jako mechanizmy tworzenia własnej osoby

„Wzór osobowy pozostawałby martwym schematem, gdyby człowiek nie dążył do jego urzeczywistnienia we własnej osobie, nie starał się sam według niego siebie czynnie ukształtować.”

(Znaniński, 2001a, s. 115)

Koncepcje wychowania zakładają, iż każda jednostka ludzka posiada dwie niezbywalne potrzeby – dominacji i zależności (Murzyn, 2001, s. 55). Potreba zależności wiąże się bezpośrednio z potrzebą posiadania układu odniesienia i czci, która wynika z poszukiwania silnego przywódcy, ukierunkowującego nasze działanie, a więc i rozwój, co można ujmować w kategoriach poszukiwania autorytetu i wzorów do naśladowania (Fromm, 1996, s. 90–96). Potreba ta w sensie konkretnym przekłada się na poszukiwanie wzorów identyfikacyjnych i autorytetów je odzwierciedlających, co wiąże się z ich wpływem na jednostkę. Najważniejsze pytanie dotyczy tu określenia, czy inni stanowią dla młodzieży wzory godne naśladowania, a ponadto – czy będąc nimi, inspirują czy też zniechęcają do ich „powielania”? Rozszerzając źródła wpływu, wzorem i autorytetem może być konkretna osoba lub „symboliczny inny”, choć niewątpliwie wpływ osób konkretnych, dostępnych bezpośrednio w doświadczeniu jest zdecydowanie silniejszy, trwalszy, bo bardziej przekonujący jako możliwy do realizacji.

Niewątpliwie inni wpływają na jednostkę, mogąc wyznaczać jej wybory i postępowanie, przy czym wpływ ten może być różnie ukierunkowany: pozytywnie (inspirująco) lub negatywnie (zniechęcająco), co wyznaczają dwa główne czynniki: po pierwsze, „wzór i autorytet” może wywierać wpływ jedynie wówczas, gdy jednostka się z nim porównuje (relewantność), a po drugie, zależy to od sposobu oceny możliwości realizacji jego „wymagań” (osiągalność). Penelope Lockwood i Ziva Kunda (2004, s. 139–141) wskazują, iż model do naśladowania musi być relewantny (logicznie przystający do sytuacji osoby naśladowanej) i osiągalny (możliwy do realizacji w danych jednostce warunkach życia). Przekładając to na sytuację młodzieży i potencjalnie dla niej „tworzonych” modeli do naśladowania, w kontekście ich kreowania przez wychowawców, wnioski nasuwają się same – proponowane wzory identyfikacyjne muszą być dla młodzieży atrakcyjne i odczuwane jako możliwe do realizacji w jej życiu codziennym. Powszechnie podkreślana tendencja młodzieży do wyboru idoli wybijających się w kulturze popularnej wynika niewątpliwie z ich atrakcyjności, która jest wynikiem z jednej strony specyficz-



nych potrzeb młodzieży (afiliacji, ale też silnej stymulacji), a z drugiej postrzegania ich jako „różniących się” od dostępnego w codzienności pokolenia wychowującego (rodziców i nauczycieli). Wskazałam tu jednak tylko jeden mechanizm, czyli relewantność w stosunku do potrzeb młodzieży, który wydaje się być oczywisty. Trudniej nieco wyjaśnić działanie drugiego mechanizmu prezentowanego w psychologii jako konieczny dla wpływu pozytywnego (w sensie przejmowania wzorów, niezależnie od ich wartościowania), a więc jego osiągalność, która wydaje się tu wątpliwa, gdyż wskazywałoby to, iż młodzież wierzy w możliwość odniesienia sukcesu podobnego do tego, który osiąga model (idol). Wydaje się, iż działa tu mechanizm powierzchownej identyfikacji, wiążącej się z przejmowaniem jedynie niektórych atrybutów związanych z wyobrażonym stylem życia, odzwierciedlającym się w specyficznych zachowaniach, określonym wyglądzie i sposobie życia, przekonaniach i wartościach, bez angażowania w to ideologii sukcesu (wystarcza tu „życie życiem idola” bez motywacji do „bycia idolem”). Z drugiej strony, jeśli włączymy w to strukturalne koncepcje opisujące ład społeczny i jego zaburzenia (np. R.K. Mertona), mechanizm osiągalności powoduje, iż młodzież w życiu codziennym zwracać się może w kierunku wzorów dewiacyjnych, wynikających z opozycji wobec zablokowanych strukturalnie możliwości kreowania życia wedle społecznie ustanowionych standardów aksjonormatywnych (wzory dewiacyjne są tu niewątpliwie osiągalne, stąd łatwiej jest się z nimi identyfikować).

Wielowymiarowość współczesnego świata, w który immanentnie wpisana jest idea globalizacji (Morawski, 2002, s. 441–464), wyznacza pewne przewartościowania w sferze społeczno-kulturowej, odzwierciedlające się w procesach wychowania i socjalizacji, co z jednej strony określa nową perspektywę tożsamościową (wielopoziomowość identyfikacji, często opozycyjnych, które muszą zostać „nieschizofrenicznie” zintegrowane, a jest to proces trudny psychologicznie), zaś z drugiej strony przemiany społeczno-kulturowe powodują wykreowanie się nowych i wielowymiarowych wzorów kulturowych – osobowych, relacyjnych i działaniowych. Zygmunt Bauman (1995, 2006a) wskazuje nawet, iż rodzi się nowy typ kultury, dla której konieczne jest znalezienie nowego modelu teoretycznego analiz, odrzucając tym samym hipotezy o dwu typach kryzysów właściwych dla współczesności – kryzysu kultury i kryzysu systemowego (Boksański, 2006, s. 238). Ulrich Beck (2004, s. 98) wskazuje zaś, iż podstawowa cecha współczesności, jaką jest niepewność (społeczeństwo ryzyka), staje się zarazem główną kwalifikacją biograficzną jednostki, gdyż jej status w społeczeństwie wyznacza umiejętność antycypowania niebezpieczeństw, tolerowania ich i radzenia sobie z nimi, co stanowi wyzwanie dla instytucji pedagogicznych, których zadaniem staje się

kształcenie umiejętności powalających radzić sobie z ryzykiem i wyzwalanym przez nie poczuciem zagrożenia, lękiem i niepewnością.

Zmiany te uwidaczniają się choćby w opisywanych jako właściwych dla różnych kultur i czasów, wzorach identyfikacyjnych (osobowych, kulturowych), których pula zawsze liczyła więcej niż jeden, choć zapewne dostępny w doświadczeniach zwykle bywał wzór przypisany określonym kategoriom społecznym. Dzisiaj mamy sytuację, w której proponowane wzory identyfikacyjne nakładają się na siebie, przemieszczają społecznie i zmieniają się jak w kalejdoskopie, co wynika z ich większej niż dotychczas dostępności.

Pojęcie i klasyfikacje wzorów osobowych są ważne w niniejszym opracowaniu z tego względu, iż stanowią one jeden z wyznaczników rozwoju jednostki. Posłużmy się prostym, choć wystarczającym określeniem wzoru osobowego, który można zdefiniować jako widziane z zewnątrz wzory zachowań, w ujęciu psychologicznym wzory własnego „ja”, przeżyć, aspiracji, celów życiowych i wartości, a także charakteru motywacji do działania, co wyznacza całokształt ról pełnionych przez jednostkę, a także jej postawy wobec świata, innych ludzi i własnej osoby (Żygulski, 1975, s. 126–127). Wzór osobowy stanowi obok wzoru działania i wzoru relacji istotny element wzoru kulturowego, który krótko można określić jako społecznie i symbolicznie zdefiniowane i uaktualnione ideały, czy modele określające pożądane sytuacje lub stany rzeczy, uznawane przez grupę lub zbiorowość społeczną za godne naśladowania, podejmowane świadomie lub nieświadomie przez naśladownictwo lub konformizm, a wreszcie stanowiące wyraz przyjętego w danej kulturze systemu wartości i tym samym ważny element socjalizacji (Olechnicki, Załęcki, 1998, s. 253). Wzór działania, czy zachowania stanowi zatem określony społecznie i kulturowo sposób reagowania na dane sytuacje, będący zewnętrznym ekwiwalentem doświadczanych wewnętrznie stanów, i mający najczęściej charakter zautomatyzowany. Podobnie też możemy zdefiniować wzory relacji międzyludzkich, gdzie kulturowo i społecznie określa się przebieg wzajemnych interakcji, czego wyznacznikiem jest ich skuteczność i możliwość rozwoju (samorealizacji) partnerów relacji, brak zakłóceń w ich przebiegu (psychospołeczne dopasowanie), co warunkuje ograniczenie psychologicznych kosztów ponoszonych przez partnerów interakcji.

W psychologii poszukiwanie postaci znaczących, czy wzorów osobowych wśród dorastającej młodzieży (a też dotyczy to innych sytuacji, gdy mamy do czynienia ze zjawiskiem zmiany), jest nierozzerwalnie powiązane z rozwojem osobowości, czyli kształtowania się wzoru własnego „ja”, który może mieć wiele poziomów. Wzór osobowy, czyli wizja własnego „ja” pełni tu funkcję obronną przed potencjalnymi konfliktami

intrapsychicznymi, ułatwiając budowanie zdrowej, zintegrowanej wewnętrznie i ze światem zewnętrznym osobowości. W psychospołecznych koncepcjach rozwoju osobowości podkreśla się, że wewnętrzna jej treść składa się z przepisów ról społecznych, z którymi człowiek identyfikuje się i które realizuje lub próbuje realizować, w taki sposób, by spełniać pokładane w nim oczekiwania i wymagania społeczne. W pedagogice natomiast funkcje wzorów osobowych utożsamia się z celami kształcenia i wychowania, przez które rozumie się ogólną wizję pożądanych właściwości fizycznych, umysłowych, społecznych, kulturowych i duchowych jednostki, stanowiących dla młodego pokolenia swoisty i praktyczny drogowskaz, ułatwiający dokonywanie trudnych wyborów między konkurencyjnymi propozycjami kulturowymi.

Sens ludzkiego życia można więc opisywać w aspekcie wzorów i stylów życia przejmowanych *vs* kreowanych indywidualnie przez jednostkę. W literaturze przedmiotu znajdujemy wiele koncepcji wzorów „przeżywania życia” i prób ich systematyzowania. Skupię się tu jedynie na trzech, w pewnym sensie konkurencyjnych koncepcjach: klasycznej koncepcji typów biograficznych Floriana Znanieckiego (2001a, s. 89–263), psychologicznej koncepcji typów charakteru Ericha Fromma (2000, s. 51–99) i ponowoczesnych wzorów osobowych Zygmunta Baumana (1993, 1994).

Florian Znaniecki (2001a, s. 92) wychodzi z założenia, iż człowiek wrastając w cywilizację swego środowiska, wchodząc w interakcje społeczne z innymi ludźmi, podlegając oddziaływaniom grup społecznych, do których przynależy, uczy się – wpierany przez innych – „organizować własną osobowość społeczną w swoiste odrębne systemy, kształtuje samego siebie jako istotę społeczną”. Dokonuje się to zawsze w obrębie mniej lub bardziej trwałych i spójnych kręgów społecznych, w których jednostka odgrywa mniej lub bardziej dokładnie wyznaczone *r o l e o s o b i s t e* (*ibidem*, s. 95).

Odgrywanie społecznie określonych ról osobistych oznacza najprościej kształtowanie jednostki wedle pewnego uznanego *w z o r u o s o b o w e g o*, który został jej narzucony i przez nią przejęty jako indywidualna rola pełniona w danym kręgu. Człowiek jako aktor odgrywający te role stanowi realną osobę (osobę społeczną), której zadaniem społecznym jest właśnie granie różnych ról „teatralnych”. Rola społeczna jest zatem w części odzwierciedleniem wzoru osobowego obowiązującego w danym kręgu społecznym, w danej przestrzeni kulturowej i czasowej (*ibidem*, s. 99).

Źródło wzorów osobowych, wyznaczających przebieg życia, stanowi krąg społeczny (a szerzej środowisko społeczno-kulturowe), z którego wywodzi się jednostka, przejmująca w toku socjalizacji proponowany jej

wzór identyfikacyjny. Krąg ten wytwarza odrębne typy biograficzne, zaś specyfikę tych wzorów wyznaczają – jaźń odzwierciedlona, stan socjalny, funkcja społeczna i znaczenie życiowe, które pozwalają utworzyć trzy typy biograficznie czyste. Są to ludzie dobre wychowania, ludzie zabawy, ludzie pracy, oraz jeden typ pochodny, stanowiący wynik dysfunkcjonalności systemu społecznego i towarzyszących mu zaburzeń procesu socjalizacji – ludzie zboczenci.

Odegranie roli (realizacja wzoru) jest zależne od samej jednostki, czyli od jej dążeń społecznych (*ibidem*, s. 100), determinowanych przeszłością (pełnieniem innych ról), gdyż w nowoczesnym społeczeństwie człowiek w toku swego życia jest członkiem różnych kręgów społecznych, odgrywając kolejno lub jednocześnie wiele odmiennych ról, stąd na osobowość społeczną składają się liczne osoby społeczne (dziecko w rodzinie, uczeń w szkole, młody człowiek w gronie rówieśników, pracownik w kręgach zawodowych, partner życiowy w rodzinie własnej, wyznawca religii w kręgu religijnym, członek narodu w kręgu narodowym).

Każdy wzór osobowy, opisujący rolę społeczną, zawiera w sobie cztery podstawowe elementy (*ibidem*, s. 104–115):

- a) jaźń odzwierciedlona, społeczną – świadomość siebie uzyskiwana przez pryzmat społecznych oczekiwań i percepcji społecznej;
- b) stan socjalny – całokształt praw przyznanych jednostce w danym kręgu społecznym i obowiązków pełnionych względem niego przez innych członków kręgu – moralność, wartości, pozycja ekonomiczna, sfera prywatności;
- c) funkcję społeczną – obowiązki nałożone na jednostkę przez krąg społeczny – zadania rzeczowe i aktywność moralna;
- d) znaczenie życiowe – funkcja, jaką odgrywanie roli wywiera na życie jednostki lub na jej szersze środowisko, co wyznacza aspekt zadaniowy roli.

Wzór osobowy, zdaniem Znanieckiego, pozostawałby martwym schematem, gdyby człowiek nie dążył do jego realizacji (kształtowania własnej osoby wedle wymagań wzoru), co wiąże się z uzyskaniem podstawowej świadomości siebie i oczekiwań społecznych, a odzwierciedla się w ludzkich dążnościach (*ibidem*, s. 115–116), które przyjmują różny charakter: ogólny (dążności do przystosowania osobistego *vs* dążności do samodzielności społecznej, czyli bierne przystosowanie *vs* kreatywność) oraz związany z nastawieniem względem siebie (dążności ekspansyjne związane z wysokim wartościowaniem siebie i optymizmem, poszerzające zakres pełnionych ról *vs* dążności restrykcyjne, związane z poczuciem niskiej własnej wartości i pesymizmem, ograniczające zakres ról).

Dążności te, czy bardziej współcześnie je określając, nastawienia wobec pełnionych ról i odzwierciedlających je wzorów, różnicują społeczne funkcjonowanie człowieka w zakresie różnych zadań i w różnych kręgach, a przy tym odznaczają się pewną ciągłością biograficzną, wynikającą z doświadczeń głównie z okresu dzieciństwa i młodości (*ibidem*, s. 19), co wskazuje pośrednio na znaczenie tych faz rozwojowych dla przebiegu całego życia człowieka. Ponadto, jak twierdzi Znaniecki, w społeczeństwach współczesnych, można odnaleźć te same ogólne klasy kręgów społecznych, w których człowiek żyje w okresie dzieciństwa i młodości oraz podobne wzory osobowe narzucane mu w pierwszych okresach jego życia. Można więc wyróżnić pewne typy biograficzne wspólne dla wszystkich, choć z różną siłą odzwierciedlające się w życiu jednostkowym.

Zasadniczo w każdym społeczeństwie występują trzy główne klasy kręgów, w których człowiek spędza dzieciństwo i młodość:

- kręgi wychowawcze – np. rodzina, szkoła;
- kręgi pracy – gospodarstwo rolne, fabryka, warsztat, itp.;
- kręgi rówieśnicze – zabawy.

Każdy z tych kręgów w odmienny i swoisty sposób wpływa na cały późniejszy bieg życia jednostki, czyli wytwarza odrębny i „standardowy” dlań typ biograficzny (Znaniecki, 2001a, s. 120–121).

Wśród specyficznych typów biograficznych znajduje się także i ten, który nie jest typowy dla żadnego kręgu społecznego, zaś obejmujący jednostki, które „zbaczają” w swym życiu od typowości tych trzech kategorii wzorów, ze względu na pewną kombinację lub chaotyczność wpływów, którym w dzieciństwie i w młodości podlegały, a także ze względu na własną indywidualność, wyznaczającą cechy osobowości – są to ludzie zboczeńcy (Znaniecki, 2001a, s. 121).

Wzory osobowe i tym samym w konsekwencji pełnione role społeczne mają, zdaniem Znanieckiego, pewną istotną cechę, jaką jest asymetria wagi, przypisywanej poszczególnym elementom roli (i wzoru), są więc takie role, które akcentują jaźń odzwierciedloną, redukując znaczenie innych elementów roli (np. człowiek dobrze wychowany), bądź stan socjalny (np. ludzie pracy), itd. (Bokszański, 1988, s. 125).

Dokonując krótkiej charakterystyki typów biograficznych w ujęciu Znanieckiego (2001a, s. 124–297, por. Bokszański, 1998, s. 121–128), skupię się jedynie na ich ogólnych właściwościach pozwalających określić ich istotę, która w zmodyfikowanej (uwspółcześnionej) wersji stała się podstawą określenia klasycznych wzorów osobowych, wykorzystanych w badaniach własnych, dotyczących wzorów i autorytetów cenionych przez młodzież.

- a) **Ludzie dobrze wychowani** (konformiści), podlegający dyktaturze wzorów kulturowych, którzy całe dzieciństwo i młodość

przeżyli pod wpływem przemożnych oddziaływań kręgów wychowawczych, gdzie praca miała niewielki wpływ na ich rozwój, a oddziaływanie kręgów rówieśniczych było poddane ścisłej kontroli wychowawczej. Rozwijają się tu głównie dążności do pełnienia ról przypisanych i właściwych dla danego kręgu społecznego, co wiąże się z ukierunkowaniem na reguły, zasady, wartości i przekonania oraz realizację oczekiwań społecznych (konformizm). Osobowość kształtuje głównie wychowanie i instytucje promujące ideały wychowawcze, zaś podstawowym mechanizmem kształtowania siebie jest jaźń odzwierciedlona, czyli wyobrażenie sobie własnej osoby w świetle zainteresowań, ocen i oczekiwań określonego kręgu społecznego, odnoszących się do wartości i normatywów obowiązujących w społeczeństwie. Ludzie dobrze wychowani w swych interakcjach społecznych zwracają więc uwagę na wzory osobowe eksponujące tożsamość podmiotu.

- b) **L u d z i e p r a c y** (perfekcjonści), podlegający dyktaturze obowiązku, u których okres wychowawczy trwał zbyt krótko, dlatego też kręgi wychowawcze rodziny i szkoły miały na nich niewielkie oddziaływanie, stąd nie wywarły silnego i trwałego wpływu na ich przyszłość, natomiast okres pracy pod kierunkiem dorosłych zaczął się wcześniej i trwał nieprzerwanie, ograniczając dostępność oddziaływań kręgów rówieśniczych i właściwej im zabawy. Można powiedzieć, iż rozwinęły się tu dążności do perfekcyjnego wykonywania ról zawodowych przy redukcji znaczenia innych ról (perfekcjonizm). Dominującą tendencją w osobowości jest nastawienie na zadaniowość, kształtowana przez warsztat pracy i zespoły pracownicze, zaś mechanizmem kształtowania się osobowości, czy jej źródłem jest stan socjalny, determinujący jej status społeczny (zdobywanie pozycji społecznej przez pracę i właściwości ważne w jej wykonywaniu). Aktywność interakcyjna ludzi pracy koncentruje się zatem wokół ról eksponujących stan socjalny.
- c) **L u d z i e z a b a w y** (hedoniści), podlegający dyktaturze rówieśniczych grup społecznego uczestnictwa, gdzie oddziaływania wychowawcze i kręgów pracy są mniej znaczące, zaś znaczenie dominujące miały grupy rówieśniczej zabawy nie podlegające kontroli wychowawczej starszych. Trzeba podkreślić, iż w młodości wpływ społeczny rówieśników jest zwykle silniejszy i trwalszy niż wpływ wychowawczy kręgów dorosłych, a ponadto zostaje wzmocniony w biegu życia w niektórych grupach dorosłych, ze względu na tendencję do wybierania grup, gdzie zachowania wyuczone w młodości mogą być kontynuowane („towarzyskie grupy zabawowe”). Osobowość kształtuje się głównie w grupach rówieśniczych, poprzez

czynności o charakterze zabawowym, przyjemnościowym (hedonizm), zaś reguluje jej nabywanie funkcja społeczna. Aktywność interakcyjna ludzi zabawy wyznaczana jest zatem przez wybór ról podkreślających wagę funkcji społecznej.

- d) **L u d z i e z b o c z e ń c y** (dewianci, abnegaci, „mściciele” – non-konformiści), podlegający dyktaturze własnej indywidualności, wewnętrznych frustracji i „przymusu opozycyjności”. Cechą wyróżniającą tę kategorię jest buntowniczność przeciw normom regulującym ich role społeczne, zaś w szczególności przeciw narzucanym im przez „normalne” środowisko funkcjom społecznym, przy czym bunt może mieć różny charakter, co wiąże się z podkategorią podnormalności (bunt przeciw wszelkim stanom rzeczy, dla subiektywnie ujmowanej swobody, z wyraźnym komponentem emocjonalności i reaktywności) i nadnormalności (bunt świadomy i celowy przeciw określonym stanom rzeczy, które mają być obiektywnie przekształcone, z wyraźnym komponentem racjonalności). Osobowość ludzi zbożców kształtuje się na skutek oddziaływania różnych środowisk wychowawczych, promujących konkurencyjne wzory, zaś mechanizm zaangażowany w jej tworzenie związany jest z zadaniami rzeczowymi. Oznacza to, iż osoby te wybierają uosobienia koncentrujące się na zadaniu rzeczowym, czyli zadaniach, które podejmują samodzielnie, zaś nie są im narzucone przez krąg społeczny. W wykonywaniu swoich zadań mogą jednak utworzyć wokół siebie nowy krąg społeczny (krąg zwolenników), który, jak się wydaje, zależnie od typu dewiacji (nadnormalność, podnormalność), będzie miał różny charakter (podkultury kreatywne *vs* destrukcyjne).

Znanięcki opisując fenomen osobowości społecznej, wiązał ściśle jej kształtowanie się z wzorami kultury, choć daleki był jednocześnie od niedoceniaenia wpływu autokonceptji jednostki na własne działanie, ale w pewnym stopniu można przyjąć, iż w myśl jego koncepcji – autodefinicja siebie zawsze dokonuje się z udziałem wzorów osobowych, czyli kulturowych wzorów osoby uformowanych i utrwalonych w tradycji kulturowej określonej grupy. Oznacza to, że przyjmowana przez jednostkę rola społeczna stanowi indywidualny, performatywny aspekt wzoru osobowego. Rola społeczna obejmuje zatem cztery elementy: jaźń odzwierciedloną, stan socjalny, funkcję społeczną i znaczenie życiowe, które znajdują odzwierciedlenie w wyróżnionych przez Znanięckiego typach biograficznych (Boksański, 1998, s. 124).

Erich Fromm (2000) wskazał na możliwość wykreowania i przyjęcia przez człowieka stylu życia nieproduktywnego, który nazwał orientacją nieproduktywną *vs* stylu życia produktywnego, nazwanego orientacją produktywną.

Wśród pierwszych typów przeżywania własnego życia Fromm wyróżnił:

- a) orientację receptywną – p r z y j m u j ą c ą (jednostka kontrolowana jest przez świat zewnętrzny, któremu musi się podporządkować, by otrzymać oczekiwane gratyfikacje – uległość, więź masochistyczna);
- b) orientację eksploatatorską – b i o r ą c ą (jednostka kontrolowana przez świat zewnętrzny, ale pozyskuje oczekiwane gratyfikacje siłą i „podstępem”, czyli manipulując innymi – dominacja, władza nad innymi – więź sadystyczna);
- c) orientację tezauryzatorską – z a b e z p i e c z a j ą c ą (jednostka kontrolowana jest „wewnętrznie” przez gromadzenie różnych dóbr, determinowana jest lękiem przed poczuciem braku, zaś „gromadzenie” stanowi podstawę poczucia bezpieczeństwa, stąd nieumiejętność dzielenia się nimi – egocentryzm, izolacja, brak więzi z innymi, lub tendencje niszczycielskie, agresywne);
- d) orientację merkantylną – w y m i e n i a j ą c ą (kontrolowaną przez kalkulację wymiennej wartości towarów dostępnych na rynku kulturowym – konsumpcjonizm, instrumentalizm, materializm, brak silnych, emocjonalnych więzi z innymi – odizolowanie się polegające na powierzchowności kontaktów).

Orientacja produktywna ma charakter spontaniczny i twórczy, wiąże się ze świadomością siebie i poszukiwaniem więzi z innymi, więzi nasyconych głębokimi emocjami, które oparte są na miłości i wzajemności, skłonności do „dawania i dzielenia się”. Cechuje ją troska o innych (allocentryzm, prospołeczność), odpowiedzialność za siebie i za innych, szacunek wobec innych ludzi, poszanowanie ich godności, wolności i prawa do realizacji ich potrzeb, dążenie do zdobywania samowiedzy i wiedzy o świecie, otwartość umysłu na „nowe” i „inne”, szacunek i tolerancja odmienności, co ogólnie przejawia się w dążeniu do samodoskonalenia i samorealizacji, która jednak jest niemożliwa bez udziału innych (więź).

Oczywistością jest, iż życie człowieka wyznaczone jest wszystkimi cechami charakterologicznymi wpisanymi w orientacje nieproduktywne, gdyż człowiek – by móc przetrwać – musi być zdolny do przyjmowania rzeczy od innych, zabierania, oszczędzania i wymiany, podporządkowania się autorytetowi, przewodzenia innym, przebywania w samotności i obrony swych racji, jednakże dopiero zdecydowana dominacja określonych tendencji stanowi o ich destrukcyjności wobec ludzkiego życia i rozwoju, gdyż każda z nieproduktywnych orientacji życiowych ma swe aspekty – pozytywny (wspomagający rozwój) i negatywny (destrukcyjny rozwojowo).



Obie orientacje życiowe zatem zdecydowanie różnicują przebieg ludzkiego rozwoju, co zależy jednak od ich nasilenia: nieproduktywna zawsze będzie dezintegrować ludzkie życie, produktywna ma zawsze charakter prorozwojowy, integrujący jednostkę wewnątrznie i stanowiąc podstawę integracji ze światem.

Zygmunt Bauman (1993, 1994) natomiast zwrócił uwagę na ponowoczesne style życia, które w społeczeństwie tradycyjnym wprowadziłyby występowały, ale na tyle marginalnie, iż nie miały większego znaczenia. Charakteryzując społeczeństwo ponowoczesne w kategoriach dominujących w nim – niespójności, epizodyczności, fragmentaryzacji – wskazuje, iż osobowość w nim ukształtowaną cechuje „brak tożsamości”, gdyż jej kolejne wcielenia zmieniają się jak w kalejdoskopie. Przy czym wskazuje także, iż współcześnie głównym i decydującym czynnikiem stratyfikującym jest wolność wyboru, która decyduje o losie człowieka (Bauman, 2000, s. 151). Jeszcze ostrzej formułuje tę tezę Anthony Giddens (2001, s. 105; por. Kolibowski, 2006), stwierdzając, iż „jesteśmy nie tym, czym jesteśmy, ale tym, co z siebie zrobimy”, co wskazuje na dyskursywność i konieczność dokonywania wyborów w tworzeniu siebie.

Wyróżnione przez Baumana metaforyczne typy (wzory) tożsamości ponowoczesnej przeciwstawione są tradycyjnej *tożsamości pielgrzyma* (człowiek zaadoptowany), przy czym wszystkie są swoistą życiową drogą, którą jednak inaczej się przebywa. Metafora losu człowieka nowoczesnego, czyli postać pielgrzyma, wiąże się z konstatacją, że życie płynie jak pielgrzymka, której cel jest z góry wyznaczony, zaś wszystkie kroki pielgrzyma określimy jako sensowne, jeśli przybliżają go do celu, którym jest konstruowanie tożsamości. Dobór i wartościowanie środków działania określane jest tym celem. Musimy mieć jednak świadomość, iż metafora ta ma sens jedynie wówczas, gdy istnieją określone ramy społeczne, pozwalające zaplanować wędrówkę pielgrzyma, czyli konkretne, obiektywne wyznaczniki tego, co jest pożądane, a co szkodliwe (normatywy i wartości). Ponowoczesność tych warunków nie spełnia, gdyż przyspieszenie tempa zmian nie pozwala wyobrazić sobie i stworzyć wizji przyszłości, stosując obecne standardy („na kształt teraźniejszości”), czyli konsekwentnie – nie można zaplanować swojej drogi życia. Nie można nawet mieć pewności, że cel dzisiejszy zachowa jutro swoją atrakcyjność, a także, czy dzisiejsze osiągnięcia, będą miały jutro znaczenie. Pielgrzym (zaadaptowany konformista) kontroluje swoje życie i jest to kontrola zdeterminowana dotarciem do stacji docelowej (kontrola wewnętrzna, choć jej pierwotne źródła tkwią na zewnątrz, np. w kulturze). Jego poczucie wolności mierzy się tu Hegłowską uświadomioną koniecznością lub poczuciem odpowiedzialności za własne czyny i ich skutki. Pielgrzym kieruje się niekwestionowaną przezeń za-

sadą „świat jest OK”, a jeśli odpowiadam na jego oczekiwania także „ja jestem OK”.

Metafora pielgrzymy i pielgrzymki jako prototypu lub wzoru osobowego i wzoru życia (ludzkiego losu) jest trudna do utrzymania w świecie ponowoczesnym, niewątpliwie zdezaktualizowała się, zaś zbyt złożona i skomplikowana ponowoczesność nie pozwala na konstruowanie jednego, dominującego wzoru życia i „bycia”. Jak pisze Bauman (2000, s. 142, 1994), zapewne znajdą się tacy, którzy uprą się, by żyć „swe życie jak pielgrzymkę”, której cel może być różny, ale zawsze określony, lecz nie wydają się oni liczni. Bauman proponuje nową typologię, która nie do końca ukazuje różnorodność stylów życia różnych osób, czy grup społecznych, ale z pewnością pokazuje wewnętrzną niespójność, wspólną wszystkim ludziom i właściwą dla każdego człowieka z osobna. Współczesność – czyli świat ponowoczesny – nakazuje nam bowiem, jeśli jest się rozsądnym, odciąć chwilę bieżącą, lub, jak powiedzą psycholodzy, „tu i teraz” z obu stron, a więc zarówno od przeszłości, jak i przyszłości. Odcięcie to pozbawia nas konieczności bycia odpowiedzialnym – wobec czegoś/kogoś (przeszłości, tradycji, norm i wartości kultury przez nie stanowiących), oraz za coś/kogoś (przyszłość, jej współtworzenie). Życie człowieka zatem determinuje dzisiaj epizodyczność, a nie ukierunkowanie na stałość. Znikają w świecie ponowoczesnym drogowskazy, zastępowane przez szybko przewijające się i różnorodne sytuacje, zwane czasem modami. Warunkuje to bezpośrednio podstawową trudność w konstytuowaniu się tożsamości ugruntowanej, trwałej lub rozwijającej się w formie procesualnej, logicznej i konsekwentnej. Pielgrzym jako metafora osobowości, życia, losu człowieka zastępowany jest metaforą koczownika, choć o różnych obliczach, które jednak nie pozostają ze sobą „w nie dającej się pogodzić niezgodzie”.

Alternatywą, która wychodzi naprzeciw cechom współczesnego świata, jest Baumanowski wzór koczowniczy *tożsamość hiperlabilnego turysty*, zdystansowanego maksymalnie od wszystkiego i wszystkich, opuszczającego każde miejsce w dowolnej, wybranej przez siebie chwili, pozbawionego bagażu (jakiegokolwiek), zatrzymującego się gdziekolwiek, którego życie wydaje się regulować może nieco inaczej rozumiana Freudowska zasada przyjemności, zaś źródło uruchamiające tego rodzaju motywację jest zmienne, a jego dostrzeżenie jest wynikiem intensywności wrażeń dostarczanych przez otoczenie. Wolność, niezależność i autonomia turysty jest zatem funkcją posiadanej gotowości do zmian, determinowaną indywidualną, wręcz solipsystyczną możliwością wyboru. Celem jest tu wędrówka, a nie dotarcie do jakkolwiek sprecyzowanego celu. Turysta posiada złudne poczucie panowania nad swoim życiem, jednakże jest to tylko kontrola nad epizodami w jego życiu (kon-

trola nad sytuacją), co jest pozorem, gdyż to właśnie sytuacje/epizody, które wybiera panują nad jego życiem, wytyczając jego szlak (wędrówkę). Paradoksalnie zatem chcąc być wolnym, chcąc kontrolować swoje życie, staje się ofiarą zniewoloną instynktami nakazującymi mu się przemieszczać (paradoksalna zewnątrzsterowność). Turysta zdaje się kierować zasadą „ja jestem OK”, zaś świat, jeśli spełnia moje oczekiwania, także „jest OK”. Psychologiczny obraz turysty mieści się w kategoriach osobowości egocentrycznego poszukiwacza wrażeń, gdyż celem turysty jest zdobywanie wrażeń i kolekcjonowanie opowieści o wrazeniach. Rozwijając opowieść o turyście, Bauman twierdzi, iż jest to człowiek, który opuszcza dom z wyboru, potrzeby wrażeń, nowych doświadczeń, czego może mu dostarczyć jedynie inność, jaką spotyka się poza miejscem zamieszkania. Jest zawsze zdystansowany, a to, co postrzega ocenia drwiąco, ale wymaga, by miejsca, do których przybywa spełniały jego oczekiwania, w przeciwnym razie podąży w swej podróży gdzie indziej. Nie zapuszcza nigdzie korzeni, krytycznie ocenia zastaną sytuację i chce wiedzieć o niej jak najwięcej, pozostając jednak anonimowym. Tworzy własne teorie postrzeganej rzeczywistości. W podróży czuje się bezpiecznie, gdyż ma dom, do którego może wrócić i pieniądze na podróż. Turysta to człowiek wędrujący przez życie, którego pociąga chwilowość, przelotność zawieranych znajomości, stających się szybko zwykle miłym wspomnieniem. Turysta ucieka od realnej i twardej rzeczywistości, od odpowiedzialności, od siebie i codziennego życia (Bauman, 1993, 1994), ale zawsze ma możliwość powrotu, stąd traci rozeznanie w tym, co jest dlań większą „atrakcją” – opuszczanie domu czy powrót.

Jeszcze bardziej skomplikowany jest wzorec przeżywania życia p o n o w o c z e s n e g o w ł ó c z ę g i, odmiany turysty, ale nie z wyboru, lecz z przymusu, determinowanego w swych działaniach niegościnnością świata, motywowanego w swej wędrówce negatywnie – kolejną rozwianą nadzieją, a więc spotykanymi po drodze rozczarowaniami, niespełnieniem oczekiwań, zaś pozytywnie – ulotną niespełnioną nadzieją, a więc marzeniami, złudnymi oczekiwaniami, że może tym razem jednak się uda, żyjącego złudą chwili, zadawałającego się tym, co w drodze przypadkiem otrzyma. Przymus wędrowania jest tu podstawą przyjęcia najmniej konstruktywnej postawy życiowej „ja nie jestem OK i świat nie jest OK”, ale idziemy razem, bo musimy, choć nie wiemy dokąd i prawie na pewno nigdzie nie dojdziemy. Psychologiczny obraz funkcjonowania włóczęgi można zawrzeć w kategorii – „neurotyczny, autowykluczający się abnegat”, gdzie abnegacja stanowi mechanizm obronny przed rozczarowaniem i niespełnieniem. Włóczęga, zdaniem Baumana (1993, 1994), do czasów nowożytnych był uważany za niebezpiecznego wroga systemu społecznego, gdyż wymykał się on spod kontroli instytucji

społecznych, lekceważąc obowiązujące normy. Współcześnie włóczęga nie zagraża ładowi społecznemu, bo stałe standardy kulturowe straciły swe wcześniejsze znaczenie, a poddanie się niezbędnym wzorom wynika dziś z mechanizmu pokusy, a nie przemocy kontroli zewnętrznej (zniewolenie miękkie, wynikające z pozoru wolności wyboru). Tym samym, paradoksalnie włóczęga jest dzisiaj niezbędny w procesie reprodukcji nowego systemu społecznego, opartego na kreowaniu pokus i generowaniu pragnień. Wędrujący i przemieszczający się włóczęga, nie szuka trwałych więzi i kontaktów, zmienia miejsce pobytu bez zaplanowania trasy i nie zatrzymuje się na dłużej, bo żadne miejsce nie spełnia jego oczekiwań. Zmiana miejsca stanowi dlań nadzieję „na coś” i ucieczkę „przed czymś”, co jednak nigdy się nie realizuje, stąd jego droga życia usłana jest pasmem rozczarowań. Potrafi się też cieszyć, ale jedynie chwilą – „tu i teraz”, wiedząc bowiem, że jutro będzie w innym miejscu, nie dba o miejsce dzisiejsze i nie przywiązuje się do miejsc i ludzi, by nie odczuwać tęsknoty. Zmiana została włączona w osobowość włóczęgi, stąd jej brak jest podłożem zaburzeń w społecznym funkcjonowaniu (Mamzer, 2003, s. 55), bo zastane miejsce jest zawsze nieodpowiednie.

W nieco lepszej sytuacji jest gracz traktujący świat jak teren walki, w której przewagę uzyskuje się przez manipulację własnymi aktywami, próbując przechrzyć przeciwnika. Dla gracza liczy się tylko wygrana, choć przegrana nie jest ostateczną klęską, gdyż w każdej grze ważne jest to, że nawet jeśli się przegra, można się odegrać (na tym polega cała przyjemność i źródło zniewolenia). Wygrana ma więc charakter równie epizodyczny jak przegrana, a człowiek musi jedynie nauczyć się ponoszenia ryzyka przegrania. Wówczas przyjęta pozycja życiowa zależy od tego, czy przestrzega się reguł gry i kto ich przestrzega („ja jestem OK i/lub świat jest OK”), czy też się ich nie stosuje („ja nie jestem OK i/lub świat nie jest OK”). Jak twierdzi Bauman (1993, 1994), najważniejszą cechą gry jest to, iż znosi ona przeciwieństwo między koniecznością a przypadkiem, pozwala na dowolne manipulacje rzeczywistością, jeśli tylko towarzyszy temu szczęście, które niestety jest od gracza niezależne, stąd konieczność i przypadek mieszają się, więc logiczne analizy są tu bezużyteczne. Świat gracza pozbawiony jest pewności, przewidywalnych reguł, stąd zasadą organizującą życie jest tu ryzyko, spryt i przebiegłość. Gracz musi wykorzystywać posiadane walory, by zmylić przeciwnika, gdyż jeśli źle zareaguje na jego posunięcie, może ujawnić swoje zamiary, które zmniejszają prawdopodobieństwo wygranej. Sympatia, litość, wzajemna pomoc są graczowi obce, gdyż przeciwnik jest zawsze potencjalnym wrogiem, którego trzeba pokonać, bo w grze najważniejsza jest wygrana. Świat gracza jest zbiorem izolowanych, zamkniętych „partii gry”, w które wkal-

kulowane jest ryzyko przegranej, ale w kolejnej grze można przecież wygrać, zaś ostatecznie bilans naszego życia określany jest różnicą między sumą wygranych i przegranych (kalkulacja zysków i strat), a graczowi podoba się świat, w którym wiele rzeczy nie jest nieodwołalnych i nie do odrobienia.

Kolejny wzór osobowy stanowiący podstawę kreowania życia to spacerowicz – „przechodzący obok” indyferentny widz i konsument starający się nadążyć za tym, co nowego pojawia się na rynku kolejnych mód i wybija się swoją wyrazistością, podróżujący w wyobraźni modelowanej przez świat mediów i napędzanej przez potrzebę konsumpcji, która nabiera cech wartości autotelicznej, zdobywanej bez trudu i bez wyruszania z wygodnego domu. Psychologicznie spacerowicz odpowiada wizerunkowi tożsamości typu supermarket (Melosik, Szkudlarek, 1998, s. 63–65; Melosik, 1996). Zdaniem Baumana (1993, 1994), spacerowicz to wzór osobowy nierozzerwalnie związany z życiem w dużym mieście. Anonimowy przechodzień w równie anonimowym tłumie, z którym się nie integruje, spacerując i obserwując rzeczywistość, ale dostrzegając tylko jej powierzchnię, reszta jest niewiedzą, która daje pole do popisu jego wyobraźni, stąd wizję rzeczywistości zapełnia własną treścią. Spacerowicz widzi, ale jest niewidzialny, dlatego jego władza jest nieograniczona, pozwalając mu dowolnie reżyserować obserwowaną rzeczywistość. Spacer staje się synonimem wolności, która jest jednak iluzoryczna, gdyż jest wynikiem powierzchownych, przelotnych i epizodycznych kontaktów. Metaforę życia, które jest jego udziałem, w pełni obrazuje kategoria gry, zabawy, teatru, gdzie wszyscy ludzie są równocześnie aktorami i reżyserami. Sami spacerowicze w ponowoczesności stali się przedmiotem manipulacji ze strony kultury masowej, co dokonało się w formie „kupna-sprzedazy”, gdyż realnie spacerowicze są aktorami „w wielkim spektaklu nabywania towarów”, choć towarzyszy im przekonanie, że towary są na ich „usługach”. Spacerowicz, to mieszkaniec deptaków i centrów handlowych, kontrolowany także we własnym domu przez telewizję (dzisiaj też Internet), pełniący rolę przestrzeni miejskiej przeniesionej do wnętrza domu, której przekaz, będący niedoskonałą reprezentacją rzeczywistości, biernie odbiera, co staje się dlań kryterium oceny świata realnego, ale świat realny zwykle zostaje zastąpiony jego „telewizyjną reprezentacją”, która jest dlań lepsza. Zatraca więc spacerowicz granicę między tym, co jest rzeczywiste a tym, co rzeczywiste nie jest, zaś świat spacerowicza ma postać zbioru epizodów, z którego można dowolnie czerpać, a jedynym kryterium wyboru jest własne zadowolenie z ułożonej przez siebie konfiguracji. Wzór zachowania spacerowicza jest wytworem nowoczesności i miejskiego typu egzystencji – anonimowej, nasyconej obcością i brakiem bliskich więzi.

Turysta (aktywnie poszukujący wrażeń) jawi się więc jako bohater świata ponowoczesnego, zaś włóczęga jako karykatura turysty staje się jego ofiarą (zmarginalizowany, pasywnie wycofany), choć zapewne świadomości tego nie ma. Gracz (rywalizujący) występuje w świecie ponowoczesnym jako manipulator aktywnie pozyskujący co się tylko da, natomiast spacerowicz (indyferentny widz) temu wszystkiemu się jedynie przygląda i to mu wystarczy. Wzory te cechuje swoista jednorodność wynikająca z ich tymczasowości – koczowniczego, nie zakotwiczonego w trwałych wartościach życia, a także nacechowania brakiem zdolności do kreatywnego tworzenia własnego życia. Koczowniczy styl życia może mieć jednak różne podstawy – świadomy wybór (turysta), konieczność i przymus (włóczęga), wygoda i obojętność (spacerowicz) oraz przyjemność wypływająca z rywalizacji (gracz).

Zaproponowane przez Baumana ponowoczesne wzorce osobowe mają wspólną cechę, czyli „mobilność”, czego funkcję stanowi ucieczka od rzeczywistości, niezgoda na zastaną sytuację, nad którą jednostka chce uzyskać kontrolę lub kreować ją wedle własnego uznania, zaś w efekcie dokonywany przez nią akt tworzenia i jego wytwory stają się nową rzeczywistością. Powoduje to zatarcie granic między tym, co rzeczywiście jest a tym, co tylko zdaje się być rzeczywiste w indywidualnej percepcji, zaś pytanie o to, co jest prawdą przestaje mieć też sens, gdyż prawdą staje się to, co indywidualnie wykreowane. Wzory te mają też inną wspólną cechę, czyli wiążą się ze społeczno-kulturową kontekstualnością budowania tożsamości. Wzory te ponadto współwystępują w życiu tego samego człowieka, w tych samych momentach życia, stąd jednostka nie musi dokonywać między nimi wyboru, nawet jeśli pewne ich aspekty są ze sobą sprzeczne, gdyż niespójność, niekonsekwencja i właśnie sprzeczność logiczna stanowi immanentną cechę ponowoczesności i człowieka ponowoczesnego, z którą ten – jak obserwujemy – coraz gorzej sobie radzi, gdyż wieloznaczność i równoważność ogranicza możliwość osiągnięcia wewnętrznej spójności.

Współczesne społeczeństwa cechuje nadmiar wyboru, gdyż nie można określić jednego kanonu i jedynej drogi życiowej w kulturze różnorodności norm, stylów życia i wartości, co powoduje brak trwałych społecznych ram, na podstawie których człowiek mógłby dokonać samo-określenia. Wieloznaczność ponowoczesna (Bauman, 1995) ludzi pozo-rem wolności, niewyczerpalnych możliwości, dających szansę zaspokojenia potrzeby niezależności, indywidualności (Fromm, 1966), ale skutkiem tego staje się trudne dla człowieka poczucie niepewności i tęsknota za prostotą, motywujące nas do ucieczki od wolności (Fromm, 1993). Jeśli nie ma stałych i pewnych punktów odniesienia, jednostka czuje się zagubiona, jej działania są niespójne i niekonsekwentne, tak jak jej wyobraże-

nie o życiu, zaś dokonując wyboru, popada w konflikt z inną, równie uprawnioną opcją, co powoduje wewnętrzne konflikty i rozdarcie, nie dające nigdy satysfakcji z dokonanego wyboru i poczucia rzeczywistego spełnienia.

Warto także na zakończenie prezentacji ponowoczesnych wzorów osobowych przywołać systematyzację różnych trendów kulturowych w zakresie dyskursywnego kształtowania tożsamości, powoli także ujawniających się w naszym kraju, zaś przedstawianych w wielu publikacjach Zbyszka Melosika (1998, s. 45–52, 2003, s. 135–149, 2004, s. 33–44):

- a) **T o ż s a m o ś ć g l o b a l n a p r z e z r o c z y s t a**, której wyróżnikiem jest całkowita niewrażliwość na różnice kulturowe, stąd osoba taka nastawiona jest głównie na postrzeganie tego, „co wspólne” dla różnych miejsc i ludzi, ale będąc wytworem Zachodu, postrzega jako wspólne to, co europejskie. Osoba taka wszędzie czuje się „jak w domu”, ale tylko dlatego, że nie różnicuje świata i unika konfrontacji z różnicami, mając zdolność „współżycia z różnicą bez wchodzenia w nią” (rozumienia). Może być wszędzie pod warunkiem możliwości prowadzenia „europejskiego stylu życia”. Tożsamość nie ma tu wymiaru kosmopolityzmu czy poczucia „bycia obywatelem świata”, jest dobrze zintegrowana, ale jedynie w wymiarze kultury europejskiej. Cechy osobowe wpisywane w tego typu tożsamości to: pragmatyzm, optymizm, zorientowanie na działanie i sukces. Jednostki takie są dobrze przygotowane do funkcjonowania w każdych warunkach kulturowych, ale tylko ze względu na swą ignorancję w odniesieniu do znajomości innych kultur. W obcą kulturę osoby takie wchodzi z gotowymi schematami poznawczymi i założeniami dotyczącymi rzeczywistości (pochodzącymi z własnej kultury), stąd różnice kulturowe nie mają do nich dostępu.
- b) **T o ż s a m o ś ć g l o b a l n a „k a ż d a”** stanowi egzemplifikację absolutystycznej otwartości na każdą kulturę (różnice) i zdolności do empatii kulturowej, stąd wchodzi w nową kulturę symbiotycznie (staje się jej reprezentantem). Nie wiąże się to jednak z nakładaniem masek i pozornym przystosowaniem, ale z rzeczywistym wtapieniem się w rzeczywistość przestrzeni kulturowej, w której dane jest takiej osobie się znaleźć, a także z poczuciem wzbogacania siebie poprzez kontakt z „innym”.
- c) **T o ż s a m o ś ć u p o z o r o w a n a** stanowi efekt funkcjonowania w świecie pozbawionym stabilnych znaczeń, zdominowana sfragmentaryzowanymi przekazami medialnymi i ideologią konsumpcji, w którym wszystko pozbawione zostało znaczenia, a w zasadzie posiada „każde znaczenie” nadane przez samą jednostkę. Powoduje to wykreowanie się „autentycznej nieautentyczności”, czyli

postawy wobec siebie, świata i życia stanowiącej egzemplifikację przekonania, że wszystko jest „równoznaczne”, a więc kategoria różnicy staje się absurdem, bo w sensie aksjologicznym nie istnieje. Każda przyjmowana tożsamość jest pozorem, ubieraniem maski, czego świadomość się posiada, ale dryfuje się bezwolnie zgodnie z pojawiającymi się w kulturze znaczeniami. Tożsamość stanowi tu odzwierciedlenie stylu życia ewokowanego przez ideologię konsumpcji, zaś w efekcie prowadzi do nihilistycznej postawy wobec życia (jeśli wszystko jest równie ważne, to nic ważne naprawdę nie jest).

- d) **T o ż s a m o ś ć t y p u „ s u p e r m a r k e t ”** najściślej powiązana jest z ideą społeczeństwa konsumpcji, co wiąże ją z tożsamością upozorowaną, ale odmienne są jej wyznaczniki, a więc poczucie wolności i przekonanie o możliwości dokonywania samodzielnych wyborów w zakresie konstruowania własnej tożsamości (z dostępnych źródeł i wzorów kulturowych). Ideologia konsumpcji stanowi podstawę optymizmu, gdyż nie jest postrzegana jako źródło zniewolenia (zreprejonowania tożsamości), ale jako źródło możliwości dla indywidualnego kreowania tożsamości, będąc nieprzebranym źródłem propozycji kreacyjnych, z których można w sposób dowolny wybierać (różne religie, moda). Stanowi to np. podstawę kreowania różnych typów tożsamości: etnicznej, ekologicznej, egzystencjalnej, awangardowej, wynikającej z aktualnie dominujących mód – których nie odczuwa się jako narzuconych, lecz ma się poczucie indywidualnego wyboru (wolność wyboru tożsamości). Tożsamość typu supermarket dobrze opisuje twierdzenie: „możesz być każdym (po trochu) jednocześnie” (Melosik, 1998, s. 49).
- e) **T o ż s a m o ś ć z a m e r y k a n i z o w a n a** stanowi „przecięcie” (przekrój) wszystkich poprzednich typów, stanowiąc wyraz „amerykańskiego marzenia” (wolność, różnorodność, możliwości), w które wpisuje się, np. podziw dla otwartych przestrzeni, nowości i wolności. Różnice wynikające z amerykańskiego *image* w ramach innych kultur opisywane są jako „przesunięcia”: od orientacji na społeczność do nastawienia na indywidualność, od odpowiedzialności przed społeczeństwem do samorealizacji, od koncentracji na pracy zawodowej do koncentracji na konsumpcji, od orientacji na ludzi do orientacji na zysk, od „zakorzenienia” do „ruchliwości”, od dominacji idei równości, sprawiedliwości i współpracy do eksponowania znaczenia wolności, indywidualnych możliwości i współzawodnictwa, od rzeczywistości do marzenia, od społecznego bezpieczeństwa do przygody, od obawy przed niedostatkiem do poszukiwania „królestwa obfitości”.



- f) **Tożsamość typu „brzytwa”** stanowi odzwierciedlenie apologetyki różnicy, stanowiąc reakcję na sfragmentaryzowanie tożsamości, co prowadzi do prób fundamentalistycznego jej kreowania w monolit wedle określonego kryterium (religia, rasa, etniczność). Jest to tożsamość zamknięta na różnice, świadomie esencjalizowana wokół jakiejś właściwości (skupianie się na różnicy), co wiąże się z „celebrowaniem różnicy” i „zamknięciem się w jakiejś formie tożsamości” (np. renesans islamu, odrodzenie ruchów rasowych), czemu towarzyszy zmitologizowane poczucie wyższości i podniesienie własnej kultury do rangi uniwersalnej.
- g) **Tożsamość globalnego nastolatka** (Melosik, 2004), która interesuje mnie najbardziej, różni się od tożsamości pokolenia (generacji) dorosłych, gdyż w mniejszym stopniu kształtowana jest przez wartości narodowe i państwowe, zaś główne jej źródło stanowi kultura popularna i ideologia konsumpcji, co powoduje globalizację „kultury młodzieżowej”. Globalny nastolatek jest pragmatyczny, posiada łatwość komunikowania się, jest absolutystycznie tolerancyjny wobec różnicy i odmienności, a równocześnie jest sceptyczny wobec jakichkolwiek idei angażujących go i wymagających głębszego uczestnictwa, co wynika po części z właściwości kultury „instant” (Melosik, 2000a), wymagającej ciągłej adaptacji do inwazyjnej i chaotycznej zmiany, znajdowania się w różnych, szybko zmieniających się i często sprzecznych formach kultury „instant”. Brak zaangażowania może być tu mechanizmem obronnym umożliwiającym przetrwanie w danych młodemu człowiekowi warunkach. Życie traktowane jest jako gra, której funkcją jest wytwarzanie przyjemności, nieustanne wędrowanie po zmieniającej się przestrzeni kulturowej i dokonywanie wyboru z nieprzebranych ofert „supermarketu”, ale do żadnej z nich nie przywiązuje się na dłużej, bo pojawiają się bardziej atrakcyjne propozycje. Przeszłość dla młodego człowieka nie jest ważna, bo nie ma znaczenia ani dla teraźniejszości, ani dla przyszłości, stąd eliminuje tożsamość historyczną, szczególnie silnie powiązaną z tożsamością narodową. Nie ma znaczenia także zakorzenienie w przestrzeni (tożsamość terytorialna), bo zniknęły bariery ograniczające dostępną nam przestrzeń (rozluźnienie związku między przestrzenią fizyczną i społeczną), powodując jednocześnie rozszerzenie i zarazem spłylenie poczucia „my”, ewokując wzrost uniformizacji i fragmentaryzacji (ludzie stają się do siebie coraz bardziej podobni) w makroskali. Procesowi temu towarzyszy wzrost różnicowania się ludzi w mikroskali (wielość wyborów). Dlatego też społeczności tworzone są „w poprzek” dzięki przenikalności informacji, coraz częściej w oderwaniu od rodzimej

kultury i więzi z otaczającym człowieka bezpośrednio światem społecznych interakcji. Globalny nastolatek ma szansę wykreować w sobie tożsamość przezroczystą, niewrażliwą na różnice kulturowe, gdyż jego kapitał kulturowy stanowi wszechobecna i zunifikowana kultura popularna, której znaczenie dla młodzieży opisują Henry A. Giroux i Roger I. Simon (1989). Melosik (2004, s. 39–40) właściwości te przypisuje głównie młodzieży wielkomiejskiej z klasy średniej, która ma dostęp do „wyższej” kultury popularnej, wskazując na istotne różnice w stosunku do młodzieży z warstw niższych i środowisk wiejskich, gdzie kultura popularna zdominowana została przez „niższą” jej wersję disco polo. Dominujące dla młodych ludzi wyznaczniki tożsamości to ciało (hedonizm), tożsamość chwili (zmienność) i otwartość na „tożsamość jutra”, które jest nieprzewidywalne.

Swoistym „nośnikiem” wzorów osobowych są autorytety, które są niezbędne dla autokreacji, ale – jak twierdzi wielu badaczy – współcześnie są dewaloryzowane przez ideologie liberalizmu i indywidualizmu (Olbrycht, 1995, s. 74). Budowane są też tzw. autorytety fałszywe, powodujące, iż młodzież kreuje bezrefleksyjnie i bezkrytycznie własną filozofię życiową na podstawie poglądów różnych idoli (głównie muzyki młodzieżowej). Przysługują się temu w niemałym stopniu media, które zdolne są wykreować miernotę lub zbanalizować jednostki wybitne (Rackowska, 1999, s. 3–5). Wolność i indywidualizm jednostki nie mogą bowiem być nieograniczone, gdyż promują wówczas chaos (wewnętrzny i społeczny) i stanowią zagrożenie dla wolności i indywidualności innych ludzi.

Autorytet najczęściej łączy się z możliwością oddziaływania wychowawczego, czyli pedagogicznego wywierania wpływu na działania innych ludzi i ich postawy, przejmowane wartości i style życia (Murzyn, 2001, s. 58), co oznacza posiadanie władzy nad kimś, zaś władza ta może mieć różny charakter, co odzwierciedlają różne typy autorytetu.

Samo pojęcie autorytetu ma swe źródło w języku potocznym, skąd zostało przeniesione do naukowych rozważań, początkowo filozofów społecznych, analizujących rolę jednostki w kształtowaniu dziejów ludzkości, później socjologów zajmujących się rolą autorytetów w procesach społecznych (Kowalik, 2006, s. 9), a będąc przy tym pojęciem wieloznacznym, jest trudne do zdefiniowania. Stanowi zatem szczególny wytwór zbiorowej wyobraźni, element systemu wartości funkcjonującego w danym czasie historycznym i przestrzeni kulturowej, przyjmuje w swym znaczeniu element wpływu, wzoru, zaufania, godności i szacunku dla posiadanych przez daną osobę walorów osobowych (Jazukiewicz, 1999, s. 13). Max Weber utożsamiając autorytet z „panowaniem”, wskazuje, iż jego istotę

stanowi posłuszeństwo *vs* sprawowanie władzy, ale ograniczone koniecznością powstania specyficznych motywów podporządkowania, którymi kieruje się jednostka poddająca się władzy autorytetu. Motywy te mogą być różne, począwszy od „tępego przyzwyczajenia”, do czysto „celowo racjonalnych względów” (Weber, 2002, s. 158). Thomas Gordon (2006, s. 176) wskazuje zaś dwa znaczenia pojęcia autorytetu, utożsamiając go z wiedzą, doświadczeniem i kompetencjami, oraz z władzą, prawem kontrolowania i wskazywania reguł postępowania, a także karania za odstępstwo od nich. Włącza się także w pojęcie autorytetu kategorie uznawania w relacji między dwiema osobami woli drugiej osoby i podporządkowania się jej, czyli autorytet stanowi tu funkcję modelu, od którego przejmuje się sposób myślenia, postawy i zachowania (Rybicki, Goćkowski, 1980, s. 14; Sośnicki, 1958, s. 10), czyli element wpływu, który możliwy jest jedynie w sytuacji, gdy istnieje strona reprezentująca pewne wartości i strona wyrażająca dla nich uznanie, a stąd podporządkowująca się uznawanemu autorytetowi (Badura, 1981, s. 53). Najistotniejszą cechą autorytetu stanowi fakt, iż jego źródłem są wartości szczególnie cenne w danym społeczeństwie, co wiąże się z ich funkcją regulacyjną: na poziomie społecznym (regulacja społeczna), gdzie stanowi środek integrujący i usprawniający funkcjonowanie systemów społecznych (np. szkoła, rodzina), przez kierowanie, kontrolowanie, aktywizowanie i komunikowanie, oraz na poziomie jednostkowym (regulacja psychiczna), gdzie jest powiązany z potrzebą potwierdzania własnej wartości, uznania i akceptacji. W takim ujęciu autorytet może być dla jednostki znaczącym źródłem informacji, wzorów zachowania i działania, a także źródłem zaspokajania istotnych potrzeb, np. bezpieczeństwa, uznania, aprobaty, poczucia własnej wartości (Marciniczyk, 1991). Przy czym autorytet może być ujmowany różnie, czyli jako zespół pewnych cech osobowościowych, które godne są naśladowania, stąd ich wpływ na kształtowanie się i rozwój jednostki, bądź także jako swoista relacja interpersonalna, w której następuje wymiana między jej stronami. Wymiana ta jest skuteczna, stanowiąc podstawę wpływu wychowawczego, jedynie wówczas, gdy relacje te są nasycone pozytywnymi emocjami i gratyfikujące dla obu stron relacji.

Autorytet utożsamiany z posiadaniem władzy nad kimś jest zróżnicowany typologicznie, gdyż może wynikać z siły (*a u t o r y t e t w y m u s z o n y*), co ma niewielkie, lub nie ma żadnego znaczenia wychowawczego, bądź może mieć charakter służebny (*a u t o r y t e t r z e c z y w i s t y*), spełniając pozytywną rolę w działaniu wychowawczym, gdyż pełni wówczas funkcję wspomaganie rozwoju jednostki, poddającej się jego oddziaływaniu (Jazukiewicz, 2003, s. 254). W innym ujęciu można mówić o *a u t o r y t e c i e c h a r y z m a t y c z n y m*, którego istotą jest

wpływ na innych ludzi „mocą samej osoby”, bądź autorytecie tradycyjnym, opartym na obyczajach i wierzeniach przekazywanych w procesie transmisji kulturowej (tu mieściłyby się np. pewne wzory osobowe), oraz autorytecie prawnym, co wiąże się z koniecznością racjonalnego wyjaśniania różnych zasad i reguł działania. Można też mówić o autorytecie „z zewnątrz” (Murzyn, 2001, s. 59–60; Dominian, 1989), co wiąże się z niebezpieczeństwem wykreowania osobowości autorytarnej (Lalak, 2004, s. 966–968), lub autorytecie wewnętrznym, zrjonalizowanym i świadomym. Tradycyjnie różnicowano także autorytet na integralny, stanowiący źródło do naśladowania we wszystkich sferach życia, oraz cząstkowy, ograniczony do określonych, wyspecjalizowanych dziedzin życia (Rybicki, Goćkowski, 1980, s. 14). Istotnym podziałem wynikającym z teorii wartości jest wyróżnienie autorytetu u z n a w a n e g o, odzwierciedlającego ideały i marzenia jednostki, godne szacunku i pożądania, oraz autorytetu o d c z u w a n e g o, odzwierciedlającego rzeczywiste i atrakcyjne cele w danej sytuacji (Wejland, 1970, s. 140–144). Można także mówić o autorytecie moralnym, związanym z promowaniem określonych reguł społecznego współistnienia, oraz intelektualnym, czyli związanym z posiadaną wiedzą, stanowiącą podstawę kreowania światopoglądu jednostki, a także autorytecie epistemicznym, czyli wynikającym z bycia ekspertem w danej dziedzinie i deontycznym, związanym z posiadaniem formalnej władzy (Mikołajko, 1991; Kosmala, 1999). Klasyfikacja autorytetów w ujęciu Mieczysława Łobockiego (1994, s. 7) dokonana została wedle kryterium pełnionych funkcji, stąd autor wyróżnia: autorytet wyzwalający, którego funkcję stanowi inspirujący i konstruktywny wpływ na zachowanie osób go uznających, przez posiadane walory osobowe i zasługi, autorytet u j a r z m i a j ą c y, związany z realizacją wygórowanych ambicji i żądzy władzy, przez bezdyskusyjny przymus, wydawane nakazy i zakazy, oraz autorytet wewnętrzny (dobrowolne poddanie się wpływowi) i zewnętrzny (przymus poddania się wpływowi). Można wreszcie mówić o autorytecie wyższego rzędu, np. polityczny, moralny, religijny, naukowy, i niższego rzędu, wynikający z siły fizycznej, urodzenia, majątku, mody lub sposobu bycia, co wiąże się z odmiennym wartościowaniem społecznym poszczególnych atrybutów (Rowid, 1946, za: Badura, 1981, s. 52–53). Wydaje się, iż najbardziej trafnym podziałem autorytetów, wynikającym z zastosowania kryterium typu motywów (źródło) ich ukształtowania się, jest klasyfikacja Maxa Webera, który wyróżnia: autorytet charyzmatyczny, stanowiący bardziej wewnętrzną lub bardziej zewnętrzną władzę sprawowaną nad ludźmi, wynikającą z wiary we właściwości określonej osoby (Wielki

Człowiek, np. Jan Paweł II); autorytet tradycjonalistyczny, polegający na stanowieniu władzy, odzwierciedlającej się w odnoszeniu się z pietyzmem do tego, co zawsze trwało (rzeczywiście lub pozornie), bez związku z cechami osoby, która stanowi autorytet (np. rodzice); oraz autorytet racjonalno-prawny, wynikający z powinności społecznych, ucieleśnionych w pełnionych funkcjach społecznych i kompetencjach osoby, czy w racjonalnie ustanowionych normatywach i regulach (Weber, 2004, s. 92–95). Poszczególne typy autorytetów różnicują także ich społeczne funkcje: autorytety charyzmatyczne ukierunkowują bieg historii (promotorzy zmian), zaś pozostałe dwa typy stabilizują istniejący ład społeczny (promotorzy ciągłości). Rozwój cywilizacyjny powoduje też – zdaniem Webera (2004) – historyczne i logiczne następstwo dominacji poszczególnych typów autorytetu: od charyzmatycznego, przez tradycjonalistyczny, do racjonalno-prawnego, zaś problemy związane z deprecjacją autorytetów w ponowoczesnym świecie wyjaśnia np. Ruud Koopmans (2004, s. 367–391). Autorytet charyzmatyczny jest kreowany przez sposób działania i rozwój komunikacji masowej, która reguluje jego kształtowanie się, wykorzystując trzy mechanizmy społeczne: dostrzegalność (*visibility*), czyli częstość i intensywność prezentacji, rezonans (*resonance*), czyli wielkość reakcji zwolenników i przeciwników na propagowany autorytet, co wiąże się ze sposobem jego prezentacji, oraz legitymizację (*legitimacy*) przywódcy (potencjalnego autorytetu), czyli dopasowanie do oczekiwań odbiorców (publiczności). Mechanizmy te pozwalają manipulować w sposób niemalże dowolny preferencjami odbiorców – deprecjonując np. wartościowe, zaś wzmacniając bezwartościowe kategorie kreowanych autorytetów. Autorytet tradycjonalistyczny zdeprecjonował się w momencie wielkich wydarzeń współczesności (II wojna światowa, wojna w Wietnamie), które wzbudziły nieufność do tradycyjnych wartości cywilizacji zachodniej, zaś zintensyfikowane były ruchem hipisowskim i jego ideologią, kwestionującą wartość wszelkich autorytetów społecznych, które w myśl jej założeń – uniemożliwia indywidualną kreację, uzyskanie statusu jednostki autonomicznej moralnie i intelektualnie, stąd tradycja jako narzędzie służące tworzeniu jednostek „posłusznych i poddanych” bezrefleksyjnie określonym ideologiom, musi zostać odrzucona (Kowalik, 2006, s. 12–13). Założenia te potwierdziły psychologiczne eksperymenty nad posłuszeństwem np. Stanley’a Milgrama (1963, 1974, 1978), wskazujące, iż bezrefleksyjne posłuszeństwo tradycyjnym autorytetom, nie wyłonionym na podstawie ich „pozytywnych” właściwości osobowych, może prowadzić do łamania podstawowych zasad etycznych jednostki im poddającej się, co powoduje zagrożenie dla innych ludzi. Istnienie autorytetów racjonalno-prawnych jest możliwe jedynie w warunkach demokratycznych, gdzie elementar-

nych wyborów dokonuje się na podstawie zaufania, szacunku i przypisywanych kompetencji określonym jednostkom, powierzając im „dobro wspólne”. Sposób realizacji tzw. porządku demokratycznego nie sprzyja obecnie wyłanianiu się społecznych autorytetów racjonalno-prawnych, a tym samym i pozostałych ich typów, co jednak nie musi przekładać się na funkcjonowanie tzw. autorytetów indywidualnych.

Zygmunt Freud (1998) może być uważany za odkrywcę roli autorytetów indywidualnych w życiu jednostkowym i społecznym, przy czym ich podstawą uczynił emocjonalne aspekty tworzącej się relacji dominacji–submisji między ludźmi. Istotą autorytetu jest zatem siła związku emocjonalnego między partnerami relacji warunkująca identyfikację (utożsamienie się z autorytetem), a nie siła wpływu, jak to ma miejsce w przypadku autorytetów społecznych. Freud stał na stanowisku, iż istnieje tylko jeden rodzaj autorytetu (autorytet rodzicielski) oparty na specyficznych więziach między rodzicami i dziećmi, przenoszony później na inne kategorie społeczne. Rodzice stanowią osoby znaczące (autorytety) ze względu na stałą obecność w życiu dziecka, a także niezbywalność jego potrzeb, które początkowo tylko oni mogą zaspokajać, stąd stają się dla dziecka osobami godnymi zaufania, czyli autorytetem wewnętrznym, motywującym do doskonalenia siebie „na wzór i podobieństwo”, czyli tworzenia *superego*. Rodzina zatem stanowi ten element życia społecznego, który socjalizując, przygotowuje jednostkę do przyszłego życia w społeczeństwie, jednocześnie będąc gwarantem stabilności całego systemu społecznego, przez takie ukształtowanie osobowości jednostki, które pozwala jej godzić własną indywidualność z potrzebami społecznymi, czyli z podporządkowaniem istniejącym regułom życia społecznego, chroniącym interes wspólny.

Obiektywnie zapewne występuje w świecie współczesnym swoista dewaluacja autorytetów, ale z pewnością nie można mówić o dewaluacji potrzeby ich posiadania, gdyż wielu ludzi, głównie młodych, potrzebuje autorytetów, co widoczne jest szczególnie w przełomowych momentach życia (kryzys młodzięczy, tożsamościowy), gdy poczucie niepewności, co do dokonywanych wyborów decydujących o życiu lub przyszłości, jest ogromne – wówczas „posłuszeństwo” wobec autorytetów społecznych pomaga im tę niepewność przetrwać (Giddens, 2001). Nieliczni indywidualiści kontestują potrzebę autorytetów, ale sama ich kontestacja świadczy, że mają one na nich wpływ, choćby „opozycyjny”, bądź „nieświadome” kierują się tzw. autorytetami „anonimowymi”. Obserwowana współcześnie zmiana, zdaniem Ericha Fromma (1993), polega bowiem nie tyle na zaniku autorytetów, co na tym, że stają się one niewidzialne, anonimowe (bezosobowe), czyli utożsamiane są ze zdrowym rozsądkiem, nauką, opinią publiczną, czy też zdrowiem psychicznym.

Wiele badań wskazuje jednak, iż autorytet osobisty jest wciąż ważny zarówno dla dzieci, młodzieży i dorosłych (Lawson, Brossart, 2004), gdyż pełna autonomia wobec rodziców osiągnięta jest dopiero około 35 roku życia, choć w okresie dorastania autorytet rodzicielski jest przez młodzież kwestionowany, ponieważ stanowi on wyraźną przeszkodę – głównie w uzyskaniu autonomii behawioralnej – co nie oznacza, że autorytet ten przestaje istnieć. Pełna bowiem autonomia dziecka wobec rodziców wiąże się z osiągnięciem statusu pełnej tożsamości psychospołecznej, możliwej po zakończeniu procesu indywidualizacji. Dopiero wówczas związki między rodzicami i dziećmi są równoważne i partnerskie, bowiem zanika dziecięce onieśmienie i naturalna młodzieńcza opozycja. Oczywiście przebieg tych procesów zależy od jakości wzajemnych relacji między rodzicami i dziećmi, gdyż niewłaściwe postawy wychowawcze (odrzućenie, zaniedbanie, brak miłości, przemoc i okrucieństwo) skłaniają młodych ludzi do poszukiwania alternatywnych autorytetów osobistych, nierzadko niepożądanych społecznie, bądź powoduje silną, ale patologiczną identyfikację z zaburzonymi rodzicami, a tym samym przejmowanie niewłaściwych wzorów postępowania, lub przyjęcie postawy nieufności generalizującej się na wszystkich ludzi, bądź tendencję do funkcjonowania w relacji z innymi w znanej i utrwalonej pozycji (np. ofiary), którą dziecko zajmowało w rodzinie (Dearden, 2004; Kowalik, 2006). Autorytet jest niewątpliwie niezbywalnym elementem i mechanizmem rozwoju człowieka, ale jego działanie i rezultaty zależne są od jego charakteru i jakości więzi emocjonalnych między partnerami relacji dominacyjno-submisyjnej. Dlatego też uwzględniając jego znaczenie w rozwoju osobniczym, szczególną uwagę należy zwrócić na odnowę autorytetów opartych na więziach osobowych, gdyż ich oddziaływanie jest najsilniejsze, ale także na warunki i mechanizmy ich pozytywnego wpływu.

Andrzej Bełkot (2006, s. 206–208) wskazuje na charakterystyczne cechy ponowoczesnej kultury, które stanowią podstawę różnicowania się wzorów kultury i tym samym prawomocności autorytetów, które je propagują. Są to m.in.: wzmożony egotyzm i egocentryzm ewokujący indywidualne roszczenia jednostki, zastępujący wcześniejsze poczucie odpowiedzialności i społeczne zdeterminowanie własnych roszczeń, dominacja profesjonalizmu, który zastępuje wcześniejszy honor i godność, co niewątpliwie przekłada się na instrumentalizm działań podejmowanych przez jednostkę, wcześniej bardziej prospołecznych, utrata bezpieczeństwa ontologicznego wynikająca ze złożoności systemu społeczno-kulturowego, w którym jednostka nie potrafi się intelektualnie odnaleźć, co powoduje wzrost praktyk magicznych (stereotypowe i magiczne postrzeganie świata), stanowiących o regresji w ludzkim rozwoju. Wszystko to

zwiększa podatność na powierzchowne, pozbawione refleksji, przejmowanie proponowanych wzorów kulturowych, które nie mogą być trwałe, bo nie są refleksyjnie wykreowane (Giddens, 2001).

Wzory kultury i autorytety je odzwierciedlające w kontekście kreacji ludzkiej egzystencji (wychowanie, socjalizacja) transponowane w osobowość jednostki rozwijającej się wymagają więc przyjęcia określonych postaw wychowawców, które mają swoją specyfikę w odniesieniu do młodego pokolenia. Metaforycznie przedstawiając dwie ich wersje – towarzysz czy przewodnik, należałoby przesunąć jej wyznaczniki w kierunku towarzyszenia, wspierania rozwoju młodego człowieka. Można się tu posłużyć rozszerzoną metaforyczną typologią ról nauczycieli – pedagogów – wychowawców Gary’ego D. Fenstermachera i Jonasa F. Soltisa (1998), którzy wyodrębnili rolę *g a r n c a r z a* (nadawanie bezkształtnej masie postaci użytecznego przedmiotu, wedle wzorów i przekonań działającego podmiotu), rolę *z a o p a t r z e n i o w c a* (dostarczanie zapasu gotowej wiedzy i umiejętności potrzebnych w wyborze i pełnieniu „dorosłych” ról społecznych), rolę *o g r o d n i k a* (rozwój i pielęgnowanie młodych, wzrastających istot, przygotowujących się do pełnienia różnych ról społecznych), oraz rolę *p o ł o ż n i k a* (asystent przy narodzinach pomysłów i wiedzy, pomagającej dokonać w sposób twórczy autokreacji). Role *garnkarza* i *zaopatrzeniowca*, wpisują się w dyrektywny styl wychowania (kierowanie autokratyczne, odgórne, z pozycji dominującej, w relacji niepartnerskiej), choć teoretycznie oparte są na różnych mechanizmach wpływu. W przypadku pierwszej roli są to ściśle nakazy i zakazy, odzwierciedlające moralizatorski model oddziaływania. W drugiej roli działa raczej mechanizm opierający się na procesach poznawczych, który da się wpisać w oddziaływanie umiejscowione w modelu intelektualizującym. Dwie kolejne metafory roli podmiotów wspierających rozwój młodego człowieka, a więc *ogrodnika* i *położnika*, lepiej wpisują się w model działań adekwatnych do specyfiki oczekiwań i problemów młodego pokolenia. Promują bowiem niedyrektywny styl oddziaływania, wspierająco-kontrolujący jedynie w aspekcie tworzenia warunków właściwego rozwoju i motywowania do poszukiwania rozwiązań, dozwolaniu na osobiste doświadczenia i eksperymentowanie, ale też uczenie się podejmowania samodzielnych i odpowiedzialnych wyborów i decyzji. Role te wpisują się w model osoby towarzyszącej w rozwoju, co wymaga zrozumienia specyfiki potrzeb jednostki rozwijającej się, elastycznego reagowania i zmiany charakteru działań, twórczego kreowania relacji obu podmiotów, opartej na partnerstwie i współpracy. W kontekście wspierania rozwoju są to postawy „przyzwalające” na samodzielność i niezależność w tworzeniu własnej tożsamości, co niewątpliwie sprzyjać może kształtowaniu się dojrzałej osobowości.



## 2.4. Strategie radzenia sobie jako sposób eliminowania zjawisk kryzysowych

„...Gdybym tylko mógł znaleźć coś, co ma dla mnie jakieś znaczenie i czego śmierć ze sobą nie zabierze.”

(McWhirter i in., 2001, s. 283)

Sytuacja współczesnego człowieka powiązana jest immanentnie z poszukiwaniem ładu wewnętrznego, a tym samym środków, które pomogą mu zwalczyć wewnętrzny chaos (Kozielecki, 1988). Wskazuje to zarazem pewien paradoks, iż łatwiej jest człowiekowi dzisiaj zrozumieć świat, aniżeli siebie, czyli to, kim jest, czym ma się kierować w swoim życiu i w jakim kierunku podążać w indywidualnym rozwoju. Wewnętrzny chaos wywołany przez naturalne antynomie i problemy egzystencjalne człowieka, a wzmacniany przez cechy kultury ponowoczesnej, wzmacnia niewątpliwie poczucie bezsensu życia, bierność, stany apatii i depresji, co prowadzi do uzależniania się od różnych „znieczulaczy” (alkoholizm, narkomania), a w krańcowych przypadkach do sięgania po rozwiązania ostateczne, np. samobójstwo, stanowiące efekt sposobu postrzegania siebie i własnego życia przez pryzmat zawężających się możliwości konstruktywnych rozwiązań (myślenie tunelowe), wreszcie też do kształtowania się tendencji odwetowych – agresywność i przemoc w relacjach międzyludzkich, czy brak gotowości do ponoszenia wyrzeczeń i ofiary.

Sytuacja kryzysu jest ewokowana przez problemy, których jednostka nie potrafi rozwiązać. Można ją zatem ująć w kategoriach sytuacji trudnej, w której zadania rozwojowe przekraczają możliwości ich wykonania (brak indywidualnych kompetencji, czy wsparcia otoczenia). Konfrontacja z wymaganiami środowiska może być źródłem problemów, wynikających z rozbieżności lub niedopasowania tych wymagań do zasobów (wiedza, zdolności intelektualne i interpersonalne, poczucie własnej wartości, przekonania, preferencje) lub oczekiwań (potrzeb) jednostki, co narusza jej równowagę z otoczeniem (np. sytuacje konfliktowe). Pojęcie sytuacji trudnych odnosi się zatem do czynności, wykonywanych przez jednostkę w ramach regulacji swego stosunku z otoczeniem (Tomaszewski, 1971), zaś ich istota polega na niedostosowaniu możliwości jednostki do wartości cenionych przez nią, i do realizacji których dąży (Borecka-Biernat, 2006, s. 14, 2003). Maria Tyszkowa (1997, s. 475) wskazuje, iż sytuacja trudna stanowi „układ zadań (celów), warunków działania i możliwości działającego podmiotu, w jakim naruszona została równowaga między tymi elementami w stopniu wymagającym nowej koordynacji stosunków podmiotu z otoczeniem, co powoduje przeciążenie

systemu psychicznej regulacji i emocje negatywne”. W efekcie następują zmiany w zachowaniu jednostki, które polegają na reorganizacji lub dezorganizacji czynności ukierunkowanych na wstępnie zakładany cel, czyli zakłócony zostaje mechanizm regulacji zachowania, co stanowi potencjalny czynnik zaburzeń. Przy czym, zdaniem autorki, sytuacja trudna posiada trzy istotne cechy: zakłócenie przebiegu i struktury czynności ukierunkowanej na cel, zagrożenie dla realizacji jakiejś ważnej i cennej wartości, oraz wywołanie przykrych przeżyć i napięć emocjonalnych. Ważną zatem cechą sytuacji trudnych jest możliwość ich traktowania w kategoriach stresu psychologicznego, rozumianego jako swoista relacja między jednostką a otoczeniem, która oceniana jest przez jednostkę jako obciążająca lub przekraczająca jej siły i możliwości oraz zagrażająca jej dobru (Lazarus, Folkman, 1984, s. 19, 1985, 1986). Główny nacisk kładzie się tutaj na relację między jednostką a otoczeniem, bądź możliwościami radzenia sobie a wymaganiami otoczenia (ludzi, sytuacji). Relację taką można nazwać transakcją, co sugeruje połączenie jednostki i jej otoczenia w pewną całość, czyli system. Ważna jest tu także subiektywna ocena podmiotu postrzegającego własną sytuację, stąd stres można traktować jako proces poznawczy (Folkman, 1984, Lazarus, 1986), co wskazuje, iż jest on doświadczany jedynie w sytuacji zdefiniowania i zinterpretowania go przez jednostkę jako sytuację trudną oraz zaliczenia jej do jednej z kategorii, ze względu na istotne dla jednostki wartości lub cele, przekonania lub poczucie dobrostanu: *z a g r o ż e n i a* (antycypowanie potencjalnej szkody), *s t r a t y – k r z y w d y* (realna szkoda lub uraz), lub *w y z w a n i a* (spodziewane własne korzyści).

Sytuacja młodych ludzi w zmieniającym się dla nich świecie ze względu na nowe właściwości rozwojowe i specyficzne ułożenie w kontekście społecznym, jest niewątpliwie sytuacją trudną, gdyż zadania rozwojowe i oczekiwania otoczenia społecznego traktowane mogą być przez nich jako zagrożenia dla podmiotowości i realizacji potrzeby niezależności, a narzucane na nich ograniczenia mogą być odczuwane jako strata lub działania krzywdzące, zaś generalnie pokonanie tożsamościowego kryzysu stanowi dla młodego człowieka wyzwanie, gdyż dąży on do realizacji celów związanych z uzyskaniem podmiotowości.

Niewątpliwie część problemów i sytuacji kryzysowych, szczególnie tych, które wiążą się z kształtowaniem własnej tożsamości, wynika z poszukiwania sensu ludzkiego istnienia, który młodzi ludzie zawierają w pytaniu o to: „kim jestem i dokąd podążam”, a to bezpośrednio wiąże się z bardziej podstawowym pytaniem „po co?”, wynikającym z kruchości ludzkiego istnienia, czy mówiąc inaczej – jego absurdalności (Camus, 1991, 1999). Wyznacza to charakter i rodzaj sytuacji trudnych, których w różnym stopniu doświadczają młodzi ludzie.

Sytuacje trudne nie są wyraźnie wewnątrznie zróżnicowane, a także zwykle nie występują pojedynczo w izolowanej formie, gdyż w jednej sytuacji człowiek może doświadczać trudności różnej natury, stąd jedynie dla uporządkowania dokonuje się ich podziału wedle różnych kryteriów. Kryteria te i zarazem klasyfikacje mogą być zarówno ogólne, jak i szczegółowe. Tadeusz Tomaszewski (1982), wedle kryterium formalnych cech sytuacji, wyróżnia trudności obiektywne, których przyczyny lokowane są w cechach zadań lub w warunkach, w jakich zadania te są wykonywane oraz subiektywne, których źródła tkwią we właściwościach jednostki, przy czym zakłada, iż pozostają one w ścisłym związku. Trudności obiektywne mają różny charakter, gdyż wynikać mogą ze struktury zadania (np. zadania złożone, zmienne i konfliktowe) i warunków jego wykonywania (brak lub nadmiar informacji, wpływy zewnętrzne, przeszkody, naciski i przeciwdziałania), następnie mogą wynikać z dynamicznych cech zadań i warunków ich wykonywania (siła, szybkość i czas trwania, np. sytuacje przeciążenia lub sytuacje niedoboru), oraz wiązać się z kategorią sytuacji nowych, nieznanych, które właśnie z tego powodu stanowią zadanie trudne do wykonania, gdyż jednostka nie ma doświadczenia wspomagającego jego wykonanie.

Kryterium jakościowe zaś stanowi podstawę wyróżnienia przez autora pięciu klas sytuacji trudnych: deprywacji, przeciążenia, utrudnienia, konfliktu i zagrożenia.

**Sytuacja deprywacji** wiąże się z brakiem potrzebnych do normalnego życia zasobów (sytuacje deprywacji stymulacyjnej, emocjonalnej, poznawczej, czynnościowej), utrudniających zaspokojenie potrzeb jednostki, a mogących mieć charakter doraźny lub chroniczny.

**Sytuacja przeciążenia** stanowi doświadczenie na granicy możliwości fizycznych, intelektualno-poznawczych lub emocjonalnych, przekraczających możliwości rozwojowe jednostki, przy czym zwykle dotyczy realizacji zadań wymagających wysiłku w dłuższym czasie, powodując obniżenie poziomu wykonania zadania, zmęczenie, zniechęcenie lub wyczerpanie.

**Sytuacja utrudnienia** wiąże się z pojawieniem się w toku czynności elementów zbędnych, lub z brakiem elementów potrzebnych do ich wykonania, co dezorganizuje czynności orientacyjne, decyzyjne i wykonawcze (np. trudności informacyjne – brak informacji, społeczne – zakazy, nakazy, standardy społeczno-kulturowe, moralne – etyka, dekalog, psychologiczno-społeczne – wymagania otoczenia, presja czasu).

**Sytuacje konfliktowe** głównie motywacyjne, charakteryzujące się występowaniem przeciwstawnych sił fizycznych lub nacisków społecznych, moralnych lub światopoglądowych w polu aktywności jednostki. Konflikty, których doświadcza jednostka mogą mieć także różny

charakter, gdyż w każdym człowieku występuje zawsze wiele różnych motywów, które działają jednocześnie w określonym momencie, zaś cele, jakie jednostka pragnie realizować mogą pozostawać ze sobą w sprzeczności, bądź wzajemnie się wykluczać, albo też konflikt może powstać na podłożu wyboru różnych sposobów osiągania tego samego celu. Najogólniej występujące w życiu jednostki konflikty można sprowadzić do trzech podstawowych typów o charakterze alternatyw: a) konflikt typu „dążenie – dążenie” (*approach – approach*) – między dwoma atrakcyjnymi celami, b) konflikt typu „unikanie – unikanie” (*avoidance – avoidance*) – pomiędzy dwoma negatywnymi celami, c) konflikt typu „dążenie – unikanie” (*approach – avoidance*) – pomiędzy dwoma aspektami jakiegoś celu, który jest z jednej strony pozytywny, zaś z drugiej negatywny. W realnym życiu najczęściej konflikty te mają bardziej złożony charakter (Lewin, 1946).

Konflikt typu „dążenie – dążenie” występuje wówczas, gdy jednostka ma dwa (lub więcej) pożądaných celów, które wzajemnie się wykluczają, a więc musi podjąć decyzję o wyborze jednego z nich. Jeśli możliwe alternatywy są do przyjęcia – wybór następuje zwykle szybko, jednakże stanowi on funkcję znaczenia podjętej decyzji (im większe znaczenie tym dłuższe wahanie) oraz zbliżonego poziomu atrakcyjności alternatywnych wyborów (podobna wartość celu). Im bliżej jesteśmy osiągnięcia celu pozytywnego, tym silniej doń dążymy, co wiąże się ze skracaniem czasu wahania w podejmowaniu decyzji. Inaczej mówiąc, jeśli oba cele są dla nas atrakcyjne, dążenie w kierunku jednego z nich wzmacnia tendencję do zbliżania się doń, co równocześnie redukuje tendencję do podążania w kierunku drugiego celu, a więc mało jest prawdopodobny powrót do stanu niezdecydowania, co zmniejsza frustrację.

Konflikt typu „unikanie – unikanie” pojawia się wówczas, gdy człowiek musi wybierać pomiędzy dwiema nieatrakcyjnymi alternatywami (cele negatywne), gdyż wówczas jednostka ma tendencję do unikania rozwiązania owego dylematu, często poprzez ucieczkę w inne działanie. Im bliżej jesteśmy możliwości osiągnięcia celu negatywnego, tym bardziej nasilają się reakcje unikania. Jeśli więc mamy wybierać pomiędzy dwoma nieatrakcyjnymi celami, dążenie w kierunku jednego z nich wzmacnia tendencję do wycofania się, co powoduje, iż jednostka wraca do stanu niezdecydowania wywołującego frustrację.

Konflikt typu „dążenie – unikanie” występuje w sytuacji jednoczesnej pozytywnej i negatywnej ewaluacji celu – cel jest równocześnie atrakcyjny i nieatrakcyjny, co powoduje stan ambiwalencji. Człowiek pozostawiony w sytuacji konieczności wyboru celu, który wzbudza postawę ambiwalentną, zbliża się doń z wahaniem, przy czym występuje tu specyficzna prawidłowość: im cel jest bardziej odległy, nie-

bezpieczeństwo wydaje się mniej realne, co powoduje wzmożoną tendencję do osiągnięcia go (dążenie), natomiast, gdy zbliżamy się do jego osiągnięcia, poczucie zagrożenia wzrasta, stąd następuje wzrost tendencji ucieczkowych (unikanie). Jednocześnie obu tendencji powoduje przedłużający się stan wahania i niezdecydowania, stąd frustrujące znaczenie konfliktu rośnie. Konfliktem „ambiwalencji” rządzą także dodatkowe prawa, a mianowicie: a) im bliżej osiągnięcia celu, tym siła tendencji do unikania rośnie znacznie szybciej niż siła tendencji do dążenia; b) siła tendencji do zbliżania się lub unikania stanowi funkcję siły popędu (motywacji), który stanowi jej podstawę (im silniejszy popęd, tym wyższa tendencja do unikania lub dążenia). Praktyczne konsekwencje występowania tego rodzaju konfliktów w życiu codziennym są bardzo poważne, gdyż powodują zafiksowanie się na określonym problemie, często też powrót do wcześniej występujących (starych) konfliktów. Wyjaśniają one także powstawanie i trwałość pewnych zjawisk (alkoholizm, narkomania i inne uzależnienia), gdzie występuje jednoczesne przyciąganie i odpychanie wobec jakiegoś celu (środek psychoaktywny, nałogowe zachowanie są atrakcyjne dla jednostki ze względu na osiągnięcie chwilowych pozytywnych stanów, a jednocześnie nieatrakcyjne ze względu na odległe konsekwencje).

Sytuacja zagrożenia wynika z pojawienia się w doświadczeniach jednostki w jej relacjach z otoczeniem poczucia zagrożenia dla systemu wartości uznawanych przez nią (życia, zdrowia, własnej wartości i samooceny), mając ogólnie charakter zagrożeń fizycznych, psychologicznych i społecznych. Tadeusz Tomaszewski (1984) mówi tu o trzech grupach zagrożeń: ekologicznych, związanych z właściwościami miejsca bytowania (zamieszkania, nauki, pracy, wypoczynku), instytucjonalnych, wynikających z zadań kontrolowanych przez zinstytucjonalizowany system wzmocnień (np. system edukacji) oraz społeczno-politycznych, związanych z wykorzystywaniem mechanizmu strachu jako narzędzia polityki międzynarodowej (np. terroryzm) lub wewnątrzpaństwowej (np. totalitaryzm).

Sytuacja nowa traktowana jest jako trudna ze względu na brak doświadczeń, a tym samym wypracowanych schematów reagowania i działania adekwatnych do jej wymagań (brak schematów poznawczych i czynnościowych), dlatego też sytuacja ta jest niejasna z punktu widzenia oczekiwań społecznych (np. kulturowych) lub środków i metod realizacji zadania, co wiąże się z brakiem wiedzy jednostki w tym zakresie.

Wydaje się jednak, iż najbardziej użyteczną, z punktu widzenia przedmiotu zainteresowań tej pracy, klasyfikację sytuacji trudnych utworzyła Maria Tyszkowa (1979, s. 210–217), wyróżniając ich trzy rodzaje: a) trudne sytuacje życiowe (egzystencjalne), w których

zagrożone są podstawowe wartości uznawane przez jednostkę, włączając w nie także sytuacje krańcowe, np. zdrowie, życie, godność, ideały życiowe; b) *trudne sytuacje zadaniowe*, w których wymagania stawiane jednostce przekraczają jej aktualne możliwości działania, np. sytuacje przeciążenia, utrudnienia i zagrożenia; c) *trudne sytuacje interakcji społecznych*, do których zalicza sytuacje, gdy zagrożone są wartości i dążenia podmiotu przez działanie innych ludzi, np. sytuacja ekspozycji społecznej, oceny i krytyki, społecznego konfliktu i nacisku ze strony drugiego człowieka.

Przed młodym człowiekiem stają niewątpliwie nowe zadania życiowe, które lokowane są głównie w kreowaniu własnej tożsamości i w próbie znalezienia swego miejsca w świecie, co stanowi zarówno zadanie nowe rozwojowo, jak i z tego względu trudne, a przy tym nie zawsze wspierane w jego pokonywaniu przez pokolenie dorosłych wychowawców, a nader często blokowane przez działania ograniczające, zakazujące, co zaburza indywidualną autokreację. Problemy wskazywane przez młodych ludzi jako charakterystyczne dla ich doświadczeń życiowych w analizowanym momencie ich życia, wskazują, iż mają one cechy różnych sytuacji trudnych, przy czym różne jest ich nasilenie zależne od typu sytuacji. Doświadczane trudności związane są głównie z sytuacjami społecznymi, wynikającymi z zachowań innych ludzi, dlatego też stają się one trudne emocjonalnie, wywołując przykre napięcia emocjonalne niełatwe do zniesienia przez jednostkę. Sytuacje te wiążą się zarówno z ekspozycją społeczną, współdziałaniem społecznym (niepartnerski stosunek dorosłych wychowawców wobec młodzieży), stanowiącym podłoże konfliktu społecznego (zewnętrzny, interpersonalny), ale przejawiającego się w wewnętrznie doświadczanych napięciach emocjonalnych (konflikt wewnętrzny, intrapsychiczny), redukowanych przez reakcje skierowane na zewnątrz (agresja) lub wewnętrznie kumulowane (autoagresja, zaburzenia nerwicowe), a także wiążą się z naciskiem społecznym, realizowanym przez narzucanie reguł działania, ferowanie zakazów i nakazów, stanowiących utrudnienia dla młodzieży w trudnym procesie jej autokreacji (Borecka-Biernat, 2006, s. 33–42, 2003).

Radzenie sobie i kategorie radzenia sobie w sytuacjach trudnych są różnorodne, stanowiąc różnorodne czynności poznawcze i zachowania zmierzające do rozwiązania sytuacji problemowej oraz złagodzenia przykrych stanów emocjonalnych, stanowiących wynik jej doświadczania (Kosińska-Dec, Jelonkiewicz, 1995). Radzenie sobie można zatem określić jako „stale zmieniające się poznawcze i behawioralne wysiłki jednostki, mające na celu opanowanie określonych zewnętrznych i wewnętrznych wymagań, ocenianych przez daną osobę jako obciążające lub przekraczające jej możliwości” (Lazarus, Folkman, 1984, s. 141, za:

Borecka-Biernat, 2006, s. 43). Radzenie sobie pełni przy tym dwie funkcje: *i n s t r u m e n t a l n ą*, czyli rozwiązywania problemów przez zmianę własnego zachowania lub zmianę otoczenia, oraz *e m o c j o n a l n ą*, rozładowującą napięcia, redukującą je w celu mobilizacji do działania (Lazarus, 1966, 1986). Danuta Borecka-Biernat (2006, s. 44) konkluduje, iż radzenie sobie w sytuacjach trudnych oznacza „procesy psychiczne i zachowania wywołane sytuacją trudną i ukierunkowane na zmianę własnej sytuacji na lepszą przez zmianę własnego zaburzonego przez sytuację trudną działania (skoncentrowanie się na sobie) lub przez zmianę zagrażającego otoczenia albo regulację emocji (samouspokojenie)”.

Radzenie sobie może być analizowane w różnych ujęciach: predyspozycyjnym (styl działania w sytuacjach trudnych), strategicznym (różne czynności podejmowane w konkretnej sytuacji) lub procesualnym, dynamicznym, relacyjnym (ciąg czynności podejmowanych zależnie od sytuacji i zasobów podmiotowych). Zawsze jednak wyznaczone jest założeniem, iż ludzie różnie reagują na sytuacje trudne, ale w sposób względnie przewidywalny. W pierwszym ujęciu wskazuje się, iż każda jednostka wypracowuje sobie, w wyniku własnych doświadczeń, indywidualny i względnie stały styl radzenia sobie w sytuacjach problemowych, który różnie jest definiowany, np. Norman S. Endler i James D.A. Parker (1990) prosto ujmują go jako typowy dla danej jednostki sposób zachowania się w różnych sytuacjach, zaś D. Borecka-Biernat (2006, s. 45, 2003) odnosi styl radzenia sobie do indywidualnej dyspozycji warunkującej rodzaj zachowania się człowieka w sytuacjach trudnych, co wyznacza występowanie różnic indywidualnych w tym zakresie, ale nie decyduje o stałości zachowania jednostki w różnych sytuacjach trudnych, gdyż może ona zmieniać swój styl działania zależnie od wymagań danej sytuacji. W drugim znaczeniu strategia radzenia sobie określana jest jako pojedyncze sposoby pokonywania trudności, stanowiące elementarne składniki stylu i procesu radzenia sobie, stąd mogą nimi być zarówno nieświadome i automatycznie włączające się mechanizmy obronne osobowości (Wysocka, 2004a) i procesy fizjologiczne organizmu (mobilizacja hormonalna), jak i świadomie podejmowane działania, stanowiące poznawcze i behawioralne odpowiedzi (reakcje) na doświadczane trudności, podejmowane w konkretnej sytuacji w celu redukcji napięcia emocjonalnego i rozwiązania problemu (Heszen-Niejodek, 1997, 2000), bądź podejmowane w celu opanowania i redukcji stresujących warunków (Vercruyssen, Chandler, 1992). Heszen-Niejodek (1998, s. 870) definiuje je jako „zbiór sposobów zachowania, które mogą się aktywizować w procesie radzenia sobie w konkretnej sytuacji stresowej”. W trzecim ujęciu, reprezentowanym przez Richarda S. Lazarusa i Susan Folkman (1984, za: Borecka-Biernat, 2006, s. 46, 2003), analizuje się działania podejmowane przez

jednostkę w konkretnej sytuacji trudnej, stąd radzenie sobie traktowane jest jako proces o specyficznej dynamice, determinowanej interakcją czynników podmiotowych i sytuacyjnych. Proces radzenia sobie obejmuje tu w sposób ciągły zmieniające się wysiłki poznawcze i behawioralne, pozwalające jednostce odpowiedzieć na pojawiające się wymagania zewnętrzne i wewnętrzne, oceniane przez nią jako obciążające lub przekraczające jej możliwości działania (zasoby).

Klasyfikacja strategii radzenia sobie w sytuacjach trudnych nie jest także jednorodna, gdyż dostępne podziały stanowią wynik przyjęcia określonych założeń teoretycznych (typologia teoretyczna) lub wynikają z analiz wyników empirycznych (typologia czynnikowa), ale nie wypracowano dotąd wspólnych zasad klasyfikacji (Borecka-Biernat, 2006, s. 47).

Różnice w określaniu typów strategii radzenia widoczne są także w różnych dyscyplinach z obszaru nauk społecznych. W socjologii Zygmunt Bauman (2000, s. 256–259) wskazuje na dwie, wykształcone w toku rozwoju społecznego, strategie radzenia sobie z problemami ogólnie określanymi jako egzystencjalne, bo związane z absurdalną „kruchością”, „znikomością” i przemijalnością ludzkiego istnienia: *s t r a t e g i ę z b i o r o w ą i i n d y w i d u a l n ą*. Pierwsza z nich wiąże się z odwołaniem się do „bytów większych ode mnie”, które mają szansę przetrwać, nadając sens życiu jednostkowemu ze względu na fakt ich tworzenia przez pojedynczego człowieka (poświęcenie dla sprawy, zaangażowanie dla dobra ogółu, odniesienie do sfery transcendentnej). Nie daje to jednak bezpośrednio możliwości nadania indywidualnego sensu i przetrwania konkretnej jednostce. Strategia indywidualna wiąże się natomiast z tworzeniem dzieł, które mogą pozostać w pamięci potomnych, zaś ich przypisanie danej jednostce służy jej przetrwaniu rozumianemu jako „bytowanie w przyszłości”, co nadaje sens życiu ludzkiemu „tu i teraz”. Obie strategie jednak nie są powszechnie dostępne. Pierwsza wymaga bowiem wykształcenia specyficznej osobowości (altruistycznej), skłonnej i czerpiącej zadowolenie z poświęcenia siebie dla dobra ogółu, co jest trudne, bo sprzeczne z naturalnym egoizmem człowieka, stąd dyskusje dotyczące altruistycznego egoizmu i egoistycznego altruizmu, które szeroko komentuje Serge Moscovici (1998, s. 73–75, por. Badcock, 1986). Druga zaś strategia niewątpliwie wymaga posiadania specjalnych zdolności, pozwalających tworzyć dzieła, mogące zapisać się w pamięci potomnych i tym samym pośrednio służyć jej przetrwaniu (co jest dostępne jedynie dla wybranych). Ponadto, jak pisze Bauman (2000, s. 258–259) ponowoczesność uprawomocniła przywilej każdej indywidualnej jednostki do „tworzenia siebie dla siebie”, co zresztą wynika z doświadczania przez wszystkich kruchości ludzkiego życia i wspólnoty naturalnych potrzeb, niezależnie od specyficznych cech, czy zdolności określonej jednostki.



Strategie te zatem w życiu ludzkim nie są wystarczającym sposobem redukcji napięć wywoływanych przez problemy egzystencjalne. Dlatego też w życiu jednostkowym potrzebne były i są strategie radzenia sobie dostępne dla wszystkich.

Paradoksalnie, problemy egzystencjalne wyznaczone przez konieczność określenia własnej tożsamości, mogą być rozwiązane przez przyjęcie strategii działania podmiotu opisywanego przez wymiar: konformizm *vs* bunt (zob. rozdział 2.2.). Powiązać można to z technikami adaptacji w ujęciu Roberta K. Mertona (1982), gdzie konformizm i bunt stanowią skrajne formy przystosowania, regulowane odmiennymi mechanizmami i pełnią odmiennie funkcje w odniesieniu do jednostki i społeczeństwa. Konformizm stanowi mechanizm adaptacji występujący w funkcji zachowania ciągłości i trwałości ładu społecznego, zaś wiąże się z internalizacją powszechnie przyjętych i obowiązujących aktualnie wartości i wzorów osobowych. Można powiedzieć, iż problemy egzystencjalne redukuje się wówczas przez uzasadnienie własnego istnienia jako wpisanego w społeczne powinności i przeznaczenie, racjonalizowane społecznym „przypisaniem”. Bunt natomiast służy zmianie, a więc jego funkcją jest zinstytucjonalizowanie nowych celów i metod, stanowiąc o indywidualizacji, a także w sensie społecznym wiąże się z próbą dokonania zmiany w istniejącej strukturze społeczno-kulturowej, w taki sposób, by możliwa była indywidualna kreacja, uzasadniająca własne znaczenie w świecie (Merton, 1982, s. 204; Bokszański, 2006, s. 38; Wysocka, 2001). Pozostałe, „pośrednie” mechanizmy adaptacji w ujęciu Mertona to rytualizm (ograniczenie rozwoju przez redukcję aspiracji), innowacja (realizacja siebie przez stosowanie nieuprawnionych środków, odrzucenie norm zachowania wyznaczonych społecznie) i wycofanie (rezygnacja z autokreacji, zachowania ucieczkowe), które wyznaczają w różny sposób destrukcyjność w zakresie własnej autokreacji, dokonującej się bezpośrednio przez deprecjację siebie (zablokowanie indywidualnej autokreacji przez wycofanie bądź rytualizm) lub pośrednio ograniczając możliwości rozwojowe przez narażenie się na sankcje społeczne, podejmowane w obronie ładu społecznego (np. przez innowację). Zachowania dewiacyjne, paradoksalnie służące adaptacji młodego człowieka do zmienionej subiektywnie i obiektywnie sytuacji życiowej, mogą więc przyjmować różne formy (Nowak, 1988, s. 8–37; Gaś, 1995, s. 26–27; Merton, 1982):

- a) **k o n f o r m i z m** – zachowania niedewiacyjne, które pozwalają osiągać kulturowo przypisane cele z wykorzystaniem dotychczas wykorzystywanych i uprawnionych środków;
- b) **f r u s t r a c y j n a f i k s a c j a** – polegająca na uporczywym dążeniu do realizacji celów, ale bez wiary w możliwość ich realizacji,

- a także bez zdolności do zmiany dotychczas stosowanych środków, które są nieskuteczne;
- c) **i n n o w a c j a w z a k r e s i e ś r o d k ó w** – związana z wykorzystaniem nowych środków w realizacji dotychczasowego celu, co prowadzi do konfliktu w zakresie norm kulturowych i sankcji;
  - d) **i n n o w a c j a w s f e r z e c e l ó w** – wiążąca się z wykorzystaniem starych środków dla realizacji nowych celów, co wyznacza podważanie ważnych wartości dawnej kultury i tendencję do jej wyraźnych przekształceń;
  - e) **w y c o f a n i e** – polegające na kontestacji zarówno celów, jak i środków, co przy braku kompensacji w innych sferach życia prowadzi do problemów psychicznych, apatii i depresji;
  - f) **r y t u a l i z m** – polegający na usilnym podtrzymywaniu dotychczasowego sposobu działania w zmienionej sytuacji (fiksacja na środku), co wynika bądź z poszukiwania aprobaty otoczenia, bądź dążenia do podtrzymania poczucia własnej wartości;
  - g) **k o n t r r y t u a l i z m** – polegający na próbie kompensacji pustki normatywno-aksjologicznej, własnym rytuałem, którego treść i forma ma z reguły charakter opozycyjny wobec zakwestionowanych norm instytucjonalnych, czego celem jest podtrzymanie poczucia własnej wartości przez opozycję;
  - h) **u t o p i a** – związana z kreowaniem nowych celów, ale bez rozważenia możliwości wykorzystania środków prowadzących do ich realizacji (bunt awangardy, Eco, 1996), stąd cel pozostaje poza zasięgiem, natomiast w sytuacji dostrzeżenia środków umożliwiających realizację nowych celów – utopia zmienia się w bunt;
  - i) **b u n t** – polegający na zmianie zarówno celów, jak i środków ich realizacji, co wiąże się ze świadomym zakwestionowaniem prawomocności obowiązującej kultury lub jej elementów.

Można w pewnym zakresie wykorzystać dla opisu strategii radzenia sobie z problemami związanymi z określeniem siebie i własnego stosunku wobec świata, koncepcję Manuela Castellsa (1999, s. 8, za: Bokszański, 2006, s. 39), który w swej typologii tożsamości zbiorowych wskazuje jednocześnie różne sposoby radzenia sobie, stanowiące podstawę adaptacji: **d z i a ł a n i a l e g i t y m i z u j ą c e**, polegające na popieraniu dominujących wzorów zachowań i uzasadnianiu prawomocności ich dominacji, **d z i a ł a n i a z w i ą z a n e z o p o r e m**, polegające na stosowaniu strategii przetrwania z propagowaniem i realizowaniem zasad, wzorów i zachowań odmiennych lub przeciwstawnych wobec aktualnie dominujących, oraz **d z i a ł a n i a p r o j e k t u j ą c e**, wiążące się redefinicją zastanych zasad, wartości i wzorów oraz tworzeniem nowych,

co ma na celu całościową transformację struktury społecznej i zasad jej funkcjonowania.

Konkretne strategie adaptacyjno-integracyjne, jeśli przyjmiemy kryterium aktywności, celu i sposobu działania, które mogą być potencjalnie wykorzystywane przez młodzież w kreowaniu siebie i ulokowaniu się w świecie „dorosłych”, można sprowadzić do następujących typów (Goffman, 2005; Marczułajlis, 2002, s. 218–226; Wysocka 2007b):

- **strategia asymilacyjna (pasywna)** – związana z „wtopieniem” się w obowiązujący system wartości, doprowadzająca do bezkonfliktowego wejścia w społeczeństwo dorosłych, ale dokonuje się to z deprecjacją własnej indywidualności;
- **strategia akomodatywna (aktywna)** – sposób radzenia sobie ze środowiskiem polegający na jego strukturalizowaniu według właściwości i cech jednostki, co dokonuje się na podstawie następczego działania wymagań zewnętrznych, związanych z przyjmowaniem nowych ról pozwalających jej znaleźć się w świecie „dorosłych”, bez utraty możliwości indywidualnej autokreacji;
- **strategia autoteliczna** – w której adaptację do świata dorosłych traktuje się jako cel sam w sobie, zaś efektem tego jest świadoma integracja ze społecznością „dorosłych”, co wynika z przyjęcia za nadrzędne wartości: jakość kontaktów międzyludzkich (wymiana) oraz potrzebę akceptacji ze strony otoczenia;
- **strategia instrumentalno-zadaniowa** – gdzie adaptacja stanowi środek służący do realizacji nadrzędnego zadania (celu), jakim może być uzyskanie możliwości realizowania się w różnych obszarach życia społecznego i rolach społecznych (np. zawodowych);
- **strategia unikania sprzeczności, godzenia** – występująca w funkcji obrony tożsamości spójnej, pozytywnej, przyjmująca charakter tożsamości sytuacyjnej możliwej wówczas, gdy jednostka wykorzystuje systemy wartości właściwe dla własnego pokolenia i pokolenia dorosłych, które stosuje wybiórczo, adekwatnie do sytuacji;
- **strategia syntezy** – polegająca na apelowaniu do wartości nadrzędnych łączących oba światy (młodzieży i dorosłych), co ma charakter wyboru pochodzących z nich wątków pozytywnych i waliki z negatywnymi ich przejawami, stanowiąc podstawę wykreowania pozytywnej i silnej, bo zracjonalizowanej tożsamości, mającej swe źródła w obu światach;
- **strategia separacji** – polegająca na odrzuceniu propozycji świata dorosłych, przyjmująca charakter całkowitej hermetyczności, nieprzemakalności własnych standardów, co skutkuje izolowaniem

się i możliwością tworzenia opozycyjnych grup subkulturowych, potwierdzających własną tożsamość.

W psychologii analizuje się strategie radzenia sobie w sposób akcentujący ich indywidualny charakter, co tym samym czyni je dostępnymi dla wszystkich. Człowiek wyposażony jest bowiem w większym lub mniejszym stopniu w mechanizmy służące obronie organizmu, tak w sensie fizycznym (mechanizmy odpornościowe, substancje zwalczające różne zagrożenia – naturalne lub wprowadzane sztucznie), jak i psychicznym – czynniki zagrażające procesom przystosowania, wywołujące napięcie i w efekcie dezintegrujące zachowania człowieka. Obrona przed tymi czynnikami jest trudna, ale możliwa. Mechanizmy służące likwidacji skutków różnych stresów psychicznych, nie zawsze prowadzą bezpośrednio do poprawy funkcjonowania człowieka, jednakże prawie zawsze pośrednio zwiększają zdolności przystosowawcze człowieka poprzez obniżenie napięcia emocjonalnego. W wymiarze indywidualnym i w sensie konkretnym, człowiek radząc sobie z wewnętrznym chaosem, wykształcił zatem różne sposoby redukcji wewnętrznych napięć emocjonalnych, ale podejmowane przez jednostkę działania zawsze skierowane są bądź na środowisko, bądź na samą jednostkę, co pozwala ogólnie kategoryzować sposoby radzenia sobie jako (Pearlin, Schooler, 1978): a) działania bezpośrednio ukierunkowane na zmianę obiektywnej sytuacji trudnej (usuwanie czynników stresogennych, złagodzenie negatywnych skutków ich działania), b) czynności intrapsychiczne ukierunkowane na kontrolę i modyfikację subiektywnego znaczenia danej sytuacji w taki sposób, aby postrzegana była jako mniej zagrażająca (manipulowanie postrzeganiem rzeczywistości przez ignorowanie zagrożenia, selekcję informacji, kontrolowanie emocji i napięć przez ucieczkę, wyparcie, wycofanie, myślenie magiczne, pasywną akceptację).

Kryterium kierunku działań zmierzających do poradzenia sobie w sytuacji problemowej pozwala określić je jako (Lazarus, 1986, s. 2–40): strategie zmierzające wprost do eliminowania lub zmniejszenia przewidywanego niebezpieczeństwa, które polegają na wzmocnieniu możliwości jednostki w procesie radzenia sobie, ataku (agresji) na źródło stresu, lub na unikaniu sytuacji zagrażającej (wycofanie); oraz strategie pozwalające na zmianę oceny sytuacji, do których zalicza się różne typy mechanizmów obronnych, pozwalających jednostce oszukiwać się w zakresie stanu aktualnego zagrożenia, co dzieje się najczęściej w sytuacji niemożności lokalizacji jego źródła.

Rozwijając nieco tę ostatnią kwestię: jeśli pewne problemy osobiste trwają przez dłuższy czas, wówczas reakcje na nie, czyli sposoby ich rozwiązywania, przyjmują charakter nawykowy, stając się elementami typizującymi daną osobę, czyli cechują już nie tylko sposób jej reagowa-

nia w sytuacjach trudnych, ale nawet przyjmują postać zgeneralizowaną, pozwalając określić osobowość jednostki. Agresywność, tendencja do wycofywania się lub obrony własnych praw, fantazjowanie, podejrzliwość – traktowane są jako trwałe cechy osobowości wyznaczone przez nawykowy sposób radzenia sobie z frustracją. Nawykowe sposoby radzenia sobie z powtarzającymi się lub długotrwałymi konfliktami i frustracjami, stają się wyznacznikiem indywidualności człowieka, mając charakter wysoce złożony, ale możliwy do kategoryzacji. Poklasyfikowano je zatem i nadano im nazwę *m e c h a n i z m ó w o b r o n n y c h* (Wysocka, 2004a, s. 106–113). Definicje mechanizmów obronnych mogą być różne, jednakże generalnie są to specyficzne procesy, działające poza świadomością, które w sposób automatyczny prowokują działania zmierzające do rozładowania napięcia emocjonalnego i lęku. Mechanizmy te zatem pełnią rolę mechanizmów przystosowania (np. w sytuacji stresowej). Współcześnie w psychologii pojęcie mechanizmu obronnego stosuje się w dwu znaczeniach: a) szerszym, gdzie są to wszelkie zabiegi umożliwiające jednostce redukcję przykrego napięcia emocjonalnego bez zmiany obiektywnej sytuacji, która je wywołała – zalicza się wówczas do mechanizmów obronnych np. odreagowanie, polegające na rozładowaniu napięć wywołanych frustracją i konfliktami (wygadanie się, zwierzenie się), bądź narkotyzowanie się („zalewanie robaka”, zażywanie narkotyków) oraz zaspokojenie własnych sfrustrowanych dążeń w fantazji (marzenia na jawie o wielkim sukcesie, odegranie się na kimś); b) węższym, gdzie mechanizmy obronne to wewnętrzne manipulacje poznawcze, które zapewniają jednostce osłabienie niepokoju lub nie dopuszczają do jego powstania – reinterpretacje obronne (Lewicki, 1978, s. 57–61). Stanisław Siek (1985, s. 55) określa mechanizmy obronne jako „gotowości do reagowania, wyuczone w sytuacjach, gdzie działają na jednostkę jednocześnie wzajemnie sprzeczne naciski lub tendencje reagowania”. Działanie ich polegać ma na nieświadomym tamowaniu, przemieszczaniu, zniekształcaniu schematów i tendencji reagowania, lub też przyjmowaniu za swoje zachowań osób znaczących w grupie społecznej przynależności, czego funkcją jest eliminacja lęku lub unikanie niekorzystnych zmian w obrazie własnej osoby.

W nowszych koncepcjach psychologicznych mechanizmy obronne traktowane są jako narzędzia ochrony struktury „ja”, czyli tożsamości (osobistej, indywidualnej, grupowej) i samooceny. Funkcją ich jest zatem zapewnienie właściwego funkcjonowania struktury „ja”, czyli regulacji naszych zachowań, zaś włączają się zawsze wtedy, gdy nasze „ja” jest zagrożone i niemożliwa jest eliminacja tego zagrożenia w sposób nieobronny (Epstein, 1980; Grzegołowska-Klarkowska, 1986). W literaturze przedmiotu wyróżnia się też strukturalne podejście do mechanizmów

obronnych (Plutchik, Kellerman, Conte, 1979, s. 229–257; Grzegołowska-Klarkowska, 1986, s. 25–29), gdzie wyjaśnia się ich znaczenie w kategoriach radzenia sobie z emocjami. W modelu teoretycznym każda z ośmiu emocji ma adekwatny dla siebie mechanizm obrony, którym jednostka może się posłużyć w celu poradzenia sobie z nią. Emocje i mechanizmy obronne powiązane zostały w następujące pary: radość – reakcja upozorowana, akceptacja – zaprzeczanie, strach – wyparcie, zdziwienie – regresja, smutek – kompensacja, nieufność – projekcja, gniew – przemieszczenie, oczekiwanie – intelektualizacja. Także teoria uczenia się wniosła pewien wkład w wyjaśnienie mechanizmów obronnych, aczkolwiek ograniczyła się głównie do trzech mechanizmów, a więc wyparcia, tłumienia i przemieszczenia agresji. W myśl tej koncepcji, proces uczenia się stosowania tych mechanizmów przebiega tak samo, jak i innych reakcji (Grzegołowska-Klarkowska, 1986 s. 29–34).

W modelu poznawczym zakłada się, iż mechanizm obronny jest rodzajem zaburzenia procesów zaangażowanych w uświadamianiu sobie informacji o świecie lub o sobie samym, które umożliwia jednostce zachowanie poczucia zgodności między informacją napływającą a obrazem własnej osoby, co dokonuje się przez zniekształcenie tej informacji (Kofta, 1976, s. 215–223). Mechanizm obronny uruchamiany jest więc na skutek powstania napięcia wynikającego z rozbieżności w strukturach poznawczych. Richard S. Lazarus określa wprost mechanizmy obronne jako poznawcze reinterpretacje bodźca lub procesy osiągania dystansu psychologicznego od zagrażających zdarzeń. Podstawowe jest tu twierdzenie, iż to samo zdarzenie może być uznane za zagrażające jedynie na skutek poznawczej oceny jego składników. Manipulując oceną poznawczą, jednostka dokonuje reinterpretacji zdarzeń tak, by stały się one niezagrażające, co pozwala jej unikać reakcji stresowych. Jeśli dzięki temu przekształceniu poznawczemu reakcja stresowa nie wystąpi, można uznać, iż zagrożenie zostało ominięte (Lazarus, 1963, s. 622; Grzegołowska-Klarkowska, 1986, s. 34–35).

Konkludując, poszczególne koncepcje kładą nacisk na różne elementy procesu obrony i inne właściwości poszczególnych mechanizmów obronnych, nie pozwalając tym samym skonstruować komplementarnego i całościowego wyjaśnienia ich funkcjonowania.

Mechanizmy obronne traktowane jako skutek frustracji, stanowią sposoby, czy specyficzne dla poszczególnych jednostek techniki radzenia sobie z problemami i trudnościami przekraczającymi możliwości realnego ich rozwiązania czy pokonania. Funkcje, które im się przypisuje, mają zarówno charakter pozytywny, jak i negatywny. Wśród funkcji pozytywnych można wyodrębnić utrzymanie lub podniesienie szacunku do siebie samego, zaś do negatywnych zalicza się obronę przed lękiem. Jed-

nakże stosowanie ich przez dłuższy czas, lub w sposób zgeneralizowany, ma negatywne konsekwencje rozwojowe, gdyż pozbawia jednostkę możliwości rzeczywistego i konstruktywnego rozwiązywania problemów, co ma charakter rozwojowy. Zresztą ich utrzymywanie się stanowi bezpośredni wskaźnik braku ich skuteczności w zakresie prawidłowego przystosowania się jednostki do wymagań, oczekiwań i zadań stawianych jej przez życie codzienne i otoczenie społeczne. Stosowane jednak w sytuacjach trudnych mechanizmy obronne mogą mieć – przynajmniej czasowo – charakter przystosowawczy, gdyż: a) dają jednostce czas na rozwiązanie problemów, które mogłyby ją przytłoczyć; b) pozwalają na eksperymentowanie z nowymi rolami, czyli uczą nowych sposobów przystosowania się; c) racjonalizacja (tendencja do usprawiedliwiania się) skłaniająca do poszukiwania przyczyn może doprowadzić do racjonalnego postępowania w przyszłości (podstawa autoanalizy); d) zachowanie odzwierciedlające działanie mechanizmu obronnego może być użyteczne społecznie lub twórcze (np. kompensacja, sublimacja). Innymi słowy, mechanizmy obronne stanowiąc barierę przed sytuacjami frustrującymi (nieprzyjemnymi), dostarczyć mogą jednostce motywacji do działania, co prowadzi do bardziej prawidłowego przystosowania, pod warunkiem, iż będą one stosowane w sposób umiarkowany.

Strategie radzenia sobie można analizować także jako sposób reakcji na stres wywołany doświadczanymi problemami, które w przypadku młodzieży wiążą się z kryzysem wartości, dalszymi planami życiowymi, czyli wyborem kierunku dalszej nauki, wyborem zawodu, a także ze sposobem funkcjonowania w relacjach interpersonalnych, głównie koleżeńskich i stylem spędzania wolnego czasu, czyli dostępnych rozrywek. Sprawdzają się one do:

- a) *strategii aktywnej*, wyznaczonej przez poszukiwanie informacji i porady w celu lepszej orientacji dla podjęcia decyzji;
- b) *strategii wewnętrznej refleksyjnej*, polegającej na analizie własnych możliwości, własnych reakcji i sytuacji, w jakiej znajduje się młody człowiek;
- c) *strategii pasywnej*, polegającej na wycofaniu się, związanym z brakiem decyzji, rozwojem mechanizmów obronnych, regresją i zamykaniem się w sobie (Seiffge-Krenke, 1993, s. 139–140, za: Malewska-Peyre, 2005, s. 14; por. Seiffge-Krenke, Shulman, 1990).

Dwie pierwsze strategie wybierają zwykle osoby o adekwatnej samoocenie i prawidłowej wizji otaczającego jednostkę świata społecznego, co w efekcie stanowi podstawę pokonywania kryzysów i dalszego rozwoju, zaś trzecia dotyczy osób o zaniżonej samoocenie, prowadząc do zjawisk negatywnych rozwojowo, depresji, a nawet tendencji suicydalnych.

W nowszych opracowaniach Susan Folkman i Richarda S. Lazarusa (1985, Lazarus, Folkman, 1984, za: Borecka-Biernat, 2006, s. 49–50, 2003; por. Heszen-Niejodek, 2000, s. 469–470, 480–482) wyróżnili według kryterium funkcjonalnego dwie zasadnicze strategie radzenia sobie, zaś w ich obrębie wyodrębnili różne strategie szczegółowe:

- a) strategia zorientowana problemowo (zadaniowa, instrumentalna), polegająca na bezpośrednim koncentrowaniu się na stresorze lub własnej na niego reakcji i oddziaływaniu na otoczenie lub samego siebie w celu opanowania czynników powodujących stres, przy czym może ona przyjąć charakter strategii konfrontacyjnej (obrona własnego stanowiska i walka z przeciwnościami o to, co chce się osiągnąć, ale w formie bezpośredniej, emocjonalnej, nierzadko agresywnej, zgodne z pierwszym impulsem) lub strategii planowania i systematycznego rozwiązywania problemu (poszukiwanie informacji i rozwiązań, opracowanie planu działania i systematyczna jego realizacja);
- b) strategia zorientowana na własny stan emocjonalny, polegająca na redukcji powodujących cierpienie przeżyć emocjonalnych, przez wewnętrzne restrukturalizowanie wydarzenia zmieniające jego znaczenie, a tym samym reakcję emocjonalną, co może przyjąć formę dystansowania się (odsunięcie od siebie problemu, usuwanie ze świadomości zagrażających treści, bagatelizowanie przykrych wydarzeń, pomniejszanie ich znaczenia), unikania–ucieczki (usunięcie z pola świadomości przez zajęcie się inną aktywnością, ucieczka w marzenia, stosowanie środków obniżających napięcie emocjonalne, np. alkohol, narkotyki), samokontroli (opanowanie emocji negatywnych, powstrzymanie się od gwałtownych reakcji), samobwiniania (samokrytyka, autoagresja), poszukiwania wsparcia społecznego (pomoc ze strony innych ludzi – rodziców, rodzeństwa, przyjaciół, instytucji), oraz pozytywnego przewartościowania (dostrzeganie dobrych stron sytuacji zmniejszających poczucie straty lub porażki).

Norman S. Endler i James D.A. Parker (1990, 1994, 2000; Endler, Parker, Butcher, 2003; Parker, Endler, 1996; por. Szczepaniak, Strelau, Wrześniewski, 1996, s. 192) zaproponowali własny interakcyjny model radzenia sobie ze stresem, w którym różnicują pojęcia stylu i strategii radzenia sobie, co można w skrócie określić następującą definicją: „styl radzenia sobie to posiadany przez jednostkę, charakterystyczny dla niej repertuar strategii radzenia sobie z sytuacjami stresowymi” (Heszen-Niejodek, 2000, s. 484). Autorzy wyróżnili trzy style działania w sytuacji trudnej:



- a) styl skoncentrowany na zadaniu – polega na podejmowaniu wysiłków (zadań) mających na celu rozwiązanie problemu, co dokonuje się przez jego przekształcenie poznawcze i próbę zmiany sytuacji ocenianej jako trudna (planowanie rozwiązań i podejmowanie zadań), prowadząc do wzrostu poczucia kontroli nad sytuacją, ograniczając występowanie negatywnych emocji z nią związanych;
- b) styl skoncentrowany na emocjach – wyraża się w koncentracji na własnej osobie i osobistych negatywnych doświadczeniach emocjonalnych (strach, gniew, poczucie winy), czemu towarzyszą reakcje pozorne, a więc ucieczka w fantazję, myślenie życzeniowe i realizacja zadań w wyobraźni, występujące w funkcji redukcji napięcia emocjonalnego, towarzyszącego sytuacji trudnej, ale powodujące realnie jego wzrost, co może skutkować tendencją do jego odreagowania w zachowaniach agresywnych, prowokowania sytuacji konfliktowych;
- c) styl skoncentrowany na unikaniu – wiąże się z tendencją do niedopuszczania do bezpośredniej konfrontacji z problemem, wystrzegania się myślenia, przeżywania i doświadczania sytuacji trudnej, co może realizować się w dwóch formach, czyli w angażowaniu się w czynności zastępcze, konkurencyjne, odwracające uwagę od problemu (oglądanie telewizji, sen, objadanie się, kompulsywne zakupy, myślenie o sprawach przyjemnych), lub poszukiwaniu kontaktów towarzyskich, określanych jako ucieczka przez zwrócenie się do innych ludzi i poszukiwanie u nich wsparcia emocjonalnego (spotkania towarzyskie, imprezy).

Rudolf H. Moos (1988, 1995; Heszen-Niejodek, 2000, s. 482) kierując się podobnymi kryteriami, a więc funkcjonalnym (wymiaru ukierunkowania strategii, czyli celu – skierowanie na problem i emocje) i modalnym (metoda radzenia sobie – aktywność poznawcza, aktywność behawioralna i unikanie), wyróżnił osiem strategii radzenia sobie ze stresem, które dzielą się na dwie grupy:

- a) strategię ukierunkowaną na problem – analiza logiczna (poznawcza próba zrozumienia i przygotowania się do sytuacji stresowej), pozytywne przewartościowanie (próba pozytywnej interpretacji z akceptacją zaistniałej sytuacji), poszukiwanie wsparcia (behawioralne poszukiwanie informacji, porady, pomocy), oraz podjęcie działania rozwiązującego problem (behawioralne kroki zmierzające do poradzenia sobie z problemem);
- b) strategię ukierunkowaną na unikanie problemu – unikanie poznawcze (poznawcze unikanie realistycznego myślenia o problemie), rezygnacja (bierna akceptacja i brak prób

przewyciężenia problemu), poszukiwanie alternatywnych wzmocnień (zastępcze działanie, poszukiwanie nowych źródeł satysfakcji bez podjęcia prób rozwiązania problemu), oraz wyładowanie emocjonalne (redukcja napięcia przez wyrażenie negatywnych uczuć).

Działania te różnicuje mechanizm pokonywania problemów (adaptacji), przy czym pierwsze mają charakter realistyczny jako ukierunkowane na osiągnięcie celu pomimo napięcia emocjonalnego, zaś drugie są nierealistyczne, pełniąc jedynie funkcję redukcji napięcia emocjonalnego bez dążenia do pokonania problemu (Maruszewski, 1976). Mają one ponadto charakter poznawczy lub behawioralny i skierowany na konfrontację z problemem lub jego unikanie (Heszen-Niejodek, 2000, s. 485–486).

Generalnie jednak strategie radzenia sobie wybierane przez człowieka w sytuacji wyboru i konfliktu wartości (celów, dążeń), która jest specyficzną sytuacją trudną mogą przyjąć dwie formy: wycofanie i atak na postrzegane źródło własnego dyskomfortu. Krystyna Ostrowska (1980, 1998) traktuje strategię działania jako psychologiczny mechanizm organizujący funkcjonowanie systemu wartości, który jest niezmiernie istotny w podejmowanych przez jednostkę „czynnościach autokreacyjnych”, a więc jest to hipotetyczny mechanizm integrujący i regulujący procesy motywacyjne, pełniący funkcję wspomagającą lub wyznaczającą realizację aktualnych celów i dążeń, będących wynikiem urzeczywistniania uznawanych wartości, a także podtrzymujący motywację do działania w obronie ludzkiej egzystencji w wymiarze obiektywnym i subiektywnym, czyli społecznym i indywidualnym (Ostrowska, 2002, s. 9). Jednostka może więc wybierać z dwu strategii działania w sytuacji problemowej (Ostrowska, 1998, s. 98–100, 2002, s. 9–10, 14–15): strategii atakującej i rezygnacyjnej (wycofującej), które mają swoje podsystemy – pozytywny (przybliżający do realizacji celu) i negatywny (oddalający osiągnięcie celu). Strategia działania o charakterze ataku stanowi zespół działań, stanów emocjonalnych, przekonań i sądów, nastawionych na realizację wyraźnie wybranego przez jednostkę celu, stąd tendencja do przeciwdziałania wszelkim przeciwnościom i ograniczeniom stanowiącym blokady w realizacji zakładanych celów, które są dla niej ważne i decydujące o własnej egzystencji. Jednostkę wybierającą tę strategię cechuje samodzielność w podejmowaniu decyzji i zdolność do ponoszenia za nią odpowiedzialności, dostrzeganie pozytywnych aspektów sytuacji (nawet trudnej), dbałość o własny interes, rozumiany jako zgodny z potrzebami wewnętrznymi stan spełnienia, umiejętność kierowania innymi oraz pokonywania fizycznych i psychicznych przeszkód i napięć, zdolność do obrony własnych poglądów i przekonań, przekonanie o własnych możliwościach,

zaufanie do własnej osoby, a także zdolność do podejmowania wysiłku i wyrzeczeń, czyli odraczania gratyfikacji. Można ją określić jako sposób rozwiązywania problemu adekwatnie do sytuacji, co wymaga mobilizacji możliwości poznawczych, emocjonalnych i behawioralnych w celu realizacji zaktywizowanego aktualnie dążenia (wartości). Operacyjna definicja strategii rezygnacyjnej stanowi, iż jest to zespół zachowań, reakcji i stanów emocjonalnych oraz przekonań i sądów, realizowanych w sytuacji uznania przez jednostkę niemożności osiągnięcia w danym czasie ważnych dla jej egzystencji celów, służąc realizacji innych (zastępczych), nowych lub zmodyfikowanych dążeń życiowych. Osoba posługująca się tą strategią nie realizuje celu za wszelką cenę, ale odracza jego realizację do pojawienia się bardziej sprzyjających okoliczności, cechuje ją tendencja do unikania wysiłku i sytuacji niepewnych, ryzykownych, wymagających odwagi i wytrwałości, jest podatna na wpływy innych, stąd poddaje się kierownictwu innych, a także nie radzi sobie ze stresem, co wiąże się z brakiem wiary we własne możliwości, brakiem zaufania do siebie i innych ludzi, pesymistyczną wizją świata. Wybiera metody działania sprawdzone i pewne, unikając rozwiązań nowych, więc niepewnych. Strategię tę można określić jako sposób rozwiązywania sytuacji problemowej, której istotą jest „zawieszenie” procesów emocjonalnych, poznawczych i behawioralnych w sytuacji zaktywowania dążeń ważnych dla jednostki, co wiąże się z postrzeganiem zagrożenia i jednocześnie z oceną własnych kompetencji jako niewystarczających do ich realizacji w danych warunkach. Chroniąc ważne dla siebie wartości jednostka poszukuje możliwych dróg ich realizacji, co oznacza, że rezygnacja nie jest tożsama z biernością, ale stanowi inny sposób „opowiedzenia się” za uznawanymi wartościami, pełniąc w konsekwencji funkcję ochronny i utrzymania działań jednostki ukierunkowanych na realizowany ogólny cel, ale z wyborem innych „środków”. W obrębie powyższych strategii stosuje się różne taktyki działania, a więc w strategii rezygnacyjnej są to: wycofanie, konformizm oportunistyczny i konformizm *sensu stricto*. Dla strategii atakującej są to: rewolucja, bunt, kontestacja. Kwestia taktyk działania nie została jednak w tej koncepcji wystarczająco potwierdzona.

P o z y t y w n ą s t r a t e g i ę a t a k u j ą c ą wyznacza aktywność, której funkcją jest ochrona siebie i innych, czyli wiąże się ona z takim współdziałaniem z czynnikami sytuacyjnymi dla ochrony wartości, które nie prowadzi do zniszczenia elementów sytuacji, lecz do ich wykorzystania dla tworzenia nowych jakości w świecie społecznym, i w otaczającej rzeczywistości. N e g a t y w n a s t r a t e g i a a t a k u j ą c a jest natomiast specyficznym sposobem interakcji, o charakterze eksploatorskim (manipulacja) w stosunku do elementów sytuacji, zarówno przedmioto-

wych, jak i podmiotowych, co może przyjmować też formę bezpośrednio destrukcyjną, przy czym destrukcja może być skierowana na własną osobę lub na otoczenie (przemoc, agresja przemieszczona). *Strategia rezygnacji pozytywnej* wiąże się z wycofaniem się z realizacji jednej wartości na rzecz innej, w sytuacji uznania tej drugiej za ważniejszą w sensie działań pozaosobistych, pełni natomiast funkcję ochrony realizacji jakiegoś celu, co służy pośrednio rozwojowi i doskonaleniu siebie i otoczenia, gdyż wiąże się z przesunięciem realizacji jakiegoś dobra w imię dobra wyższego, co nie powoduje utraty wiary we własne możliwości i osobową wartość. *Rezygnacja negatywna* wiąże się z kolei z utratą zaufania do siebie i wiary we własne możliwości, w sytuacji dostrzeżenia przewagi czynników sytuacyjnych (pozaosobistych), stąd jej istotą jest skupienie się na zagrożeniu dla własnego „ja”, rezygnacja z prospołecznych celów (istota rozwoju), co w efekcie może stanowić podstawę kształtowania się tendencji autodestrukcyjnych (uzależnienia, samobójstwo).

Uruchomienie danej strategii działania w sytuacji problemowej zależy od sposobu postrzegania przez jednostkę wielu czynników jednocześnie, a więc od oceny własnych możliwości działania, nacisków ze strony czynników zewnętrznych i oceny aktualnego znaczenia danej wartości, która uruchamia działania (Ostrowska, 2002, s. 16–17). Ostatecznie więc mechanizm wyznaczający strategię działania ma charakter podobny do procesu decyzyjnego, ale w ujęciu Krystyny Ostrowskiej (2002, s. 19) podejmowane decyzje i metoda ich realizacji (strategia) odnosi się do przyjęcia kompleksowej strategii działania mającego na celu osiągnięcie celów rozwojowych – ogólnoezystencjalnych, z uwzględnieniem zysków i strat w zakresie własnej autokreacji. Dlatego też przyjęte przez autorkę strategie nie są jedynie poznawczą obróbką sytuacji trudnej, czy też emocjonalną ucieczką od jej rozwiązania, ale odnoszą się do sposobu wartościowania, który angażuje jednostkę emocjonalnie i realizacyjnie.

Kategoria działania w sytuacjach problemowych, czy szerzej w sytuacji doświadczania kryzysu immanentnie związanego z problemem autokreacji i barier hamujących lub zaburzających rozwój młodzieży, przedstawiona tu w ujęciu strategii radzenia sobie w sytuacji trudnej, wydaje się na tyle zbieżna, iż wykorzystano ją w badaniach własnych, gdzie stała się podstawą konceptualizacji (przyjętych założeń teoretycznych) dotyczących sposobów radzenia sobie z doświadczanym kryzysem adolescencyjnym, sprowadzonym głównie do problemów z tożsamością i współwyznaczającym kreowanie tożsamości wartościowaniem (system wartości i kryzys w wartościowaniu). Przywoływane tu strategie radzenia sobie, w różny sposób określane i klasyfikowane w koncepcjach odwołujących się do odmiennych sposobów rozumienia stylów i strategii radze-

nia sobie, stanowiły jednocześnie podstawę operacjonalizacji zmiennych (przyjętych wskaźników), wykorzystanych w konstrukcji narzędzia do badania strategii radzenia sobie w młodzieńczym kryzysie tożsamościowym (zob. rozdział 4.2., 5.3.1.).

## 2.5. Psychospołeczne teorie młodzieży – ogólna charakterystyka

„...kryzys odnosi się do momentu niepewności w procesie przeobrażenia osobistego lub społecznego. Jest to punkt zwrotny między jednym systemem, który traci swą prawomocność i drugim, który się rodzi.”

(Arana, 1993, s. 379, za: Płużek, Jacyniak, 2006, s. 14)

Naukowe badania nad młodzieżą jako kategorią społeczną liczą sobie dopiero kilka dziesięcioleci, zaś ich źródło wiązane jest z buntem młodzieży połowy wieku dwudziestego (Griese, 1996, s. 17). Wyniknęło stąd specyficzne ujęcie kategorii młodzieży jako fenomenu społeczno-kulturowego, którego przejawy mają wymiar historyczno-społeczny, z ograniczeniem myślenia o młodzieży jako kategorii wiekowej i rozwojowej, co wiąże się z konstatacją faktu, iż młodzież nie jest zjawiskiem interkulturowo jednorodnym (młodzież w różnych kulturach ma odmiennie właściwości).

Nauki społeczne, których przedmiotem zainteresowania jest młodzież, to głównie socjologia, psychologia społeczna, antropologia kulturowa, psychologia rozwojowa, nauki o wychowaniu i pedagogika społeczna, a więc nauki, pomiędzy którymi granice są płynne, mając charakter głównie analityczno-teoretyczny (np. socjologia, psychologia społeczna, antropologia kulturowa). Współczesna pedagogika społeczna i nauki o wychowaniu opierają swoje teorie i założenia na rzeczywistości, a więc i na empirycznym jej poznawaniu, stąd ich silne powiązanie z socjologią, i tym samym z socjologicznym ujęciem młodzieży, w którym traktuje się młodzież głównie jako fenomen społeczno-kulturowy, zmienny i zależny od warunków życia, zaś możliwy do opisu i wyjaśnienia jedynie drogą „empirycznych analiz”. Przy czym wkład pedagogiki i szerzej nauk o wychowaniu w budowanie teorii młodzieży jest niewielki, gdyż wykorzystuje się tu teorie socjologiczne wyrażane w terminach pedagogicznych, bądź odwołuje się do klasycznej koncepcji Eduarda Sprangera (1985) i Jeana-J. Rousseau (1997, 2002, por. Griese, 1996, s. 19–21).

Teorie młodzieży można generalnie podzielić na specyficzne i niespecyficzne: pierwsze, skupiające się na młodzieży jako na specyficznej kategorii społecznej (przedmiotem badań jest młodzież), zaś drugie opisujące i wyjaśniające proces rozwoju w całym cyklu życia (przedmiotem jest rozwój w cyklu życia), stąd obejmujące także problematykę młodzieży (np. koncepcja Jeana Piageta, koncepcja Lawrence'a Kohlberga). Przedmiotem skrótowego z konieczności omówienia staną się jedynie te pierwsze, zaś jego celem jest jedynie zwrócenie uwagi na wielość podejść i sposobów rozumienia kategorii młodzieży i młodości. Przy czym dokonano jedynie wyboru niektórych koncepcji reprezentujących poszczególne ich kategorie.

Próba klasyfikacji teorii młodzieży, z uwzględnieniem ich pochodzenia, analizowanego w aspekcie dyscyplin, w ramach których są tworzone, pozwala sprowadzić je do:

- a) koncepcji biologiczno-psychologicznych, zorientowanych na fazowe modele indywidualnego rozwoju osobowości, opisujących biologiczne i psychiczne procesy dojrzewania (wewnątrzustrojowe procesy rozwojowe);
- b) koncepcji pedagogiczno-filozoficznych, odnoszących się także do modeli fazowego rozwoju osobowości, opisujących ideowo-normatywne korelaty adolescencji;
- c) koncepcji socjologicznych, odwołujących się ogólnie do procesów i warunków społeczno-kulturowych jako czynników ważnych w opisie i wyjaśnianiu fenomenu młodzieży.

Wydaje się, iż wystarczającą egzemplifikację zagadnienia teorii młodzieży przedstawił Hartmut M. GRIESE (1996; Kozakiewicz, 1998), który dokonał podziału ważniejszych koncepcji młodzieży na: psychologiczno-społeczne i antropologiczno-kulturowe (np. koncepcje Kurta Lewina, Erika H. Eriksona, Margaret Mead, Karla Mannheim'a), klasyczne koncepcje socjologii młodzieży (koncepcje Helmuta Schelsky'ego, Samuela N. Eisenstadta, Friedricha H. Tenbrucka) oraz tzw. teorie *ad hoc* w socjologii młodzieży (koncepcje Hellmuta Lessinga i Manfreda Liebla, Leopolda Rosenmayr'a, Ralfa Bohnsacka, Thomasa Ziehego, Dietera Baackego). Wykorzystując przytoczone systematyzacje dokonam krótkiej charakterystyki podstawowych grup koncepcji, głównie na podstawie monografii Hartmuta M. Griesego (1996).

**Koncepcje pedagogiczne.** Pedagogiczna perspektywa patrzenia na młodzież ma swe korzenie w romantyczno-idealistycznym obrazie młodości, wywodzącym się z epoki, w której młodzież jako kategoria społeczna jeszcze nie istniała. W myśl założeń filozoficznych właściwych tej epoce, rozwijający się młody człowiek traktowany był redukcjonnie – jako przedmiot podlegający wychowawczym wpływom, któremu należy stworzyć

„pedagogiczną przestrzeń ochronną”. Egzemplifikacją tej perspektywy jest teoria Jeana-J. Rousseau (1712–1778), która absolutystycznie eliminuje ramy społeczne i globalny kontekst rzeczywistości, z czego wynikają specyficzne założenia dotyczące natury młodzieży i jej wychowania. Przy czym kategoria młodzieży jest głównie kategorią wiekową (12–15 lat – wiek młodzieńczy, 15–20 lat – wiek adolescencji) i tym samym rozwojową. Założenia pedagogiki młodzieży wyznaczają zatem tezy: o fazowości rozwoju i wrodzonym planie rozwojowym (autonomia szczebli wiekowych), o konieczności izolowania młodzieży od świata dorosłych (provincia pedagogiczna), co wiąże się z jej ochroną przed rzeczywistością (idealistyczne wychowanie), zaś pierwiastek wychowawczy ma wartość autoteliczną (autonomia pedagogiki). W przebiegu rozwoju dla Rousseau ważne są prawa natury (człowiek z natury jest dobry, więc dąży w swym rozwoju ku „dobru”), zaś pomija w zasadzie uspołeczniający wpływ środowiska rodzinnego, wychowania, społeczeństwa jako całości i jego kultury, postrzegając w nim źródła dewiacji (Griese, 1996, s. 121). W klasycznej pedagogice ukształtował się zatem specyficzny, idealistyczno-normatywny obraz młodości, który rozwinął Eduard Spranger (1882–1963), zakładając istnienie swoistej „siły wewnętrznej”, procesu właściwego młodości, sterowanego wewnętrznie „na mocy samego rozwoju duszy”. Procesy socjalizacji przebiegają w „środowisku ducha i idei” według praw wewnętrznych, stąd koniecznym jest ich indywidualizowanie. W teorii tej istotne są procesy rozwojowe, rytmy dojrzewania i ich psychiczne rezultaty (uczucia, wrażenia, myśli, akty woli), które należy zrozumieć. Okres dorastania traktowany jest tu jako szczególna faza rozwoju duszy, prowadząca do dojrzałości, co regulują procesy wewnętrznego dojrzewania (Muuss, 1971, s. 52–54, za: Griese, 1996, s. 122).

Współczesną koncepcję pedagogiczną dotyczącą młodzieży sformułował Dieter Baacke (1999, 2003, por. Griese, 1996), ale założenia jego społeczno-ekologicznej teorii młodzieży przedstawione zostały w innym miejscu (rozdział 4.1.).

**Koncepcje psychologiczne.** Psychologia, a głównie psychologia rozwojowa, jako nauka o prawidłowościach rządzących procesami rozwoju i dojrzewania człowieka, proponuje teorie ukierunkowane biologicznie na fazy dorastania analizowane w różnych aspektach rozwoju, np. poznawczego, moralnego, motorycznego, emocjonalnego, społecznego. W psychologii można wyróżnić ogólnie cztery grupy koncepcji młodzieży: koncepcje zorientowane socjologicznie (psychospołeczne, antropologiczno-kulturowe, np. E.H. Erikson, M. Mead, K. Lewin), koncepcje zorientowane psychoanalitycznie, modele psychologii rozwojowej oparte na teoriach fazowych, teorie rozwojowe skupiające się na aspektach szcze-

głównych rozwoju, nie mające statusu teorii młodzieży, ale dostarczające wiedzy o pewnych aspektach rozwoju (np. J. Piaget).

### 1. Koncepcje psychologiczno-społeczne i antropologiczno-kulturowe

Teoria pola Kurta Lewina (1936, 1943, 1946) nie jest teorią młodzieży w ścisłym tego słowa znaczeniu, ale stanowi próbę pokazania zachowań ludzkich w sytuacji przełomu. Lewin wyjaśnia indywidualne zachowanie i przeżywanie człowieka działaniem sił pola, czyli różnymi aspektami aktualnej sytuacji, siłami psychicznymi tkwiącymi w jednostce i działaniem całej jej przestrzeni życiowej (*lifespace*). Przestrzeń życiowa stanowi sumę wszystkich faktów, które w określonej sytuacji i w określonym momencie życia determinują zachowanie danej jednostki lub grupy. Okres adolescencji jest dla Lewina „okresem przejściowym”, szczególnie znaczącym, gdyż zmiany zachowania w tej grupie są bardzo widoczne, stąd domagają się wyjaśnienia. Wskazuje, iż na zachowania młodzieży mają wpływ czynniki biologiczne, psychiczne i społeczne, które mogą oddziaływać na jej rozwój harmonijnie lub przeciwnie, ale zawsze dynamicznie i na zasadzie systemowej (wzajemne zależności między poszczególnymi czynnikami). Sytuacja przejściowa ma swą specyfikę, którą wyznacza narastanie objawów kryzysowych, lokowanych przez autora w różnych aspektach funkcjonowania: zmiana przynależności grupowej, wejście w region nieznaną, niepewność zachowania, brak jasności poznawczej, dojrzałość seksualna, większa plastyczność, poszerzenie przestrzeni życiowej, zmiana perspektywy czasowej, narastanie sprzeczności, poczucie obcości (Griese, 1996, s. 41). Przed młodym człowiekiem otwiera się zatem przestrzeń życiowa różna od dziecięcej i różna od dorosłej, w której czuje się „rozproszony” (przepuszczalność granic między polami przestrzeni życiowej dziecka i dorosłego). Psychiczno-społeczną sytuację młodego człowieka daje się zamknąć w dwóch trudnych do połączenia kategoriach: „już nie” (dziecko), „jeszcze nie” (dorosły), co powoduje poczucie nieostrości pól działania, niejednoznaczność pełnionych ról, czego konsekwencją staje się psychiczne poczucie niepewności, ewokujące konflikty i napięcia, wynikające z gwałtownych zmian struktury przestrzeni życiowej. Griese (1996, s. 45) przedstawia główne twierdzenia teorii młodzieży Lewina następująco: „Wiek dorastania (adolescencji) da się określić jako fazę przejściową, dla której charakterystyczna jest zmiana przynależności grupowej; młody człowiek znajduje się zatem w jakiejś jednoznacznie kognitywnie nie ustrukturuowanej przestrzeni życiowej i nie jest też traktowany jednoznacznie przez inne osoby ze swego środowiska, co prowadzić musi do niepewności, utraty orientacji, konfliktów i napięć w jego zachowaniu i – generalnie – w całym samo-poczuciu”. Lewin twierdzi też, iż prze-



zwycięzanie normalnych młodzieńczych kryzysów może mieć różny przebieg, zaś sposób poradzenia sobie z problemami zależy od struktury przestrzeni życiowej, czyli obustronnych oddziaływań między jednostką a otoczeniem, co zawsze należy rozpatrywać indywidualnie (każdy ma indywidualną przestrzeń życiową). Innymi słowy, ogólne twierdzenia teorii młodzieży pozwalają określić specyfikę jej sytuacji jako uniwersalną (nagle zmiany struktury powodujące niepewność, konflikt wartości, lęklivość, agresywność, dezorientacja), ale sposób pokonywania problemów młodzieńczych uniwersalizowany być nie może, gdyż zależny jest od jakości przestrzeni życiowej, zawsze indywidualnej.

**A n t r o p o l o g i c z n o - k u l t u r o w a k o n c e p c j a m ł o d z i e ż y** Margaret Mead (2000) stanowi rezultat terenowych badań porównawczych nad kulturami pierwotnymi, z odniesieniem ich rezultatów do kultury współczesnej. Autorka wychodzi z założenia, że młodość nie jest zjawiskiem kulturowo uniwersalnym, a właśnie specyficznym (różnicowanym kulturowo). W rozwiniętych kulturowo społeczeństwach – jej zdaniem – naczelnym problemem jest odnalezienie tożsamości (orientacji, przynależności) i więź (konflikty pokoleniowe), który to problem musi zostać rozwiązany w fazie przechodzenia z dzieciństwa do dorosłości. Ponadto koncepcja ta koncentruje się na cechach rozwijanych w młodych ludziach pod wpływem otaczającej ich kultury.

Mead interesując się procesem rozwoju i socjalizacji w różnych kulturach, pierwotnych i współczesnych, skupiła się na kulturowych aspektach procesu dojrzewania, zaś centralną kategorią pojęciową swej teorii uczyniła pojęcie tożsamości. Zdaniem Mead przeobrażenia kulturowe współczesnego świata, niosą ze sobą wiele sprzeczności, utrudniając młodym ludziom odnalezienie własnej tożsamości i określenie swego miejsca w świecie, gdyż młody człowiek jest niejako skazany na ciągle poszukiwanie własnej tożsamości, co stanowi rezultat rosnącej różnorodności wzorców zachowań, konkurencyjnych wartości i stylów życia, które nierzadko wzajemnie się wykluczają. Młody człowiek musi dokonywać wyborów, stawiając sobie naczelne pytanie o sens życia, w sytuacji zakwestionowania prawomocności dotychczasowych wartości i więzi religijnych. Młodzież traktowana jest tu jako grupa, na której spoczywa szczególna odpowiedzialność za „losy świata”, gdyż jedynie ona ma kompetencje, by zrozumieć i nadażyć za szybko i w sposób trudny do przewidzenia dokonującymi się zmianami w rzeczywistości, co autorka prezentuje w swej typologii kultur. Porównując zachowania ludzi w różnych kulturach i poszukując przyczyn ich różnicowań, Mead sformułowała koncepcję trzech typów kultur o odmiennych warunkach procesu socjalizacji młodzieży, z określeniem różnych relacji międzypokoleniowych:

– **Kultury postfiguracywne**, gdzie młodzi uczą się wzorów zachowania głównie od starszego pokolenia, zaś zasady postępowania wyznacza przyjęty system religijny. Różnice międzypokoleniowe są nieznaczne, co powoduje, iż pokolenie wstępujące bezkonfliktowo identyfikuje się z pokoleniem starszym, warunkując ciągłość i transmisję kulturową w przyszłość. Model socjalizacji wyznaczany jest harmonijnym rozwojem, w którym młode pokolenie przejmuje system aksjonormatywny, religię, obyczaje, wzorce zachowań, wiedzę od pokolenia starszego, bez niepokoju egzystencjalnych wynikających z konieczności określenia własnej tożsamości. Ta bowiem jest im dana i określona jednoznacznie. Widoczna jest tu wyraźna przewaga ciągłości tradycji kulturowej nad zmianą, bowiem młodzież żyje w świecie, w którym zmiany są niedostrzegalne, stąd jej świat jest „powtórzeniem” świata dorosłych.

– **Kultury kofiguracywne**, gdzie dominującym wzorcem identyfikacyjnym staje się zachowanie rówieśników, stąd zarówno dzieci, jak i dorośli uczą się od swych rówieśników, zaś wzorce zachowań i przekonania ustanawia się „tu i teraz”. Zmiana ta jest wynikiem głębokich przeobrażeń społecznych i cywilizacyjnych, gdyż kultura kofiguracywna właściwa jest dla społeczeństwa przemysłowego, w którym młodzież uzyskuje nowy status – podmiotu w świecie społecznym. Co prawda, pokolenie starsze zachowuje swą dominującą pozycję, ale decyduje głównie o zakresie zmian, ustalając ich granice. Pokolenia młodsze i starsze różnią się w zakresie uznawanych wzorów zachowań i przekonań, stąd zerwaniu ulega ciągłość tradycji, gdyż część przekazu kulturowego została przez młode pokolenia zakwestionowana, zaś przeszłość przestaje mieć dlań znaczenie. Charakterystyczną cechą tego etapu rozwoju kultury jest luka, czy dystans między pokoleniami (*generation gap*), co wynika z faktu, iż młodzież nastawiona jest na zmianę, poszukiwanie nowych wzorów zachowań, które są adekwatne do zmieniającej się rzeczywistości, zaś pokolenie starsze tkwi w przeszłości i nastawione jest na zachowanie *status quo*. Młode pokolenie żyje terażniejszością, zapominając przeszłość, zaś przyszłość wydaje mu się niepewna i niejasna, gdyż wyznaczana jest koniecznością wykonania zadania, jakim jest określenie własnej tożsamości. Dystans międzypokoleniowy i brak wzajemnego zrozumienia powoduje pojawienie się konfliktu pokoleń (bunt). Bunt pełni tu funkcję eliminacji starego systemu i tworzenia nowych wzorów kulturowych, co stanowi podstawę wykreowania się subkultur młodzieżowych, propagujących nowe style życia. Młodzież orientując się na rówieśników, spycha jednocześnie świat rodziców w niebyt przeszłości.

– **Kultury prefiguracywne** stanowią egzemplifikację odwrócenia tradycyjnych zasad wychowania i socjalizacji, gdyż dorośli uczą się tu także od własnych dzieci. Ten nowy typ kultury, w którym przyszłość

reprezentowana jest przez młode pokolenie, otwiera świat na przyszłość, stąd nastawienie na nią staje się tu centralną wartością. Rzeczywistość, dzięki zdobyczom cywilizacyjnym i nowym technologiom, zmienia się coraz szybciej i coraz bardziej dynamicznie, dlatego też młodzi ludzie są bardziej przygotowani (kompetentni) do tego, by w niej się znaleźć i zaadaptować. Doświadczenie wynikające z przeszłości przestaje być funkcjonalne w świecie zbyt szybkich zmian, stąd koniecznością staje się tworzenie nowych wzorów zachowań dla ludzi dorosłych, pomagających im radzić sobie z przyszłością. Pokolenie starsze straciło status wychowawców narzucających własne wzory zachowania młodym, zaś właśnie przed młodym pokoleniem stawia się zadanie zmiany zachowań. Sytuacja ta wymaga wypracowania nowej formuły komunikacji międzypokoleniowej oraz zmiany zachowań dorosłych, co niewątpliwie nie jest dla nich łatwe do przyjęcia. Młodzież natomiast musi poradzić sobie z problemem określenia własnej tożsamości w szybko zmieniającym się świecie, musi przewidzieć warunki życia w przyszłości, by stworzyć własne orientacje wartościujące i normatywne. W sytuacji odwrócenia tradycyjnych zasad socjalizacji (wektora czasu), terażniejszości tworzonej ze słabo określonej orientacji przyszłościowej, z którą poradzić może sobie jedynie pokolenie młodsze, możliwe jest wykreowanie kultu młodości, które Mead nazywa „kulturą terroru młodości”.

Konceptja młodzieży Erika H. Eriksona (1963, 1968, 1997, 2004) bazuje na koncepcji fazowego rozwoju osobowości i mechanizmu rozwoju, jakim jest pokonywanie kryzysów. Okres adolescencji wyznacza specyfika problemu (kryzysu), którym jest określenie tożsamości (kryzys w rozwoju indywidualnym). Przejście z okresu dzieciństwa do okresu młodości wiąże się ze zmianami biologicznymi we własnym ciele (dojrzewanie płciowe, wzrost ciała) i różnymi reakcjami ze strony otoczenia, które powodują, że młody człowiek zaczyna konfrontować się z sobą samym i otoczeniem, kwestionuje dotąd uznawane prawdy i próbuje poznać siebie (uzyskać samoświadomość). Najważniejszą kwestią staje się określenie własnej roli społecznej, co wiąże się z pozyskaniem przez adolescenta wiedzy o tym, co myślą o nim inni, czego od niego oczekują, jak go widzą i jak oceniają. Młody człowiek dokonuje autorefleksji w odniesieniu do własnej osoby (kim jest), przyszłego życia (dokąd podąży) i przyszłego usytuowania w społeczeństwie, co zgeneralizować można w jednym problemie i pytaniu o sens życia indywidualnie kreowanego, po zakwestionowaniu życia prowadzonego dotychczas. Próbuje on uzyskać „tożsamość jaźni”, która krystalizuje się w oparciu o wcześniejsze identyfikacje i bazuje na zdobytym wcześniej zaufaniu, ale towarzyszy jej fizjologiczna „rewolucja”, niepewność przyszłych ról społecznych, poszukiwanie ideałów i wzorów oraz sensu życia, co

prowadzi do oderwania się od środowiska dzieciństwa i konfrontacji ze społeczeństwem. Okres młodości w ujęciu Eriksona z definicji jest kryzysowy, zaś jego problemem jest konieczność poradzenia sobie ze społecznie i kulturowo uwarunkowanym „moratorium”, co wiąże się z tym, że fizycznie młody człowiek jest dorosły, ale nie spełnia społecznych warunków, by być uznanym i traktowanym jak dorosły. Między dojrzałością biologiczną a społeczną występuje wyraźna rozbieżność, co utrudnia określenie tożsamości, tym bardziej, że okres moratorium współcześnie wyraźnie się przedłuża (dłuższy okres kształcenia, niepewność przyszłości). Młody człowiek musi uporać się z fazą kryzysu tożsamości, w której doświadczają ekstremalnego niepokoju i dezorientacji, poszukując oparcia w trudnym procesie dochodzenia do określenia siebie i sensu własnego istnienia. To poszukiwanie wsparcia naraża go na niebezpieczeństwo bezrefleksyjnego i bezkrytycznego przyjęcia pomocy z zewnątrz w formie różnych ideologii, idoli i doktryn, wyznawanych przez określone grupy, z którymi jednostka może się identyfikować, co stabilizuje pozornie jej drogę do trwałej tożsamości. Jest to naturalny mechanizm włączający się w sytuacji trudnej – frustracji, dezorientacji, zaś jego funkcją stanowi przywrócenie pewności zachowań, słuszności wyborów, zaspokojenie potrzeby uznania i przynależności grupowej. Młodość stanowi zatem okres poszukiwań swego miejsca w społeczeństwie, czemu towarzyszy zwykle eksperymentowanie z różnymi możliwymi dlań rolami, jest próbą znalezienia własnej roli w bogatej i zróżnicowanej puli ról społecznych (zabezpieczającą przed dyfuzją ról, czy dyfuzją tożsamości), zaś niezmiernie pomocne w zakończeniu okresu moratorium jest osiągnięcie trwałego statusu zawodowego, który ułatwia „odnalezienie tożsamości jaźni” (zob. rozdział 2.1.2.).

Konceptcja pokolenia Karla Mannheim'a (1928), który wychodzi z założenia, że pokolenie nie jest wyznaczone jedynie kryterium biologicznym, czyli wiekiem, ale jest rezultatem przebiegu procesów społecznych i historycznych. Pokolenie współcześnie definiuje się jako „sumę wszystkich należących do danego kręgu kulturowego osób w mniej więcej równym wieku, które na podstawie wspólnej sytuacji historyczno-społecznej wykazują podobieństwo postaw, motywacji, nastawień i systemów wartości” (Griese, 1996, s. 80). W polskiej socjologii Maria Ossowska (1963) przedstawiła różne definicje pojęcia pokolenia, przyjmując, że: a) pokolenie stanowi ogniwo biologiczne, zamiennie używane z określeniem „generacja”, co wiąże się ze sprawozdaniem potomstwa na świat (rodzice i dzieci należą do dwóch generacji, połączonych więzią pokrewieństwa); b) pokolenie jest ogniwo kulturowym, gdyż wiąże się z przekazywaniem z pokolenia na pokolenie systemu aksjonormatywnego, tradycji, wiedzy, umiejętności; c) pokolenie stanowi ogniwo

historyczne, co wyznaczają określone daty procesu dziejowego, stąd przynależność do pokolenia nie może ulec zmianie. Przy czym, ostatnie z wskazywanych sposobów rozumienia pojęcia „pokolenie” Ossowska uznała za szczególnie istotne, ze względu na to, iż oznacza grupę ludzi o wspólnych postawach, wyznaczonych wspólnie przeżyтыми doświadczeniami historycznymi, mającymi istotny wpływ na specyficzne ukształtowanie się osobowości indywidualnej i społecznej jednostki.

Zdaniem Mannheima to właśnie pokolenia traktowane jako „siły społecznie formujące”, decydują o kształcie całego społeczeństwa, a także o tym, w jakich odstępach pojawią się nowe style pokoleniowe (następstwo pokoleń). Skutkiem następstwa pokoleń jest zmienność kulturowa, czyli ciągle pojawiające się nowych i ciągle zanikanie starych sił tworzących i podtrzymujących kulturę. Analizując fenomen pokolenia, Mannheim zwraca uwagę na to, że jedność pokoleniowa przejawia się nie tyle w związkach wewnątrzgrupowych, co w specyficznej wspólnotcie (przebywanie razem). Wyjaśniając fenomen i istotę relacji wewnątrzpokoleniowej, odwołuje się on do innego strukturalnego fenomenu, którym jest położenie w przestrzeni społecznej, czyli o charakterze relacji wewnątrzpokoleniowej decyduje pokrewieństwo położenia społecznego. Istota wspólnoty pokoleniowej wiąże się niewątpliwie z faktem biologicznego rytmu narodzin i śmierci, ale też z podobnym położeniem w granicach historycznej sytuacji społeczeństwa (wspólne położenie w przestrzeni społecznej wyznacza specyficzny, wspólny rodzaj przeżywania i postrzegania rzeczywistości, wydarzeń i zjawisk).

Mannheim zajmuje się także teorią socjalizacji (wrastanie w kulturę, przekaz zakumulowanego zasobu kultury) w kontekście zmiany społecznej (przeobrażenie tradycyjnych treści kultury, dystansowanie się od nich, zanikanie starych treści), wskazując proces stałej wymiany pokoleń, zmienność sił tworzących i podtrzymujących kulturę, pokoleń, które są w stanie uczestniczyć tylko w jednym, ograniczonym odcinku procesu historycznego. Proces socjalizacji – internalizacja doświadczeń zależy od momentu ich przeżycia (p r e d o m i n a c j a p i e r w s z y c h w r a ż e ń – im wcześniej coś przeżyte, tym silniej i trwalej koduje się w strukturze świadomości), co tym samym powoduje zróżnicowanie świata przeżyć danego pokolenia. Każde kolejne pokolenie musi najpierw wrosnąć w daną kulturę i zaadaptować się doń, a dopiero jako następstwo – możliwe jest samodzielne eksperymentowanie i zakwestionowanie tego, co się odziedziczyło lub wcześniej nauczyło. Uzyskuje wówczas status pokolenia o „potencjalnie nowoczesnym podejściu”, walcząc z tym, co znajduje się w procesie rozpadu. Muszą temu towarzyszyć różne negatywne przeżycia i napięcia, gdyż młode pokolenie potrzebuje przeżyć i przygód (nowości), ale także potrzebuje partnerów o innych cechach niż nauczy-

ciele (dorośli). Sądzi też, że można ten problem rozwiązać (zrelatywizować) przez zwrotność oddziaływań (nie tylko nauczyciel wychowuje ucznia, ale i uczeń nauczyciela), choć zastanowić się tu trzeba nad kwestią władzy, czyli kierunkiem zdominowania tej relacji (zwykle jednak pokolenie starsze jest z racji swego zadomowienia we współczesnej kulturze i ulokowania w strukturze społecznej, pokoleniem silniejszym, na co już Mannheim nie zwraca szczególnej uwagi). Innymi słowy, oba pokolenia zawsze na siebie wzajemnie oddziałują (stare ściera się z nowym), zaś napięcia w wymianie pokoleń zmniejszać może też konfrontacja bliższych sobie tzw. „międzypokoleń”, pozwalających zachować względną równowagę i ciągłość w wymianie pokoleniowej.

Konkludując, fenomen pokolenia wyznacza wspólne przeżywanie i uczestnictwo w tych samych wydarzeniach, czyli wspólnota doświadczeń, co prowadzi do podobnego formowania się świadomości. Podstawowe pojęcia koncepcji pokolenia to: p o ł o ż e n i e p o k o l e n i o w e (przynależność do tej samej przestrzeni historyczno-społecznej), w s p ó l n o t a p o k o l e n i o w a (uczestnictwo we wzajemnych oddziaływaniach społecznych i duchowych) oraz j e d n o ś ć p o k o l e n i o w a (wspólne przetwarzanie przeżyć i doświadczeń). Wymiana pokoleń jest naturalna i konieczna, ale odbywa się szybciej wówczas, gdy społeczeństwo jest w procesie dynamicznych przeobrażeń technologicznych i społeczno-kulturowych. Rosnąca dynamika zmian społecznych powoduje także wzrost oddziaływania młodzieży na społeczeństwo, które staje się bardziej otwarte (Griese, 1996).

Rozszerzenie koncepcji pokoleniowej zaproponowali B. Buchhofer, J. Friedrichs i H. Lüdtke, zaś ich założenia bardziej szczegółowo przedstawia H.M. Griese (1996, s. 89–95). Postawione przez nich centralne hipotezy wiążą się z dostrzeżeniem związków między zmianą społeczną, tworzeniem grup rówieśniczych oraz konstytuowaniem się subkultur i prawdopodobieństwem konfliktu pokoleń, a także współzależności między konfliktem pokoleń i przemianą treści informacyjnych oraz struktur myślenia, lub konkurencją w zakresie osiągnięć.

## 2. K o n c e p c j e z o r i e n t o w a n e p s y c h o a n a l i t y c z n i e

Koncepcje te wywodzą się z psychoanalizy Zygmunta Freuda (1856–1939), w której poszczególne stadia rozwojowe osobowości traktuje się jako fazy psychiczno-seksualne regulowane genetycznie, relatywnie niezależne od czynników środowiskowych. Freud zajmował się głównie okresem dzieciństwa, ale Anna Freud (2004) sformułowała teorię mechanizmów obronnych okresu dorastania, co stanowi egzemplifikację psychoanalitycznego modelu rozwoju osobowości w wieku młodzieńczym. Istotą tej fazy rozwoju wiązała z nagłym i instynktownym rozbudzeniem seksualności w okresie dojrzewania płciowego, co powoduje zachwianie

równowagi między *id*, *ego* i *superego*, stanowiącej punkt wyjścia dla ponownej rekonstrukcji struktury osobowości (uzyskania harmonii między psychicznymi instancjami *id*, *ego* i *superego*). Dojrzewanie płciowe zostaje uruchomione przez ożywienie w ciele procesów instynktownych i wtargnięcie *libido* do sfery psychicznej, co uruchamia procesy obronne *ego* (np. asceza, intelektualizacja), prowadzące do nowego ustanowienia harmonii między strukturami osobowości (dorosłość). Koncepcje psychoanalityczne poruszały także problem identyfikacji w okresie dojrzewania płciowego, co wyniknęło z dostrzeżenia narastającej obcości między rodzicami i dziećmi w społeczeństwie przemysłowym. Kryzys identyfikacji może być pokonany dwojako, albo przez oderwanie się od rodziców (poszukiwanie innych, zastępczych identyfikacji – proces uwalniania się spod wpływów rodziców), lub przez bezkrytyczne przyjęcie rodzicielskich propozycji identyfikacyjnych (przystosowanie uzależniające).

### 3. Modele psychologii rozwojowej oparte na teoriach fazowych

Modele te ukierunkowane są biologicznie, zaś ich istotę stanowi traktowanie wieku dorastania jako fazy rozwoju odrębnej i specyficznej (typologizacja). Rozwój osobowości zostaje w nich poklasyfikowany na fazy ze względu na kryteria: wieku (kryterium decydujące) i biologicznych mechanizmów dojrzewania, włączających się w określonym momencie (kryterium uzupełniające). Jednak różnorodność występujących w literaturze przedmiotu podziałów stanowi podstawę ich krytyki ze względu na subiektywizm, spekulatywność i arbitralność dokonywanych klasyfikacji, która jest tu aż nadto widoczna. Dokonywane opisy rozwoju osobowości właściwe dla poszczególnych okresów przyjmują postać normatywną, zaś sprowadzić je można do następujących tez: zachowania jednostki są uniwersalne i identyczne w określonym momencie rozwojowym, pojawiają się w ściśle określonym czasie, zaś dojrzewanie dokonuje się w ustalonych i niezmiennych etapach.

### 4. Teorie rozwojowe skupiające się na aspektach szczegółowych rozwoju

Do wiodących w tej grupie teorii należy kognitywna koncepcja rozwoju poznawczo-moralnego Jeana Piageta (1981, 2006) i Lawrence'a Kohlberga (1969, 1976). Piaget kładł nacisk na bezkonfliktową, racjonalną i poznawczą stronę rozwoju człowieka (rozwój funkcji poznawczych i procesów myślowych), nie przywiązując wagi do aspektów uczuciowo-popędowych, zaś opierając się na biologicznych aksjomatach równowagi i przystosowania, abstrahował jednocześnie od warunków społeczno-kulturowych, wpływających na rozwój. Proces rozwoju osobowości dzieli Piaget na cztery fazy: wczesne dzieciństwo (stadium sensoryczno-

-motoryczne: 0–2 lat), fazę przedoperacyjną (2–7 lat), fazę operacji konkretnych (7–11 lat) i fazę operacji formalnych (od 12 lat). Piaget określał okres dorastania „ostatnim okresem ewolucji psychicznej”, w którym dochodzi do ukształtowania się „ostatecznych form myślenia i życia uczuciowego” (Piaget, 1972, s. 247, za: Griese, 1996, s. 28). Okres dorastania łączony jest przez niego z kształtowaniem się operacji formalnych, gdy rozwija się myślenie abstrakcyjne, oderwane od działań na przedmiotach, czy obrazach. Młodzież w wieku 12–15 lat zdolna jest rozumować, opierając się na przesłankach słownych, językowych oraz z wykorzystaniem symboli, posiada zdolność rozumienia i potrafi wykorzystywać reguły i zasady z różnych dziedzin wiedzy (rozwój myślenia formalnego, hipotetyczno-dedukcyjnego). Ponadto w życiu młodego człowieka dokonuje się także przemiana uczuciowa, co wiąże się z uformowaniem osobowości i włączeniem jednostki w społeczeństwo dorosłych. Wskazuje to, że młodość jest dla Piageta fazą przystosowania się do wymogów życia społecznego, reprezentowanego przez dorosłych, co formułuje jako przemianę osobowości z nastawionej na reformowanie w osobowość nastawioną na realizację zadań (Piaget, 1972, s. 252, za: Griese, 1996, s. 28). Rozwój sfery moralnej jako kolejny wymiar dojrzewania przebiega – zdaniem Piageta – w dwóch wymiarach: od anomii do autonomii oraz od egocentryzmu do współdziałania, stąd młodość jest okresem przejścia do dojrzałych form tych wymiarów – autonomii i współpracy.

Z kolei Lawrence Kohlberg (1969, 1976), pomimo zawężenia przedmiotu analiz do sfery rozwoju moralnego, podjął próbę ukazania roli czynników społeczno-środowiskowych w rozwoju osobowości. W modelu tym rozwój poznawczo-moralny przebiega od anomii do autonomii, przy czym wyróżnia się tu trzy poziomy rozwoju kompetencji moralnych:

– **F a z ę o r i e n t a c j i n a t u r a l n e j** (przedmoralnej), gdzie brak jest świadomości norm i zasad moralnego zachowania, widoczna jest bezradność poznawcza, co powoduje niemożność różnicowania norm moralnych, zaś dostosowanie się do zewnętrznych wymagań odbywa się na zasadzie instrumentalnego posłuszeństwa (unikanie kary, uzyskanie nagrody). Jednostka w swych wyborach moralnych uwzględnia jednak głównie własny, egocentryczny punkt widzenia, a przestrzeganie norm wiąże się ze sprawowaniem nad nią kontroli zewnętrznej.

– **F a z ę o r i e n t a c j i k o n w e n c j o n a l n e j** (moralnej), gdzie pojawia się wrażliwość na ocenę własnego postępowania przez innych i włącza się potrzeba jego akceptacji. Młody człowiek dokonuje wyborów moralnych, kierując się poczuciem zgodności własnego zachowania z ogólnie przyjętymi i powszechnie akceptowanymi normami. Rozwój moralny ma charakter jedynie względnie autonomiczny, bowiem postrzeganie prawomocności norm moralnych wyznacza aprobatą grupy



społecznej przynależności (podporządkowanie się uznanym autorytetom i ustalonemu porządkowi społecznemu).

– **Fazę orientacji etycznej** (postkonwencjonalnej), stanowiącą najwyższy poziom rozwoju osobowości, gdzie jednostka świadomie i racjonalnie stosuje przyjęte wartości moralne i zasady (normy) życia społecznego (mechanizm „słuszności norm” i uznania ich za własne). Człowiek na tym poziomie rozwoju może tworzyć własny system aksjonomatywny, regulujący jego zachowania. Przestrzeganie norm jest tu źródłem wewnętrznej satysfakcji i podstawą tworzenia pozytywnego obrazu siebie, zaś przekroczenie uznanych norm staje się źródłem wewnętrznych konfliktów moralnych.

Kohlberg twierdzi, iż autonomiczna, samosterowna i ukierunkowana na realizację wartości „osobowość” tworzy się w toku rozwoju jedynie dzięki przejściu przez wszystkie fazy rozwojowe, co oznacza także, iż w sytuacji blokady rozwojowej (np. kryzys społeczny, anomia społeczna), rozwój ten może zostać zahamowany, co wiąże się z faktem, że rozwój moralny wyznaczany jest głównie społecznymi warunkami życia. Ostatecznie przebieg i efekty rozwoju osobowości i sfery moralnej wyznaczone są zarówno przez możliwości rozwojowe jednostki, jak i głównie przez właściwości środowiska życia i rozwoju człowieka.

**Klasyczne koncepcje socjologii młodzieży.** Spośród klasycznych teorii młodzieży wybrano trzy, mające źródła w różnych ogólnych teoriach socjologicznych, z których czerpią swe podstawowe założenia: np. teoria strukturalno-funkcjonalna Eisenstadta ulokowana w ogólnej teorii systemów społecznych, oraz teorie Schelskyego i Tebnrucka, ulokowane w ogólnej teorii działań. Koncepcje te odnoszą się do funkcjonowania młodzieży we współczesnych społeczeństwach przemysłowych.

**Fenomenologiczna koncepcja młodzieży Helmuta Schelsky’ego** (1963, za: Griese, 1996, s. 102–108) traktuje fenomen młodości jako formę zachowań, o której współdecydują czynniki społeczne (system społeczny określa zachowania młodzieży), zaś młodość określa jako fazę przejściową od względnie autonomicznej roli dziecka do roli dorosłego, obowiązującej w danym czasie. Schelsky wyróżnia różne poziomy czynniki społecznych decydujących o zachowaniach młodzieży: podstawowe struktury społeczne (instytucja rodziny, dycho-  
tomia ról wyznaczana płcią, istniejący ład społeczny, system władzy publicznej i instytucji władzy), strukturę społeczną danej formacji historycznej (ustrój społeczny, system produkcji, „społeczeństwo przemysłowe”) oraz bieżącą sytuację polityczną (aktualne wydarzenia historyczne, siły i zadania). W nowoczesnych społeczeństwach przemysłowo-biurokratycznych – zdaniem Schelsky’ego – przejście jednostki ze świata dzieciństwa do świata dorosłych staje się problemem, gdyż struktura społecz-

na skutek industrializacji, urbanizacji, biurokratyzacji, mobilności, racjonalności i anonimowości, weszła w drastyczny konflikt z rodziną (odmienność funkcjonowania rodziny i szerszych struktur społecznych), co w momencie usamodzielniania się młodego pokolenia powoduje trudności w zakresie ujawnianych postaw i zachowań (Griese, 1996, s. 103). Młodzież tym samym znajduje się w sytuacji „bycia” w społecznych konfliktach strukturalnych, gdyż znajduje się w dwu światach antagonistycznie zorganizowanych (rodzina i szerszy układ społeczny – strukturalne przeciwieństwo między grupami pierwotnymi i wtórnymi), co powoduje narastanie dezorientacji i niepewność zachowań. Podstawową potrzebę młodzieży w aktualnych warunkach społecznych stanowi uzyskanie pewności zachowań, co możliwe jest jedynie przez wykształcenie nowego, drugiego, strukturalnie odmiennego poziomu zachowań społecznych, właściwych jedynie młodzieży, zaś ujawniających nowe lub zmienione sposoby zachowań, co stanowi egzemplifikację „drugich, społecznych narodzin człowieka” (Schelsky, 1963, s. 39, za: Griese, 1996, s. 104). Nowo wykształcona struktura zachowań oddala młodego człowieka od rodziny, stąd dylemat strukturalny nowoczesnego społeczeństwa (antynomia społeczeństwo – rodzina) doświadczany jest przez niego jako konflikt rodzinny (transformowany w środowisko rodzinne). Brak jest przy tym instytucji pośrednich, które wspierałyby przejście młodzieży w dorosłość (ze świata rodziny – dziecko do świata społecznego – dorosły), bowiem instytucje edukacyjne są dysfunkcjonalne w tym zakresie. Dojrzewanie biologiczne młodzieży dodatkowo wzmacnia występujące u młodego człowieka poczucie niepewności i niepokoju, co w sytuacji występujących w społeczeństwie sprzeczności strukturalnych i braku wsparcia ze strony organizacji młodzieżowych, składa się na syndrom zgeneralizowanej niepewności i dezorientacji w sobie i w świecie. Syndrom ten musi być w jakiś sposób „rozładowany”, co zdaniem Schelsky’ego, przyjmuje postać zachowań społecznie zradykalizowanych, występujących w funkcji radzenia sobie z dezorientacją i niepewnością, a więc uzyskania pewności, stabilizacji i uporządkowania zachowań (np. społeczne ruchy młodzieżowe, oddanie się jakiejś idei). Schelsky przeciwstawia się jednocześnie tezie o odrębności świata młodzieży i jej subkulturze, gdyż młodzież odgrywa jedynie zmodyfikowane role dorosłych, a więc jest jedynie odmianą, wariacją nowoczesnego człowieka w każdej z odgrywanych przez niego ról społecznych (Schelsky, 1963, s. 91, za: Griese, 1996, s. 105). Decyduje to o przyjęciu przez autora perspektywy socjologii młodzieży, której istotę stanowi pytanie o to, „co społeczeństwo oznacza dla młodych ludzi?”, nie zaś, „co młodzi ludzie oznaczają dla społeczeństwa?”.

Podsumowując, młodość traktowana jest przez Schelsky’ego jako przejście między przeciwstawnymi biegunami dzieciństwa i dorosłości,

które z powodu strukturalnego konfliktu nowoczesnych społeczeństw związanego z narastającą luką pomiędzy grupami pierwotnymi i wtórnymi, a także z powodu braku instytucji odpowiadających potrzebom młodzieży, powoduje dezorientację i niepewność młodego pokolenia, co włącza jako podstawową jego potrzebę dążenie do pewności zachowań, której realizacja przyjmuje charakter radykalizacji zachowań, powodując modyfikacje w odgrywaniu społecznych ról przez młodzież (Griese, 1996, s. 106).

Strukturalno-funkcjonalna koncepcja młodzieży Samuela N. Eisenstadta (1966) wyznaczana jest przez założenia funkcjonalizmu w ujęciu Parsonsa i teorii systemów społecznych, zaś podstawowe jej pytanie odnosi się do społecznych warunków powstawania grup wiekowych, stąd wychodzi w swych założeniach dotyczących młodzieży od tezy, iż biologiczny proces rozwoju zależny jest od czynników kulturowych. Wiek rozumiany jest tu jako „szeroki wyznacznik ludzkich możliwości lub obowiązków w danym okresie życia” (Eisenstadt, 1966, s. 14, za: Griese, 1996, s. 112), posiadający znaczenie dla stosunków między ludźmi, zaś znaczenie to odnosi się do wymagań procesu socjalizacji i ciągłości systemu społecznego, czyli zadań społeczeństwa wyznaczanych trwałością jego struktury, wartości i norm. Konkretyzując, pojęcie wieku Eisenstadt definiuje jako „dyspozycję do ról”, którą cechuje pewna nieprzejrzystość, wynikająca z wielu ról społecznych podejmowanych przez jednostkę w określonym wieku. Proces socjalizacji zaś traktowany jest tu jako działanie mające na celu zachowanie ciągłości systemu społecznego przez przystosowanie pokolenia wychowywanego do istniejących wartości, norm i wzorów zachowań (przekaz dziedzictwa kulturowego), co dokonuje się w procesie uczenia się ról (Griese, 1996, s. 113), specyficznego dla określonych kategorii wiekowych. Proces socjalizacji w rodzinie wiąże się przekazem ról przypisanych, zaś społeczeństwo (system społeczny) formułuje swoiste oczekiwania wobec jednostki, co musi zostać przez nią zintegrowane. Oznacza to, iż młodość traktowana jest tu jako okres przejściowy między wymaganiami formułowanymi w rodzinie a wymaganiami społeczeństwa jako całości. Agendą umożliwiającą tę integrację w rozwiniętych społeczeństwach są homogeniczne wiekowo grupy młodzieżowe, stanowiące mechanizm ciągłości systemu społecznego. Innymi słowy, Eisenstadt wskazuje, iż w społeczeństwach współczesnych występuje naturalny rozdźwięk pomiędzy ogólnym systemem norm społeczeństwa (socjalizacja wtórna) a systemem norm właściwych dla rodziny (socjalizacja pierwotna), co prowadzi do problemów z uzyskaniem autoidentyfikacji i integracji z systemem społecznym. Młody człowiek musi zatem zdystansować się od pierwotnych treści socjalizacji nabytych w rodzinie i przyswoić sobie

wzory zachowań i nastawienia odpowiadające obecnemu systemowi społecznemu. Młodzież poszukuje więc nowych partnerów i sytuacji interakcyjnych, które dają jej poczucie bezpieczeństwa i stanowią przestrzeń uczenia się nowych wzorów zachowań, odpowiadających potrzebom czasu (i społeczeństwa jako całości), co realizuje się przede wszystkim w grupach rówieśniczych (identyfikacja i tożsamość). Powstawanie grup rówieśniczych jest zdaniem Eisenstadta funkcjonalne zarówno dla jednostki, jak i systemu społecznego, zarówno w zakresie procesu integracji osobowości (identyfikacja, tożsamość), jak i zachowania spójności i ciągłości systemu społecznego (ład społeczny).

Podsumowując, podstawowa teza tej koncepcji wiąże się z konstatacją, że współczesny obraz społeczeństwa wyznaczony jest przez rozdzwówek między pierwotnym a wtórnym z a k r e s e m s o c j a l i z a c j i, co znajduje odzwierciedlenie w założeniu, iż socjalizacja pierwotna formuje nastawienia i zachowania właściwe „wspólnocie”, zaś socjalizacja wtórna kreuje nastawienia właściwe „społeczeństwu” (w ujęciu Ferdynanda Tönniessa). W społeczeństwach rozwiniętych (współczesnych) socjalizacja pierwotna (w grupach heterogenicznych wiekowo) okazuje się niewystarczająca w odniesieniu do przygotowania jednostki do pełnienia w dalszym życiu ról społecznych i wyboru określonych wartości, stąd okres przejściowy (młodość) stanowi fazę rozwijania nowych dyspozycji i potrzeb, adekwatnych do potrzeb systemu społecznego, co dokonywać może się jedynie w obrębie grup rówieśniczych (homogenicznych wiekowo), ze względu na wspólnotę potrzeb. W młodym pokoleniu powstaje zatem tendencja do poszukiwania interakcji z równymi sobie, czyli grupą rówieśniczą (*peer groups*). Grupy rówieśnicze stanowią tym samym kategorię łączącą jednostkę z systemem społecznym, ale też i rodziną – pozwalają na oderwanie się od rodziny i przygotowanie się do pełnienia dorosłych ról w społeczeństwie, a także są zorientowane na rodzinę i chronią ją przed społeczeństwem (stabilizują stosunki między rodziną a społeczeństwem, zapobiegając rosnącej dyferencjacji systemu społecznego, pozwalając na łagodne przejście od socjalizacji pierwotnej do socjalizacji wtórnej).

Teoria działań Friedricha H. Tenbrucka (1962) analizuje sytuację społeczną młodzieży, stąd opisuje różnego rodzaju siły zewnętrzne wpływające na tę kategorię społeczną. Młodość, podobnie jak we wcześniej omówionych koncepcjach, traktowana jest jako okres przejściowy, przygotowujący do pełnienia ról dorosłych i wprowadzający jednostkę w kulturę (Tenbruck, 1962, s. 12, za: Griese, 1996, s. 125), zaś sama młodzież analizowana jest tu jako „filtr kulturowy, koło garncarskie historii”. Społeczeństwo, w myśl założeń teorii struktur, stanowi sieć pozycji i relacji społecznych, niezmiernie zróżnicowanych, wzajemnie

się na siebie nakładających w nowoczesnych społeczeństwach, stąd sytuacja młodzieży determinowana jest ową złożonością, a dodatkowo przedłużającym się procesem edukacji, co wiąże się z wymaganiami wynikającymi z potrzeb społeczeństwa przemysłowego. Młody człowiek, chcący pełnić odpowiednio swoje dorosłe role, nie może traktować grup pierwotnych (rodziny) jako ostatecznych obiektów odniesienia, co Tenbruck formułuje następująco: „im większa liczba ról w społeczeństwie, tym większej liczby ról trzeba się uczyć poza rodziną, a więc w postaci formalnej i zorganizowanej” (Tenbruck, 1962, s. 21, za: Griese, 1996, s. 126), stąd zadaniem młodzieży jest wyzwolenie się spod przemożnego wpływu tradycyjnych grup, a jej historycznym celem staje się oddzielenie sfery rodzinnej (wspólnotowej) od społecznej, co wiąże się z utratą znaczenia tradycyjnych grup odniesienia we współczesnych społeczeństwach.

Sytuacja młodzieży jest zatem trudna z następujących względów: wcześniejszego wejścia w sferę oddziaływań pozarodzinnych, co wiąże się z możliwością manipulacji (np. przez środki masowego przekazu) oraz mnogości konkurencyjnych wpływów, co powoduje sytuację dezorientacji i niepewności, co do dokonywanych wyborów. Przekłada się to na tezę o „rozproszonej sytuacji socjalizacyjnej” młodego pokolenia, na które oddziałują różnorodne siły społeczne (Tenbruck, 1962, s. 34, za: Griese, 1996, s. 125), powodując sytuację niesprecyzowania ról, niejednorodności oczekiwań, niosących za sobą niepewność zachowań młodzieży. Stan i sytuację młodzieży zamyka Tenbruck (1962, s. 47, za: Griese, 1996, s. 127–128) w pięciu tezach związanych z: a) niezwykle długim wydłużeniem okresu młodości (wydłużenie czasu edukacji i „dopuszczenia” do puli społecznych ról), b) radykalizacją fazy młodzieńczej (zaburzenia emocjonalne i moralne wynikające z niepewności, labilności), c) tworzeniem własnej subkultury (wczesne usamodzielnienie się i wyizolowanie), d) zdziecinnieniem kultury jako całości (transmisja kultury młodzieżowej we wszystkie dziedziny bytu społecznego, dominacja subkultury młodzieżowej), e) konwergencją młodzieży krajów uprzemysłowionych (podobieństwo młodzieży w społeczeństwach przemysłowych).

Przyczyna powstania relatywnie historycznie nowego społeczno-kulturowego fenomenu młodzieży wynika, zdaniem Tenbrucka, z rosnącej złożoności i zróżnicowania społeczeństwa, co spowodowane zostało m.in. przedłużeniem okresu kształcenia, rozdzieleniem dojrzałości fizycznej i społecznej oraz niejasnością oczekiwań związaną z rolami społecznymi. Fenomen ten jest charakterystyczny dla społeczeństw przemysłowych, gdyż wówczas w sposób konieczny pojawiają się grupy rówieśnicze, czyli trwałe związki między młodymi (relacje określonego typu,

wspólnota świadomości, wspólnota działania), wynikające ze specyficznych potrzeb społecznych. Młodość staje się autonomicznym okresem życia, relatywnie niezależną fazą socjalizacji, w której dominującą rolę pełni grupa rówieśnicza (socjalizacja pod własnym kierunkiem), co prowadzi do ukształtowania się zachowań typowych i specyficznych dla młodzieży jako grupy, ale efektem tego jest spadek jakości socjalizacji i niedostatek kształtowania siebie jako osoby (potencjalne zaburzenia i dewiacje).

**Teorie *ad hoc* w socjologii młodzieży.** Koncepcje te tworzone były doraźnie dla wyjaśnienia współczesnych przemian w społeczeństwie, odnoszących się zwykle do zachowań dewiacyjnych (rebelii), traktowanych jako fenomen wieku młodzieńczego, czyli reakcja na niepokoje młodzieży i próba ich wyjaśnienia.

Marxistowska koncepcja Helmuta Lessinga i Manfreda Liebla (1974) traktuje młodzież jako część jakiejś klasy społecznej, stąd odrębna teoria młodzieży wydaje się zbyteczna (Griese, 1996, s. 143). Subkultura młodzieży opisywana w klasycznych koncepcjach socjologicznych stanowi dla nich fenomen charakterystyczny dla klasy mieszczańskiej, stąd jej funkcję upatrują w podtrzymaniu dominacji obecnego systemu społecznego. Młodzież jest tu traktowana jako kategoria *stricte* wiekowa, zaś jej specyfika ujawnia się jedynie w obrębie klas społecznych, stąd badania młodzieży powinny pierwotnie wychodzić od analizy podstaw materialnych i ekonomicznych oraz stosunków między klasami społecznymi, co w następstwie może stanowić kanwę analizy wpływu tych czynników na genezę i cechy młodości. Młodzież nie stanowi, ich zdaniem, grupy jednorodnej, a ma różne oblicza, co uzależnione jest od przynależności klasowej (młodzież jako fenomen swoisty zależny od klasy społecznej). Przedmiotem zainteresowań socjologii młodzieży winno zatem stać się badanie znaczenia antagonizmu klasowego dla kształtowania się poszczególnych faz rozwojowych (wiekowych). Istotą okresu młodzieńczego są więc antagonizm klasowy i przynależność klasowa, które winny być analizowane w kontekście zmian w społeczeństwie w kierunku zniesienia antagonizmów klasowych w społeczeństwie kapitalistycznym.

Teoria konfliktów Leopolda Rosenmayr'a (1970, 1971) oparta jest na założeniu, iż współczesne problemy młodzieży należy rozpatrywać w ramach teorii konfliktu i konfrontacji subkultur (Rosenmayr, 1971, s. 216, za: Griese, 1996, s. 155), co wiąże się z traktowaniem subkulturowych grup młodzieży jako siły inicjującej i sprawczej procesów społecznych przemian. Z drugiej zaś strony, przyczyny przeobrażeń młodzieży tkwią w społecznych konfliktach strukturalnych. Problem wieku i pokolenia analizowany jest tu podobnie jak w klasycz-

nych koncepcjach młodzieży, gdyż zostaje sprowadzony do dysfunkcjonalności socjalizacji pierwotnej (w rodzinie) w stosunku do wymagań i wyzwań sytuacyjnych, wynikających ze struktury społecznej (jej przemian). Powoduje to, iż człowiek w swych zachowaniach w mniejszym stopniu kieruje się zinternalizowanymi wartościami i normami, zaś bardziej reaguje na różne wyzwania sytuacyjne. Rozbieżność między tradycyjnymi wzorami zachowań a wyzwaniami aktualnej sytuacji szczególnie silnie postrzega i doświadcza młodzież (większa wrażliwość, poczucie niepewności), co osłabia wpływ zinternalizowanego systemu przekonań na jej zachowania. Mechanizmem przemian autor czyni zatem rozbieżność między socjalizacją rodzinną i szkolną a ogólnym rozwojem społecznym, co szczególnie silnie zaznacza się w sytuacji gwałtownych przemian, zaś powoduje włączenie się mechanizmu opozycji, protestu, tendencji do bycia odmiennym, który traktowany jest jako naturalny (naturalna reakcja na nienormalną sytuację; Merton, 1982). O postawach młodzieży decydują zatem z jednej strony treści przejęte w procesie zinstytucjonalizowanej socjalizacji, zaś z drugiej – szybko zmieniające się wyzwania sytuacyjne, jakie stwarza społeczeństwo, stanowiące podstawę zmiany. Młodzież jest więc „produktem socjalizacji”, ale konfrontacja ze zmieniającą się rzeczywistością (mechanizm rozbieżności) czyni ją grupą promującą zmiany.

**I n t e r a k c j o n i s t y c z n o - e t n o m e t o d o l o g i c z n a**  
**k o n c e p c j a m ł o d z i e ż y** Ralfa Bohnsacka (1973) osadzona jest w interakcjonizmie symbolicznym George’a Herberta Meada (1975), co wiąże się z postrzeganiem człowieka jako żyjącego w otoczeniu symbolicznym i komunikującego się z innymi ludźmi z wykorzystaniem przyswojonych symboli, stąd interakcja jest w swej istocie procesem symbolicznym, gdyż działający w niej ludzie definiują i redefiniują doświadczone sytuacje zgodnie z przypisywanym im znaczeniem, a także na tej samej podstawie antycypują oczekiwania partnera interakcji w procesie przyjmowania ról.

Bohnsack dokonuje próby powiązania teorii przestępczości z teorią młodzieży (subkultury, anomia), włączając w to ogólną teorię działania, zaś jego celem staje się wyjaśnienie wchodzenia na drogę przestępczą przez określenie sytuacji młodzieży w strukturze społecznej, co wynika z konstatacji dwóch faktów: nadreprezentatywności młodzieży z warstw niższych w procesie kryminalizacji i w ogóle większego udziału młodzieży w zachowaniach dewiacyjnych, podlegających kontroli społecznej. Bohnsack tłumaczy to „niedostateczną kompetencją działaniową” właściwą dla pokolenia młodzieży, u której proces socjalizacji jeszcze się nie zakończył, stąd przejawia ona następujące deficyty w zakresie definiowania sytuacji i tym samym podejmowania działań adekwatnych

do danej sytuacji: wadliwa typizacja partnera interakcji, planowanie działań w wąskim przedziale czasowym, niepełne przyjmowanie ról, niewystarczająca antycypacja, niedoskonała generalizacja, itp. Charakterystyczne jest to dla socjalizacji niepełnej w wymiarze czasowym (dzieci i młodzież) i w wymiarze strukturalnym (niższe warstwy społeczne). Odnosząc to do socjalizacji pierwotnej, wskazuje, iż socjalizujące oddziaływanie rodziny nie pozwala młodemu pokoleniu osiągnąć pełnej kompetencji działania, potrzebnej w rozwiniętym, kompleksowym społeczeństwie (Bohnsack, 1973, s. 45, za: Griese, 1996, s. 166–167). Konsekwencją tego jest poszukiwanie przez młodzież interakcji z osobami, które przejawiają podobne deficyty, co stanowi źródło powstawania grup rówieśniczych, których członków łączą wspólne potrzeby i doświadczenia. Ze względu na niepełne kompetencje działania grupy te naturalnie są bardziej narażone na zachowania dewiacyjne i tym samym inkryminację. Subkultury młodzieżowe nie są jednak traktowane jako przyczyna zachowań dewiacyjnych, ale stanowią odzwierciedlenie „skryminalizowanej definicji sytuacji” (małe kompetencje w zakresie konstruowania struktury rzeczywistości w grupie rówieśniczej). Młody człowiek, poszukując własnej tożsamości, jest w okresie przejściowym bardziej wrażliwy na społeczne typizacje jego osoby (stygmatyzacja, piętno; Goffman, 2005), stąd poszukuje jej (tożsamości) potwierdzenia w rówieśniczych grupach, przejawiających podobne deficyty, ale dostarczające mu poczucia pewności w dokonywanych wyborach (sposób definiowania rzeczywistości).

Psychoanalityczna teoria narcyzmu Thomasa Ziehego (1975) opisuje dwie podstawowe kwestie dotyczące nowego typu socjalizacji młodzieży i istoty problemów młodości. Jest to koncepcja zaburzeń narcystycznych, które manifestują się głównie w sferze stosunków z innymi ludźmi w wieku młodzieńczym. Młody człowiek od wieku dorastania zaczyna poszukiwać swego „narcystycznego pokarmu” w narcystycznie strukturalizowanych związkach z partnerami lub rówieśnikami. Projektuje w partnera idealne jego wyobrażenie (idealizacja partnera), będące zarazem projekcją własnych idealnych pragnień. Wyidealizowany partner służy następnie jako zwierciadło własnej osoby, co dowartościowuje jaźń jednostki. Innymi słowy, projekcyjna idealizacja jest warunkiem odzwierciedlenia (Griese, 1996, s. 183–184), zaś odzwierciedlenie siebie w wyimaginowanej postaci drugiej osoby pozwala na dowartościowanie siebie, doświadczane euforycznie i stanowiące podstawę zaspokojenia i poczucia siły. Narcystyczny związek rozwija się prawidłowo pod warunkiem, iż oboje partnerzy kierują się narcystyczną motywacją, lecz w miarę upływu czasu zmianom podlegają sami partnerzy i sytuacja (rzeczywistość), a także wymagania określonych sytuacji,



zaś narcystycznych gratyfikacji dostarcza jedynie niezmienny, wczesny obraz idealnego partnera (fiksacja na obrazie partnera). Pojawia się niejasny lęk przed zerwaniem z nim więzi. Problem powstający w relacji wynika zatem z rozbieżności wyobrażeń i aktualnej sytuacji, zaś mógłby być rozwiązany jedynie przez odrzucenie treści dotychczasowego obrazu, co spowodowałoby jednak „próżnię jaźni”. Młodym ludziom przypisuje Ziehe „dręczącą próżnię jaźni” oraz narcystyczne uzależnienie od „dopływu pokarmu”, które mogą być zredukowane poszukiwaniem obiektów idealnych, tj. „pokarmu” dla budowania poczucia własnej wartości poprzez odzwierciedlenia w wyidealizowanych partnerach interakcji. Młody człowiek doświadcza konfliktu na skutek rosnącego cierpienia wynikającego z własnych narcystycznych i niespełnionych pragnień oraz usilnych prób odzyskania równowagi narcystycznej – nieświadome nienasycenie narcystyczne staje się stałym źródłem osłabienia jaźni (próżni), czego następstwem są stany depresyjne, trwałe obniżenie poczucia własnej wartości, czy uwolnienie narcystycznej agresywności. Pozornym wyzwoleniem od tych dylematów są np. rojenia o wielkości i wszechwładzy, myślenie życzeniowe, ale ostatecznym efektem jest zawsze negowanie rzeczywistości, bezwolność i apatia. Równowaga narcystyczna – zaspokajanie ideału jaźni budowane przez samą jaźń – jest stale strukturalnie zagrożona, jednocześnie uzależniając jednostkę od dostarczania sobie narcystycznego pokarmu, co jest formą uzależnienia od więzi z innymi, bo tylko inni (lub wyobrażenie o nich) stanowią mogą dla jednostki źródło gratyfikacji stanowiących podstawę budowania własnej wartości.

Koncepcja ta ma niewielkie zastosowanie w badaniu młodzieży, gdyż w zasadzie nie jest teorią młodzieży, posiada charakter jednostronny i redukcjonistyczny (spojrzenie na młodzież z perspektywy nowej, narcystycznej socjalizacji, sprowadzonej do narcystycznych związków z innymi ludźmi), a zarazem generalizujący (sprowadzenie wszystkich problemów młodzieży do problemów z „jaźnią”), ale nie potwierdzony inaczej niż potocznymi spekulacjami.

Młodzież i młodość, co próbowano przedstawić w tej części analiz, jest kategorią niezmiernie złożoną, stanowiąc fenomen zarówno biologiczny, jak i społeczno-kulturowy, stąd przyjęcie kompleksowej perspektywy analizy jej problemów przekracza wymiar przedmiotowy przyjęty w niniejszej pracy. Przyjęte, jako najbardziej istotne z punktu widzenia problematyki tej pracy, aspekty jej funkcjonowania wydają się być przedstawione w sposób w miarę wyczerpujący. Niewątpliwie bowiem młodość wyznacza specyficzny kryzys ujęty jako tworzenie tożsamości i aksjologicznych podstaw życia, co wymagało dokonania ogólnej charakterystyki rozwojowej i opisu podstawowych teorii młodzieży. Przed-

stawiono zatem najważniejsze kwestie związane z rozwojem psychospołecznym młodzieży, opisano problematykę tożsamości i kryzysu tożsamości, potraktowanych tu jako wyznacznik problemów rozwojowych młodego pokolenia, określono podstawowy wymiar kryzysu tożsamości jaki stanowi w tym ujęciu kryzys w wartościowaniu. Z pewnością temat ten nie został wyczerpany, ale z punktu widzenia założeń teoretycznych niniejszej pracy wskazane treści i problemy naświetlono w sposób wystarczający.

## Rozdział trzeci

# ŹRÓDŁA I RODZAJE PROBLEMÓW AUTOKREACYJNYCH MŁODZIEŻY W ŚWIETLE ANALIZ TEORETYCZNO-EMPIRYCZNYCH

„Jak to się dzieje, że jedne dzieciaki mają w sobie dość rezolucyjności i siły, by dobrać się do kruszcu, odnaleźć diament i oszlifować go.... inne zaś klepią jedynie ziemię łopatką, szukają brylantu po omacku, by znaleźć tylko zwir.”

(McWhirter i in., 2001, s. 135)

Sposób doświadczania życia przez młodzież i jej problemy autokreacyjne stanowią wypadkową dwóch czynników: s p e c y f i k i r o z w o j o w e j właściwej dla tego okresu rozwoju (zob. rozdział 2), co musimy analizować w perspektywie psychologicznej, oraz s p e c y f i k i ś w i a t a, w którym młodzież żyje i rozwija się, determinowanej zmiennością cywilizacyjną i transformacyjną, której analizy prowadzone muszą być w perspektywie socjologicznej i pedagogicznej. Obie kategorie czynników, co oczywiste, wzajemnie się wzmacniają, współdeterminując konieczność nowego spojrzenia na rzeczywistość edukacyjną i działania pedagogiczne, adekwatne dla tworzonych społecznie warunków życia i pojawiających się cech rozwojowych właściwych dla okresu adolescencji.

W tym rozdziale omówię skrótowo główne wyznaczniki (źródła) problemów doświadczanych przez młodzież, potencjalne i realne konsekwencje zaburzeń autokreacji oraz dokonam próby charakterystyki pokolenia młodzieży doby transformacji.

### **3.1. Wybrane społeczno-kulturowe wyznaczniki sposobu doświadczania życia przez młodzież – analiza teoretyczna**

„»Ludzie przypominają bardziej swoje czasy niż swoich ojców«. A współcześni ludzie różnią się tym od swoich rodziców, że żyją w teraźniejszości, »która chce zapomnieć o przeszłości i która wydaje się nie wierzyć w przyszłość.«”

(Debord, 1990, s. 16, 13; Bauman, 2006a, s. 200–201)

Człowiek, a tym bardziej młody człowiek, żyje niewątpliwie w rzeczywistości, której podstawowym atrybutem jest niepewność i fragmencja, żyje więc w wielu światach, w niepokoju, chaosie i w permanentnym konflikcie, mając coraz mniejszą pewność w odniesieniu do dokonywanych wyborów i podejmowanych decyzji i coraz bardziej chcąc tę pewność odzyskać, co wielowymiarowo opisuje Erich Fromm (1993). Niepewność ma niewątpliwie wymiar historyczny, towarzysząc człowiekowi od zawsze, choć z różną intensywnością i różnymi czynnikami determinowana, ale jest też zjawiskiem psychologicznym, stanowiąc element relacji człowiek–środowisko, człowiek–społeczeństwo (Eco, 1996, s. 89; Russell, 2000, s. 110–111). Paradoksalnie sprzeczną z powyższą tezę wysuwa Herbert Marcuse (1964), który już prawie pół wieku temu stwierdził, iż współczesne społeczeństwo wielkoprzemysłowe stworzyło człowiekowi sytuację jednowymiarową, wyznaczone przez jedyną, więc i nadrzędną wartość, jaką stanowi konsumpcja. Z jednej strony mamy więc wielość, wieloznaczność, wielowymiarowość, zaś z drugiej jednoznaczność, unifikację i jednowymiarowość, argumentowane równie silnie i przekonująco. Paradoksalna sprzeczność obu wizji wydaje się jednak być logicznie uzasadniona, a choć sposoby jej wyjaśniania można by tu mnożyć, wdaje się, że po pierwsze „sprzeczność” jest wpisana w naturę współczesności, zaś po wtóre wielość, różnorodność, równoprawność i tym samym konieczność dokonywania wyborów może powodować tendencje zwracania się w kierunku jednoznaczności (ideologizacja, np. fundamentalizm, konsumpcjonizm), zaś najłatwiejszą (i zarazem przyjemną) i najbardziej dostępną w życiu codziennym jest cywilizacyjnie nam bliska orientacja konsumpcyjna i hedonistyczna, która nie potrzebuje żadnych – poza przyjemnościowymi – uzasadnień, będąc przy tym zaprzeczeniem i jednocześnie mechanizmem obronnym przed podstawowymi dylematami ludzkiej egzystencji, wyznaczanymi przez cierpienie, poświęcenie, śmierć, sens i bezsens życia.

Współczesność jawi się nam więc jako nieustanny kryzys (Kwieciński, 1999, s. 51), który nakłada się na wewnętrzne, naturalne rozwojowo kry-

zysy doświadczane przez człowieka. Tego rodzaju sytuacja niewątpliwie ma swe negatywne konsekwencje analizowane w kontekście rozwoju jednostki, deformując jej osobowość i sprowadzając ją bądź tylko do jednego wymiaru, czyli o jednym kierunku aktywności (zawężenie dróg rozwoju), bądź też powodując nieustającą ambiwalencję, mającą charakter wewnętrznych konfliktów, których rozwiązać się nie da, bo nie ma żadnej ostatecznej instancji „odwoławczej”, mogącej wspierać kształtowanie się tożsamości młodego człowieka, szczególnie podatnego na oddziaływanie różnych promowanych w kulturze ponowoczesnej wzorów, ze względu na specyfikę tego okresu rozwoju, związaną z koniecznością określenia siebie i dalszej swojej drogi życiowej.

Umberto Eco, charakteryzując współczesność, nazwał ją „permanentnym okresem przejściowym”, w którym zastosowane będą nowe sposoby adaptacji, a więc problem nowych czasów polega – jego zdaniem – „nie tyle na tym, aby zachować naukową przeszłość, ile na tym, aby opracować hipotezy dotyczące wykorzystania chaosu, zgodnie z logiką konfliktowości”, co spowoduje powstanie „kultury stałej adaptacji opartej na utopii” (Eco, 1996, s. 101). Można to rozumieć różnie, ale nadając temu znaczenie psychologiczne: kultura stałej adaptacji jest niemożliwa do realizacji, gdyż uniemożliwia jakiegokolwiek zakorzenienie, „zatrzymanie się w biegu”. Ogranicza i paradoksalnie zniewala człowieka w konieczności stałej pogoni wynikającej z konieczności nadążania za zmianami postępującymi zbyt szybko, by móc w nich znaleźć nawet chwilowy „przystanek”, zdobyć poczucie stałości i uprawomocnić swoją tożsamość.

Kondycja współczesnego społeczeństwa, wyznaczana przez szeroko ujmowany konsumpcjonizm, implikuje specyficzne doświadczanie i wartościowanie przestrzeni czasowej, gdzie wskazuje się na trzy zjawiska: *z a n i k a n i e k a l e n d a r z a*, nazywane metaforycznie „kolonizacją nocy”, co wiąże się z odejściem od czasu wyznaczanego rytmem przyrody, lub społecznym rytmem święta i dnia powszedniego; *k o m e r c j a l i z a c j ę p r z e s z ł o ś c i*, co wiąże się z wykorzystywaniem znaczących zjawisk przeszłych w celach reklamowych i handlowych; oraz *h i p e r t r o f i ę t e r a ż n i e j s z o ś c i*, co wiąże się z ekscytacją wydarzeniami aktualnymi, a także z pobawieniem przestrzeni czasowej ciągłości i postrzeganiem jej jako zbioru wydarzeń teraźniejszych (Hałas, 1999, s. 360–365; Tarkowska, 1999, s. 343–359).

Warto zastanowić się nad czynnikami determinującymi ową psychospołeczną sytuację człowieka w danej mu współczesności. Andrzej Radziejewicz-Winnicki (2002, s. 93) wskazuje na immanentnie wpisane w doświadczenie ogólnospołeczne jednostki wymiary procesu transformacji: asynchroniczność, dramatyczność, otwartość, skokowość i alienację polityczną części społeczeństwa, których rola w życiu codziennym

jednostki „oznacza szukanie punktów znaczących dla egzystencji poszczególnego aktora leżących na ich przecięciu i znalezienie spoidel integrujących, w których zbiegają się ramy całego procesu socjalizacyjno-edukacyjnego”. Waga wskazanych problemów wynika także z powszechnego dążenia i oczekiwania przez społecznych aktorów poczucia normalności, eliminującego dyskomfort psychiczny (i nierzadko poczucie niesprawiedliwości i pokrzywdzenia), które niewątpliwie wynikają z braku akceptacji nowych doświadczeń życia codziennego, a wcześniej z braku kompetencji adaptacyjnych do nowych stanów rzeczywistości. W odniesieniu do kształtowania i rozwoju tych kompetencji niewątpliwie mamy w chwili obecnej duże pole do zagospodarowania w zakresie oddziaływania pedagogicznego. Edukacja jutra musi być zatem postrzegana nie tylko w kategoriach utylitarnych, związanych z adaptacją do jednowymiarowej egzystencji, redukującej się do wymagań stawianych przez narzucone warunki życia i typ dominującej kultury, ujmowanej w koncepcji życia zorientowanej współcześnie na posiadanie i konsumpcję, co przejawia się ubogim wachlarzem wartości, ukierunkowaniem na wartości bytowe, ograniczeniem dokonań do powinności wpisanych w określone role społeczne, ograniczeniem aktywności do niewielu sfer, instrumentalnym charakterem działań, poczuciem alienacji – czyli homogenizacją i przeciętnością narzucaną przez warunki życia społecznego. Należy ją postrzegać także w kategoriach przygotowania jednostki do wielowymiarowego stylu życia, które w odniesieniu do kultury symbolicznej, wpisuje się w koncepcję życia ukierunkowanego twórczo i innowacyjnie, a wyraża się przekraczaniem przeciętności i zhomogenizowanego gustu, zdolnością do dokonywania indywidualnych wyborów, realizowaniem się wielokulturowym, poszukiwaniem wartości i głębi przeżyć, autotelicznością motywacji – czyli wiąże się z odrzucaniem koncepcji życia narzucanej przez warunki, rytm i dominujący typ kultury (Rabenda-Bajkowska, 1985, s. 135–139; Radziewicz-Winnicki, 2002, s. 96).

Życie traktowane jako sposób postrzegania i interpretowania, a co za tym idzie i doświadczenia rzeczywistości, tylko z pozoru stanowi oczywisty, spójny i uniwersalny system lub zbiór faktów, gdyż immanentną cechą świata (tym bardziej współczesnego) jest jego nieprzewidywalna zmienność, zaś zachodzące w nim zmiany dotyczą różnych poziomów jego funkcjonowania: społeczności lokalnych, regionalnych, państw i narodów, kontynentów i wreszcie całego świata, co niewątpliwie przekłada się na życie indywidualnej jednostki (Radziewicz-Winnicki, 2002, s. 94). Stosunek do tych zmian stanowi niewątpliwie konsekwencję osobistych kompetencji radzenia sobie z ich wymiarami, determinowanych częściowo wiekiem, stąd jednostka przyjmować może postawy pozytywne, wów-

czas traktuje je jako normalne, właściwe i pożądane, lub negatywne, wówczas jednostka odczuwa je jako krzywdzące, niepotrzebne i trudne do zaakceptowania, co ewokuje wewnętrzne stany lęku i niepewności (Dzięgielewska, 2000, s. 81–82, 2003, s. 31–40). Przy czym, nie oznacza to, iż możemy mówić o pewnych kategoriach wiekowych, które są wolne od działania tych mechanizmów, ale musimy uwzględnić specyfikę czynników składających się na formowanie różnie ukierunkowanych postaw wobec rzeczywistości. Młode pokolenie z racji swych właściwości rozwojowych (naturalnie dana elastyczność, otwartość umysłu), z pewnością łatwiej adaptuje się do zmienności świata, ale też posiada pewne deficyty w stosunku do pokolenia starszego, stąd trudności adaptacyjne młodzieży wynikać mogą z niewykształconych i nieutrwalonych standardów wartościowania rzeczywistości, powodujących bezkrytyczne wtapienie się w propozycje kreacyjne (tożsamościowe) współczesnego świata, co rozwojowo skutkuje zagubieniem i w skrajnych przypadkach, nihilizmem. Trudności adaptacyjne ludzi wynikają zatem z różnych braków kompetencyjnych: pokolenia starszego – z nienadążania za zmianami współczesnego świata, zaś pokolenia młodszego – z zagubienia tożsamościowego.

Powszechnie urzeczywistniająca się idea społeczeństwa ryzyka Ulricha Becka (1992, 1999, 2004), która, bardzo ogólnie tę kwestię ujmując, wyznaczana jest mechanizmami zaniku więzi ideologicznych oraz znaczenia instytucji mających wcześniej moc integrowania grup, środowisk, warstw i klas społecznych, powoduje, iż najważniejszą kategorią opisującą psychospołeczne funkcjonowanie owych struktur społecznych i jednostki w nich ulokowanej, jest ambiwalencja, która wynika ze sprzeczności wyznaczanych pierwotnie psychologicznymi potrzebami: wolności i niezależności *vs* zakorzenienia i bezpieczeństwa (Fromm, 1966), wtórnie społecznie usankcjonowanymi przez ideologię wolnościową, co spowodowało z jednej strony oczekiwane przez jednostkę „uwolnienie od uciążliwych związków o charakterze wzajemnych interakcji” (kontrola społeczna), zaś z drugiej strony obarczenie jej koniecznością podejmowania samodzielnych decyzji (wolność wyboru), która okazuje się dla jednostki zjawiskiem „niewygodnym” (Fromm, 1993). Powoduje to, iż coraz trudniejsze jest powierzenie własnego losu trosce instytucji społecznych, zaś z sytuacją tą radzą sobie jedynie niezwykle silne osobowości, które traktować mogą ją jako niezwykłą i jedyną w swoim rodzaju szansę rozwojową, natomiast większość postrzega ją jednak jako uciążliwość i zagrożenie, stanowiące podłoże licznych frustracji (Radziejewicz-Winnicki, 2002, s. 101). Szczególnie trudna staje się owa sytuacja dla młodego pokolenia, determinowanego w swym działaniu nową dlań, ale uzasadnioną rozwojowo potrzebą niezależności i samodzielności, co przy

braku kompetencji do prawidłowego wykorzystania tego ideologicznego przyzwolenia, wzmacnianego niezbywalną jednak potrzebą zakorzenienia i autorytetów, wspomagających tworzenie własnej, indywidualnie już kreowanej (na zasadzie własnych wyborów) tożsamości, powoduje różne zagrożenia rozwojowe, mogące stanowić podłoże wykreowania się tożsamości tzw. płynnej, niedookreślonej (przedłużające się moratorium rozwojowe) lub tożsamości tzw. usztywnionej, fundamentalistycznej, autorytarnej (Erikson, 2004; Fromm, 2000).

Współczesność dana człowiekowi (także młodemu) naznaczona jest przy tym występowaniem wielu opcji preferencyjnych: od skrajnie liberalnych, przez socjalną fobię socjalistyczną (w zakresie oczekiwań ludzkich), do wielorako „przemieszanych” i niespójnych logicznie propozycji ideologicznych, np. oczekiwania dalszego rozwoju *de facto* socjalistycznego modelu państwa opiekuńczego z akcentowaniem roli religii zarówno w życiu prywatnym, jak i publicznym, co stanowi ideał wychowawczy coraz powszechniej zalecany do naśladowania (Miszalska, 1993, s. 83–87, za: Radziewicz-Winnicki, 2002, s. 102), stanowiąc jednak egzemplifikację tęsknot bynajmniej nie wolnościowych, ale koncentrujących się na bezpieczeństwie jednostki w życiu codziennym. W zasadzie można stwierdzić, iż oczekiwany model życia człowieka we współczesności polskiej zawiera w sobie elementy sprzeczności nie do pogodzenia, czyli oczekiwania stworzenia społeczeństwa i warunków jego funkcjonowania na zasadzie łączenia walorów opcji liberalnej, wolnościowej i kapitalistycznej bez immanentnie wpisanych w nią negatywnych konsekwencji, oraz paradoksalnie „zatrzymania” postulatywnie pozytywnych właściwości systemu przedtransformacyjnego (opiekuńczego), bez ograniczania idei wolnościowej, zależnościowej, co w sensie psychologicznym skutkować może wykreowaniem postaw roszczeniowych, nie ograniczanych żadnymi regułami społecznej zasadności i zasługiwania (czyli sprawiedliwości) na wszystkie przywileje wynikające ze sprzecznych uporządkowań ideologicznych, bez ponoszenia kosztów z nimi powiązanych (np. samodzielność myślenia i działania, innowacyjność, przedsiębiorczość i kreatywność indywidualna, indywidualna odpowiedzialność za własną sytuację – waloryzowaną pozytywnie i negatywnie, model rywalizacji i bezwzględniego sukcesu jako miary własnej wartości, pragmatyzm działania). Powoduje to, iż większość odczuwa nową sytuację jako sytuację społecznej, politycznej lub ekonomicznej degradacji (Radziewicz-Winnicki, 1998a, b), wynikającą w części z doświadczenia zagubienia w świecie nowo ustanowionych reguł gry, norm postępowania i wartości lansowanych w nowych realiach (Radziewicz-Winnicki, 2002, s. 105).

W aspekcie zewnętrznych czynników wyznaczających autokreację młodego człowieka, na plan pierwszy wielu autorów wysuwa konsumpcję



ekonomiczną, wokół której konceptualizują się jednostkowe style i strategie życia, stanowiące przedmiot preferencji (orientacji wartościujących), a zarazem konsekwencję statusu społecznego i stanu psychicznego jednostki, jednocześnie będąc podstawą kreowania postaw konstruktywno-kreatywnych lub dezaprobująco-destrukcyjnych i roszczeniowych, przyjmowanych przez młodego człowieka wobec nowego ładu społeczno-kulturowego (Krajewski, 1997, s. 18–21).

Kształtowanie się tożsamości jako wyzwanie rozwojowe dla młodego pokolenia, dokonujące się w specyficznym doświadczanym życiu codziennym wymaga, choćby „migawkowego”, przedstawienia kontekstów socjalizacyjnych i wychowawczych, w których się to dokonuje, a które stanowią konsekwencję zmian o szerszym zasięgu – cywilizacyjnych, kulturowych, transformacyjnych. Tworzenie siebie, własnego świata i sposób przeżywania życia jest wynikiem różnych bodźców mających zarówno status czynników wewnętrznych, jak i zewnętrznych, środowiskowych, składających się ogólnie na kompleks czynników prorozwojowych *vs* destrukcyjnych rozwojowo. Wśród czynników zewnętrznych na plan pierwszy wysuwają się trzy podstawowe środowiska wychowawczo-socjalizacyjne: rodzina, grupa rówieśnicza i szkoła, wśród których dla młodzieży najważniejszą grupę odniesienia pozytywnego zaczyna stanowić grupa rówieśnicza, zaś rodzina i szkoła jako reprezentanci pokolenia dorosłych stanowią grupę odniesienia negatywnego. Wzmacnia to dodatkowo zarówno szeroko opisywany w literaturze przedmiotu „kryzys rodziny współczesnej”, zmiany w jej strukturze, funkcjach i właściwościach ról rodzicielskich, jak i „kryzys instytucji edukacyjnych”. Środowiska te charakteryzowane są coraz częściej jako niewydolne wychowawczo i niezaspokajające podstawowych potrzeb wychowywanego pokolenia, co nazywane jest też kryzysem instytucjonalnych form wychowania i socjalizacji na rzecz zwiększającego się znaczenia form pozainstytucjonalnych.

Nie oznacza to jednak, że rodzina nie ma znaczenia dla kreacji młodego człowieka, gdyż wcześniej, w dzieciństwie, „bezpośrednio zinternalizowany” świat, stanowiący biograficzną przeszłość, przejmowany jako jedynie istniejący i jedyny, jaki jest uświadomiony (świat *tout court*; Berger, Luckmann, 1983, s. 210), ma status świata zasadniczego, podstawowego i najważniejszego, a przy tym realnego i obiektywnego (Luckmann, 1989, s. 320–321), z którym w okresie adolescencji jednostka próbuje się „zmierzyć”, pierwotnie go kwestionując, jednakże w celu już racjonalnego jego ukonstytuowania. Oddziaływanie rodziny jest jednak zagrożone przez, jak to ujmuje Neil Postman (2001, s. 140–141), wrogie rodzinie zjawiska rozprzestrzeniające się w zachodniej kulturze, kwestionujące jej autorytet i szerzej autorytet pokoleń starszych, pośrednio deprawując dzieci i młodzież poprzez przekaz złych wzorców

i antywartości. Transformacja ustrojowa niesie również ze sobą wiele zjawisk negatywnych dla funkcjonowania rodziny (bezrobocie, bieda i skorelowane z nimi patologie), wymuszając zmiany w jej obrębie (strukturalne, np. rozpad rodziny, funkcjonalne, np. egalitaryzacja i autonomizacja jej członków), stąd też ograniczające możliwość jej prawidłowego oddziaływania socjalizacyjno-wychowawczego (Bradshaw, 1994; Gaś, 1994).

Szkoła w koncepcjach socjopedagogicznych traktowana jest jako instytucja przemocy symbolicznej, co najwyraźniej formułują Pierre Bourdieu i Jean-Claude Passeron (1990), reprezentując i przekazując wzory kultury dominującej z jednej strony, zaś z drugiej strony wzory pokolenia starszego, co w przypadku młodzieży musi powodować zwiększony opór w ich przejmowaniu. Instytucjom edukacyjnym przypisano społecznie uprawomocnioną funkcję narzucania określonego wyobrażenia świata społecznego, dokonujące się głównie za pośrednictwem języka (Bourdieu, Wacquant, 2002, s. 162), co podkreśla też w swej socjolingwistycznej teorii Basil Bernstein (1990, por. Radziewicz-Winnicki, 1993, s. 11–27). Dokonuje się to z jednoczesnym unieważnieniem konkurencyjnych opisów świata, stanowiąc zarazem jedynie słuszny „przepis na życie” oferowany w procesie edukacyjnym, zaś realnie stanowi przejaw przemocy symbolicznej dokonującej się w majestacie edukacji (Jacyno, 1997, s. 58–68). Szkoła stanowi więc z jednej strony zagrożenie ideologiczne (ideologia edukacyjna jest egzemplifikacją dominacji kulturowej) przez stosowanie strategii i modeli edukacji, „służących” grupom dominującym, co pełni funkcję dystrybucji statusów, promując niektórych lub marginalizując innych, przez stanowienie barier edukacyjnych, zawołowanych mechanizmów selekcji, które są nie do pokonania dla części podmiotów procesu edukacyjnego. W konsekwencji powoduje to tworzenie się dwóch alternatywnych obrazów świata społecznego: optymistycznego i pełnego szans, mobilizującego i aktywizującego działania dla tych uprzywilejowanych oraz pesymistycznego, nasyconego negatywizmem, abnegacją i nihilizmem, fatalizmem i biernością, dla grup nieuprzywilejowanych (Biernat, 2004, s. 143–144, 2006, s. 112). Radzenie sobie z negatywną wizją świata może przyjąć dwie formy: wycofanie, wiążące się z przejęciem odpowiedzialności i winy za własną sytuację na siebie (atrybucja wewnętrzna przyczyn), co skutkuje indywidualną destrukcyjnością rozwojową, bądź też frustracje wynikające z postrzegania niesprawiedliwej alokacji dóbr w świecie, z braku zaufania do świata, który zawodzi, mogą przyjąć formę agresywnego buntu, wiążącego się z destrukcją lub dekonstrukcją społecznego świata.

Wiek dorastania immanentnie powiązany jest z kontestacją zastanego porządku i buntem, wewnętrznym skonfliktowaniem, poszukiwaniem

własnej odrębności (Oleszkowicz, 1995, 1996, 2006), co wynika po części z młodzieńczego idealizmu, cynizmu i nihilizmu (Obuchowska, 1996, s. 93–102), zaś skutkuje odrzuceniem propozycji pokolenia dorosłych wychowawców i zwróceniem się w poszukiwaniu odniesień i potwierdzeń dla autokreacji do grup rówieśniczych, których wpływy mogą mieć zarówno charakter pozytywny, jak i negatywny (subkultury, np. blockersi, szalikowcy, grupy narkomańskie, grupy fanów muzyki techno; organizacje anarchizujące i faszyzujące, np. skinheadzi). Paradoksalnie więc, poszukiwanie osób znaczących (autorytetów), współcześnie może być inaczej ukierunkowane, gdyż tradycyjnie autorytetom przypisywano pozytywne konotacje w kontekście zachowania ładu społecznego, zaś dzisiaj mogą je stanowić osoby i grupy opozycyjne wobec standardów społecznych powszechnie obowiązujących (Biernat, 2006, s. 107), co niewątpliwie stanowi dodatkowe i jedno z ważniejszych zagrożeń dla rozwoju młodego pokolenia. Naturalnie bowiem wpisana w wiek młodzieńczy kontestacja, traktowana jako mechanizm „tworzenia siebie”, zyskuje uprawomocnienie w „negatywnych” standardach opisu siebie, świata i życia, promowanych przez „negatywne”, czyli opozycyjne wobec ładu społeczno-kulturowego grupy rówieśnicze.

Rodzina i szkoła stanowią odbicie szerszych zbiorowości, będąc w pewnym sensie terenem (przestrzeń, miejsce), w którym dokonuje się transmisja kulturowych standardów życia, zaś oddziaływanie grup rówieśniczych jest w pewnym sensie tworzeniem modelu „kultury alternatywnej” wobec oczekiwań pokolenia dorosłych, czyli standardów społecznych.

Wśród czynników zewnętrznych ważnych dla kształtowania siebie i własnego życia, do roli najważniejszych we współczesnym świecie „pretendują” różne, starsze i nowsze, środki masowego przekazu, które poszerzyły i zmieniły środowisko życia człowieka oraz niewątpliwie wpłynęły na jego świadomość, stanowiąc czwartą władzę, szczególnie skutecznie „kontrolującą” świadomość i działania człowieka. Wskazuje się, że media: zmieniły styl życia, wpłynęły na system wartości i wzory zachowań ludzi, oddziałują zatem na wszelkie sfery ludzkiego życia: pracę, wypoczynek, życie publiczne i polityczne, system kształcenia i wychowania (Goban-Klas, 2006; Sonczyk, 1999, s. 6), dlatego też badanie ogólnie ujętej relacji media – człowiek i jego życie, stanowi jedno z najważniejszych zadań, które podjąć powinni kompleksowo badacze życia społecznego. Rewolucja informacyjna, stanowiąca skutek rozwoju mediów, stawia człowieka w nowej sytuacji, związanej z dynamicznym i w zasadzie niemożliwym do kontrolowania rozszerzaniem się i n f o s f e r y (znaki, symbole, obrazy, słowa, dźwięki), w której jednostka nie ma szans sprawdzania wiarygodności pośrednio zdobywanych informacji, gdzie rzeczywistość realna i wirtualna przenika się, stąd zamazują się jej

granice, gdzie selekcjonowane są obszary rzeczywistości przedstawianej odbiorcy (filtr aksjologiczny), zaś informacje z reguły już zostały zinterpretowane i opatrzone określonym komentarzem, często pełniącym funkcje instrumentalne (Rotkiewicz, 1983). Ponadto, wielość docierających do człowieka informacji utrudnia ich porządkowanie i rozumienie, a więc i ograniczana jest samodzielność w ich intelektualnym i racjonalnym odbiorze, co nazywane jest w psychologii „z a t r u c i e m i n f o r m a c y j n y m” (Rudniański, 1981, s. 95–104). Wspomagane jest to niezwykle efektywnymi technikami manipulacji psychologicznej i propagandy, przed którymi trudno się bronić, szczególnie dzieciom i młodzieży, wobec których są one szczególnie skuteczne (Dobek-Ostrowska, Fras, Ociepka, 1997; Schiller, 1976, 1978). Najbardziej groźne dla funkcjonowania młodego pokolenia wydają się tu media, które operują technikami i materiałem symbolicznym głównie w formie obrazu, co zmienia formę oddziaływania ideologicznego (opartego na słowie) na o d d z i a ł y w a n i e i m a g o l o g i c z n e (oparte na kulturze obrazu), zwalniające jednostkę z myślenia, poszukiwania sensu i znaczenia, który „podany jest na tacy” (Dziamski, 1999; Lepa, 2000, s. 181–199, 2004, 2006). Media stanowią wreszcie narzędzie polityczne, kształtując z wykorzystaniem różnych technik opinię społeczną, co dokonuje się w sposób ciągły i ustawiczny (Chyła, 1999, s. 215), a także narzędzie uniformizacji i unifikacji wzorów kultury i standardów zachowań, stanowiąc realny czynnik kształtowania się globalnej wioski, czego mechanizmem jest globalizacja kultury masowej (Barber, 2004; Ritzer, 2003, 2004; Toffler, 2001). W kontekście młodego pokolenia środki masowego przekazu stanowią tzw. „dzikie środki edukacji” (Biernat, 2006, s. 117), których efekt stanowi ukształtowanie się tzw. pop-tożsamości – „globalnego nastolatka”, jako swoistego „produktu” globalizującego się społeczeństwa i kultury (Melosik, 2000a, s. 372–385, 2000b, s. 139–152, 2001, s. 11–57, 1995, 1996). Media przejmują tu funkcję zastępczych przewodników po „mapie świata”, będąc anonimowym autorytetem bezrefleksyjnie konformizującym i posiadającym uprawnienie właśnie anonimowych ekspertów (Saciuk, 1992, s. 266), co stanowi podstawę tworzenia osobistej, choć zuniformizowanej kulturą masową „mapy życia” młodego człowieka. Zagrożenia płynące z rozwoju mediów wiążą się nie tylko ze zniekształconym obrazem świata, podanym w wersji już zinterpretowanej, ale także ze względu na ich właściwości i sposób korzystania z nich (głównie tych opartych na technice obrazu, ale nie tylko), stanowią podłoże różnorodnych uzależnień (np. uzależnienie od gier komputerowych, Internetu, telewizji), zaburzających prawidłowy rozwój psychospołeczny jednostki. Media są dla pedagogiki ogromnym wyzwaniem, z uwagi na ich szczególne znaczenie w życiu młodego człowieka, stąd

winna się ona skupiać na kształceniu kompetencji odbioru i świadomości zagrożeń zeń płynących (Biernat, 2005; Melosik, Szkudlarek, 1998; Szkudlarek, 1999).

W kontekście dokonanych analiz, należy zwrócić uwagę na fakt, iż procesy transformacyjne w wielu płaszczyznach życia społecznego składają się na transformację środowiska wychowawczego, co wiąże się także z koniecznością rozszerzenia pojęcia wychowania (Radziejewicz-Winnicki, 1991, s. 94–103), stąd „środowiskiem wychowawczym człowieka jest nie tylko to, co dzieje się w jego bezpośrednim otoczeniu, ale wszystko to, co dociera do niego dzięki przekazowi pośredniemu oraz pod postacią skutków działań politycznych i gospodarczych” (Przeclawska, Theiss, 1996, s. 17), a więc pojęcie to obejmuje także środowisko niewidzialne, które zawiera kulturę, zwyczaje, obyczaje, wierzenia, idee i wartości, ale przekazywane współcześnie w formie zawężonej, gdyż „staje się coraz bardziej »widzialne«, dociera przez obraz – ten sam dla wielu ludzi, coraz częściej także jego treść stanowią: informacje i wrażenia, a nie symbole i przeżycia” (Przeclawska, 1998). Zbigniew Kwieciński (1999, s. 56–57) wysunął tu tezę o „przesunięciu socjalizacyjnym”, czyli przesunięciu źródeł wpływów: tradycyjne środowiska wychowawcze tracą na znaczeniu, co dokonuje się na rzecz grupy rówieśniczej i mass mediów (telewizji, gier komputerowych, filmów wideo, muzyki popularnej, kolorowych magazynów, widowisk muzycznych i sportowych), przy czym grupa rówieśnicza czerpiąc wzory identyfikacyjne z owych mediów (zachowania agresywne, hedonizm, konsumpcja) staje się „wychowawcą” bardzo niebezpiecznym. Bogusław Śliwerski (2000, s. 10) wskazuje natomiast, że największe przemiany nastąpiły w obrębie rodziny, mediów i grupy rówieśniczej, zaś najmniej poddała się im szkoła, która nie wypracowała nowego *modusu* swego istnienia, ani spójnego ideału wychowawczego, co skutkuje pozorowaniem pracy wychowawczej i miernymi w tym zakresie efektami (Dudzikowa, 2004; Jankowski, 2004), stanowiąc źródło zagrożeń w tym sensie, że próżnię tę może i wypełni tzw. „ulica”, czyli nieformalne grupy rówieśnicze o charakterze opozycyjnym wobec promowanych społecznie standardów (Nalaskowski, 1994). Analiza środowiska wychowawczego dokonywana w kontekście wpływu jego „niewidzialnej wersji” wiąże się także z uwzględnieniem aksjologicznego wymiaru transformacji, który można szeroko opisywać, ale da się go sprowadzić do kilku najważniejszych wymiarów. Są to: indywidualizm mający źródło w liberalnej antropologii (autonomia, racjonalność, posiadanie i wolność); pluralizm i społeczeństwo otwarte (tolerancja, neutralność światopoglądowa); dysharmonia między trzema sferami kultury (bytu, społecznej i symbolicznej), która wiąże się z dominacją sfery materialnej (bytu) nad duchową, co skutkuje konsumpcjonizmem i pro-

mowaniem postaw hedonistycznych; laicyzacja społeczeństwa, ograniczająca zakres i kategorie wzorów identyfikacyjnych; niespójność i brak wizji przyszłości w środkach masowego przekazu, co wyznacza relatywizację systemów wartości; brak autorytetów i wzorów osobowych wspomagających procesy kształtowania się tożsamości młodego pokolenia (Biernat, 2006, s. 130–136; Dyczewski, 1993, s. 246; Radziewicz-Winnicki, 2002, s. 111).

Zmianie ulegają także mechanizmy transmisji kulturowej, które przedstawiła Margaret Mead (2000, s. 23–133), dokonując podziału na: **kultury postfiguracywne**, w których dzieci uczą się przede wszystkim od swych rodziców, więc wychowanie oparte jest głównie na autorytecie pochodzącym z przeszłości, zaś zmiany zachodzą w sposób niezauważalny w perspektywie pokolenia, życie jest przewidywalne i takie samo dla obu pokoleń – wychowującego i wychowywanego (ciągłość społeczno-kulturowa); **kultury kofiguracywne**, gdzie zarówno dzieci, jak i dorośli uczą się od swych rówieśników, stanowiących autorytet, ale w granicach zmian kulturowych dopuszczanych przez pokolenie starsze, wynikając najczęściej z rozpadu systemu postfiguracywnego; oraz **kultury prefiguracywne**, w których dorośli uczą się też od swych dzieci, zyskujących niekwestionowany autorytet w zakresie rozumienia nieznannej i nieprzewidywalnej przyszłości. Kultury kofiguracywne są charakterystyczne dla współczesnego świata, zaś ich istotę stanowi konflikt i rozłam międzypokoleniowy, związany z oczekiwaniem, że każde nowe pokolenie żyć będzie w nowym świecie technologicznym, ale towarzyszy temu przekonanie, że zasadnicze wątki kultury (normy i wartości – co dobre, co złe) pozostaną nienaruszone (wiara w zachodzenie zmian przy zasadniczej niezmienności świata). Przekonanie to jest niezgodne ze stanem faktycznym, gdyż jak twierdzi Margaret Mead (2000, s. 93), „na naszych oczach rodzi się nowa kultura”, nazwana przez nią prefiguracywną, co wynika z przekonania, że „przyszłość żyjących obecnie dzieci jest czymś tak zupełnie nieprzewidywalnym, że nie potrafimy się z nią uporać w sposób, który uparcie stosujemy – oczekując międzypokoleniowej zmiany typu kofiguracywnego zachodzącej w statycznym modelu kultury, opartym zasadniczo na władzy starszego pokolenia i wzorach dawanych przez rodziców”. Zmiany cywilizacyjne dokonujące się w ostatnich dekadach spowodowały nagły i nieprzewidywalny rozróż między pokoleniami, stąd w kulturze kofiguracywnej starsi mogli powiedzieć młodym: „Posłuchaj ja też byłem młody, a ty przecież nigdy nie byłeś stary”, zaś w kulturze prefiguracywnej młody człowiek ma prawo powiedzieć: „Nigdy nie byłeś młody w takim świecie, w którym ja jestem młody i nigdy już nie będziesz” (*ibidem*, s. 94). Pokolenie starsze w ponowoczesnym świecie ma status „emigrantów w czasie” i nie może

oczekiwać, że pokolenie młodsze, które „skolonizowało teraźniejszość” będzie zasadniczo podobne do pokolenia starszego, gdyż grozi to ukształtowaniem się fałszywego obrazu młodego pokolenia, które stanie się obce, niezrozumiałe i przez to groźne (teza „złej młodzieży w dobrym, bo naszym świecie”). Dzieci i młodzież żyją w świecie, o którym pokolenie starsze nie ma pojęcia, gdyż to, co należy do przyszłości jest nieprzewidywalne (*ibidem*, s. 95). Odrzucenie teraźniejszości i przeszłości przez młodzież traktowane jest jako krańcowa forma buntu typowego dla okresu dojrzewania, np. Max Lerner uważa, że każdy dorastający człowiek przechodzi w swym rozwoju dwa zasadnicze etapy: w pierwszym identyfikuje się z pewnym wzorem (rodzicem, nauczycielem), zaś w drugim gwałtownie go zwalcza, by umocnić własną tożsamość. Jest to zgodne ze stanowiskiem Davida Reimana, opisującego człowieka autonomicznego, który wyłania się z historii, nie paląc za sobą mostów (za: Mead, 2000, s. 97). Jednakże procesy zachodzące w świecie współczesnym są wyjątkowe, gdyż wiążą się z „ogólnoświatowym” buntom młodego pokolenia, które w czasie teraźniejszym „czuje się jak u siebie w domu” (*ibidem*, s. 107), niewiele rozumiejąc z przeszłości i postrzegając trudności jakie z „oswojeniem teraźniejszości” ma pokolenie starsze, dlatego rozwiązania problemów współczesnego świata można oczekiwać jedynie od młodych.

Podsumowując, wychowawców i wychowanków dzieli coraz większa luka cywilizacyjna (międzygeneracyjna), co pięknie opisuje Margaret Mead (2000, s. 111): „Rozłam między dwoma zasadniczo różnymi, choć blisko spokrewnionymi ze sobą grupami powoduje, że oba pokolenia czują się bardzo samotne i że uczuciu temu nie można zaradzić. Patrzymy na siebie wiedząc, że nie doznamy tego, czego doświadczyło drugie pokolenie i że ono nigdy nie pozna naszych doświadczeń”. W większości dyskusji prowadzonych w naukach o człowieku i społeczeństwie, a także w naukach o wychowaniu, zwraca się powszechnie uwagę na problem wyobcowania młodzieży, zaś niewiele lub niewystarczająco dużo mówi się na temat wyobcowania pokolenia starszego. Wychowanie zaś – pomijając specyficzny przydział ról, który w kulturze prefiguratywnej się zmienia – wymaga zawsze dialogu umożliwiającego wzajemne porozumienie, zaś niewątpliwie jest on utrudniony przez podstawowy fakt, jakim jest brak wystarczającego słownictwa i odmiennosc doświadczeń. Porozumienie między pokoleniami zbudować należy więc od nowa, co nie będzie możliwe dopóki ludzie dojrzały (nauczyciele, wychowawcy, rodzice) będą sądzić, „że podobnie jak ich rodzice i nauczyciele sami też mogą poprzestać na introspekcji i odwołać się do własnej młodości po to, by zrozumieć młode pokolenie” (*ibidem*, s. 114). W takiej sytuacji nie ma szans na porozumienie, pokolenie starsze żyć dalej będzie według post-

figuratywnego systemu wartości (niepodważalnych, absolutnych, stałych i nie wymagających uzasadnienia racjonalnego, a jedynie wynikającego z tradycji), zaś pokolenie młode musi samo zmierzyć się z nieprzewidywalną przyszłością właściwą dla kultury prefiguratywnej, nie wierząc, „że istnieją gdzieś na świecie dorośli, od których mogliby się dowiedzieć, co powinni dalej robić w życiu” (*ibidem*, s. 121). Co więcej znalezienie tej odpowiedzi leży w interesie pokolenia starszego, gdyż zależy od niej to, czy młode pokolenie, mając największe kompetencje do działania, będzie umiało poprowadzić starszych w stronę nieznaną nam przyszłości, która jak mówią młodzi „jest już teraz” (*ibidem*, s. 129, 133).

### **3.2. Konsekwencje rozwojowe procesu prawidłowej vs nieprawidłowej autokreacji**

„...Co jednak, jeśli jestem zły? Gdzieś indziej to co złe, jest dobre. A jeszcze lepiej jest budzić strach.”

(McWhirter i in., 2001, s. 251)

Człowiek jest istotą, która może świadomie dokonywać różnych wyborów, podejmować planowo różne działania o charakterze autokreacyjnym, stawiając sobie różne cele i zadania, przyjmując adekwatne do nich sposoby i środki realizacji, a także antycypując konsekwencje podejmowanych działań i modyfikując własne działania w sytuacji pojawiania się różnych problemów. Innymi słowy, jego autokreacja może być świadoma, co wiąże się z odkrywaniem tego, co jest dlań ważne (wartości) i odrzucaniem tego, co zostaje uznane za szkodliwe. Człowiek jest dlatego istotą specyficzną, gdyż myśli i działa według wartości (Tischner, 1982; Stróżewski, 1992), czyli potrafi świadomie kierować własnym działaniem.

Jednak w dobie współczesnych przemian problemy młodego człowieka niewątpliwie intensyfikują się, bowiem musi on sprostać wymaganiom szybko zmieniających się warunków życia, przy niedostatecznym wsparciu (lub jego braku) ze strony dorosłych wychowawców. Problemy te przyjmują najogólniej formę aksjonormatywnego chaosu, stanowiącego podstawę poczucia bezradności i braku kontroli nad własnym życiem, co może powodować nasilanie się zachowań destrukcyjnych, na które narażona jest coraz większa grupa młodzieży. Zachowania te budzą społeczny niepokój, powodując społeczną reakcję o charakterze punitaryjnym, co wynika nierzadko z braku świadomości pokolenia dorosłych, że stanowią one element normalnego rozwoju młodego człowieka, pełniący specy-



ficzną funkcję w osiągnięciu dorosłości (Jessor, Jessor, 1977; Jessor, 1992; Lindsay, 1983), służąc kreowaniu własnej osoby.

Oczywistością jest, iż najbardziej zagrożone rozwojowo i socjalizacyjnie jest młode pokolenie, które dopiero tworzy własną tożsamość, a więc nie posiada dostatecznie silnie wykształconych mechanizmów obrony przed destrukcją. Rzeczywistość współczesna z jednej strony „nęci” swymi potencjalnymi, choć często pozornymi możliwościami, z drugiej zaś „nie pozwala”, blokuje i hamuje ich realizację, generując patologiczne formy przystosowania – w postaci samorealizacji pozornej (uzależnienia) lub przy użyciu niedozwolonych, zagrożonych sankcją karną (lub inną) środków. Młode pokolenie najboleśniej odczuwa skutki dezorganizacji społecznej wynikającej z procesów przeobrażeń oraz dysfunkcjonalności podstawowych środowisk wychowawczych, wtórnie generowanej przez czynniki makrospołeczne. W spirali społecznych przeobrażeń, nagromadzenia czynników dezorganizujących tak życie społeczne, jak i jednostkowe – to właśnie młode pokolenie stanowi „najślabsze ogniwo” i najszybciej podlega procesowi degradacji, co z racji swego wieku transponuje w przyszłość. Stąd winno być przedmiotem szczególnej uwagi i podmiotem oddziaływań – specyficznych i niespecyficznych, profesjonalnych i nieprofesjonalnych, bezpośrednich i pośrednich – podejmowanych w celu eliminacji występujących już, czy tylko potencjalnych zagrożeń dla jego rozwoju, tkwiących zarówno w makrostrukturach, jak i mikrostrukturach społecznych.

Młodzież i młodość różnicuje od poprzedzających (dzieciństwo) i następujących (dorosłość) po niej etapów socjalizacji (rozwoju) swoista tendencja i motywacja przejścia odpowiedzialności za siebie (młodzież) i rodząca się świadomość konieczności przejścia odpowiedzialności za innych (dorosłość), dążenie do samodzielności i niezależności, bunt przeciw zewnętrznej kontroli i ograniczaniu autonomii, egocentryzm wynikający z idealizmu i koncentracji na własnej osobie (tzw. dojrzałość potencjalna i tożsamość indywidualna – „JA jak JA”). Wyznacza to wzmożoną aktywność eksploracyjną i eksperymentowanie z nowymi umiejętnościami i zachowaniami, wynikającymi z nowo wykreowanych potrzeb, nowych praw i obowiązków, nowych celów do realizacji (John-Borys, 1994). Przy czym młodzież znajduje się w społecznie „patowej” sytuacji, powiązanej z trudnością przejścia w okres dorosłości ze względu na ograniczenie możliwości bycia samodzielnym i rosnące wymagania kompetencyjne umożliwiające ową samodzielność. Można więc założyć, iż młodzież stanowi kategorię społecznie zdeprecjonowaną, choć kulturowo gloryfikowaną (Mead, 2000), co powoduje wewnętrzne skonfliktowanie wynikające ze społeczno-ekonomicznych barier uniemożliwiających (lub znacznie utrudniających) osiągnięcie samodzielności życiowej. Jest to

konflikt, który można ulokować w kategoriach „świadomość praw i kulturowej dominacji młodości” *vs* „zdeprecjonowanie w zakresie możliwości kreowania siebie wedle osobistych preferencji”. Niewątpliwie sytuacja chaosu wewnętrznego wyzwała również wiele mechanizmów obronnych, których zbyt wielka intensywność powoduje niekorzystne konsekwencje rozwojowe, wiążące się ze stopniową utratą podmiotowości. Behawioralny obraz zachowania jednostki zaczyna cechować coraz większa stereotypowość, niecierpliwość i brak wytrwałości w działaniu, co kształtuje tendencję do funkcjonowania w perspektywie teraźniejszości, niezdolność do odraczania gratyfikacji, oraz coraz większą irracjonalność podejmowanych działań (Ostrowska, 1998, s. 12).

Okres przejściowy między dzieciństwem a dorosłością wyznacza zatem manifestowanie zachowań, uważanych przez dorosłych za dewiacyjne (patologiczne), zaś obraz młodzieży wyłaniający się z badań wskazuje obszary zachowań tzw. wysokiego ryzyka, do których zalicza się: uzależnienia, przedwczesną inicjację i aktywność seksualną, co wiąże się z przedwczesną ciążą, następnie brak poczucia sensu życia i umiejętności konstruktywnego działania, co wyznacza zachowania bezpośrednio autodestrukcyjne (samotność, zachowania suicydalne), zaburzenia odżywiania, ucieczki z domu i porzucanie szkoły, agresja i autoagresja oraz przestępczość (Blum, 1998; Kerckhoff, Bell, 1997; Lerner, 1998; McWhirter i in., 2001).

Przed młodym człowiekiem staje podstawowe zadanie adaptacji do jego zmienionej sytuacji życiowej. Przypomnę, iż proces adaptacji możemy analizować na różnych poziomach: *a n a t o m i c z n y m* (ochrona strukturalna i fizjologiczna organizmu przed wpływami środowiska – homeostaza fizjologiczna), *p s y c h o l o g i c z n y m* (zaspokajanie potrzeb emocjonalnych, przeciwdziałanie stresorom dzięki działaniu automatycznych i nieświadomych procesów psychologicznych – homeostaza psychiczna), *s p o ł e c z n y m* (właściwe funkcjonowanie w relacjach ze środowiskiem społecznym – równowaga między wymaganiami środowiska społecznego, czy życia codziennego a sposobem reagowania lub postępowania jednostki), oraz *k u l t u r o w y m* (proces socjalizacji i wychowania traktowany jako wchodzenie w kulturę). Problemy adaptacyjne młodzieży ulokowane są niewątpliwie na wszystkich tych poziomach, stąd złożoność problemów pojawiających się w jej życiu i trudności w ich pokonywaniu.

Ujmując adaptację społeczną w kategoriach funkcjonalno-strukturalnych, stanowi ona mechanizm umożliwiający regulację wzajemnych relacji między poszczególnymi podmiotami życia społecznego (ludzie, instytucje, grupy, społeczeństwa), jednostką a światem, organizmem a otoczeniem zewnętrznym, co sprowadza się do zdolności przekształca-

nia się elementów tego złożonego systemu w taki sposób, aby przetrwał cały system. Zaburzenia procesu adaptacji w sensie społecznym wynikają w takim przypadku z nadmiernej sztywności i stabilności systemu w stosunku do dokonujących się zmian społecznych (Merton, 1982). Ostatecznie więc proces adaptacji można traktować jako nabywanie cech, właściwości i umiejętności, pozwalających sprawnie funkcjonować jednostce (lub grupie) w danej, nowej sytuacji (np. w sytuacji podejmowania nowych ról społecznych).

Proces adaptacji w sytuacji zmiany społecznej lub rozwojowego poszerzenia katalogu pełnionych przez jednostkę funkcji wiąże się ze zwielokrotnioną trudnością, gdyż chaos determinowany kulturowo i cywilizacyjnie (zmiana), naturalnie dotykający każdą jednostkę, jest dodatkowo wzmacniany przez narzucone wymagania i oczekiwania społeczne związane z graniem nowych ról, a także zmianę charakteru potrzeb rozwojowych. Oba procesy, wzajemnie nakładając się na siebie, powodują swoisty sposób reagowania jednostki na napotykaną trudność. Najczęstszą reakcją (skutek odległy) na doświadczany wewnętrzny chaos jest wynikające z badań: poczucie bezsensu życia, bierność, apatia, stany depresyjne, bezradność społeczna, przecierające szlak tendencjom do uzależniania się od różnych „znieczulaczy” (alkoholizm, narkomania), zaś krańcowo wybór ostatecznego rozwiązania, jakim jest samobójstwo, traktowane jako efekt sposobu widzenia siebie i własnego życia przez pryzmat zawężających się możliwości konstruktywnych rozwiązań (myślenie tunelowe), wreszcie agresywność i przemoc w relacjach międzyludzkich redukująca frustracje oraz brak gotowości do ponoszenia wyrzeczeń i ofiary, bo nie ma w imię czego (Ostrowska, 1998).

Dramatyzm okresu dorastania wynika też z konieczności nowej identyfikacji, która staje się podstawowym zadaniem rozwojowym młodego człowieka. Okres dorastania – jak konstatowałam niejednokrotnie – jest szczególnie ważny dla analizy i kształtowania się całej dalszej historii życia jednostki, gdyż prawidłowe pokonanie kryzysu adolescencyjnego determinuje ukierunkowanie podstawowej aktywności człowieka, zdolność do utrzymania obranego kierunku rozwoju, a także planowanie i organizację przyszłościowych zadań życiowych, uporządkowanych liniowo i hierarchicznie (Oleszkowicz, 1993, s. 19; Obuchowski, 1985). Z tego też względu wymaga on skupienia się pokolenia dorosłych wychowawców na specyfice problemów młodzieży i potencjalnych możliwościach wspierania w ich rozwiązywaniu.

Erik H. Erikson traktuje przejście przez kryzys adolescencyjny jako warunek konieczny ukształtowania się dojrzałej i pozytywnie ukierunkowanej tożsamości (spójnej i zintegrowanej, twórczej), ale jak wskazałam wcześniej (zob. rozdział 2.1.2), może w określonych warunkach dojść

do ukształtowania się tożsamości negatywnej lub tożsamości nieefektywnej. Generalnie obie wersje tożsamości, stanowiąc wynik nierozwiązanego kryzysu tożsamościowego, mogą stać się podstawą szczególnej podatności młodzieży na oddziaływanie wzorów destrukcyjnych płynących z opozycyjnych grup rówieśniczych (subkultury negatywne, destrukcyjne sekty), co regulowane jest przez poszukiwanie wzorów identyfikacyjnych, czy obronę własnej integralności, spójności i ciągłości w czasie, przez „ucieczkę” do rozwiązań totalnych, kontestację wartości i ideałów kultury, w której dotąd się wzrastało. Przy czym paradoksalność sytuacji młodzieży wyznaczana jest także dwubiegowością jej dążeń i motywacji, gdyż jak wskazuje Erikson (1997), młodzież poszukując swego miejsca w świecie, zabiega nie tylko o aprobatę grup rówieśniczych (potencjalnej identyfikacji), ale także jednocześnie zabiega o akceptację ze strony świata dorosłych (kontestowanego jako niedoskonały), gdyż jej celem (jak i funkcją moratorium) jest wejście w ów świat i pełnienie w nim „dorosłych” już ról. Utrudnienia w tym procesie wynikają z przeszłych doświadczeń (nierozwiązane wcześniejsze kryzysy, niewykonane zadania egzystencjalne z okresu dzieciństwa), ale głównym ich mechanizmem jest zawsze oddziaływanie otoczenia społecznego, które utrudnia zdefiniowanie siebie i blokuje wejście w świat dorosłych, także poprzez przedłużanie okresu moratorium (podtrzymanie znaczenia własnej roli wychowawczej) i proponowanie systemów wartości wewnętrznie sprzecznych (konfliktowych), a także o charakterze dysonansowym wobec wartości atrakcyjnych dla młodego pokolenia, powodując zamęt tożsamościowy.

Specyfikę problemów rozwojowych młodego pokolenia przedstawia także w sposób bardzo trafny Anthony Giddens (2001, s. 261–274), wskazując dylematy tożsamościowe, które musi pokonać jednostka i potencjalne konsekwencje nieadekwatnych sposobów ich rozwiązywania (patologia rozwojowa). Ponieważ kwestie te opisano w innym miejscu (zob. rozdział 1), tutaj wskażę jedynie, iż młode pokolenie ze względu na specyfikę cech i właściwości wpisywanych w ten okres rozwoju (zob. rozdział 2.1.), szczególnie silnie doświadcza owych problemów, będąc jednocześnie znacznie bardziej narażone na wybory stanowiące o rozwoju potencjalnych patologii w kreowaniu siebie, przyjmujących różny kierunek (np. rytualizm, kompulsywny tradycjonalizm, „pseudotożsamość”, osobowość zewnątrzsterowna *vs* omnipotentna, dogmatyczny autorytaryzm, paraliż woli działania, megalomania i narcyzm). Podobnie Erik H. Erikson (1997, s. 273) stwierdza, iż naturalną konsekwencją wytworzenia się negatywnej tożsamości, czyli przypisywania sobie złych cech, jest wybór jedynej potencjalnie możliwej „drogi” zaradzenia tej sytuacji, polegającej na projektowaniu przypisanych sobie złych cech na innych,

co może stanowić źródło wielu patologii społecznych o charakterze bezrefleksyjnej opozycji. Ponadto, mechanizm rytualizacji ideologicznej dokonującej się w grupie, do której jednostka chce przynależać, może spowodować silny totalizm, a więc ślepe i fanatyczne posłuszeństwo i podążanie za tym, co wydaje się jedynie słuszne, a w konsekwencji powoduje odrzucenie wszystkiego, co różni się od przyjętych zasad i wartości (nasilenie stereotypów i uprzedzeń wobec innych). Mamy zatem tu dwie sytuacje związane z bezrefleksyjną opozycją (kontestacja propozycji świata dorosłych) i bezrefleksyjnym „posłuszeństwem” (afirmacja propozycji np. grup subkulturowych).

Konieczne zadania rozwojowe, stojące przed młodym pokoleniem wplatają się w jego specyfikę psychologiczną, co dodatkowo utrudnia jednostce konstruktywne pokonywanie kryzysu adolescencyjnego i wpisanych weń dylematów. Specyfika dorastania powiązana jest bowiem nierozzerwalnie i naturalnie z włączaniem się mechanizmów negacji, oporu, buntu, stanowiąc z jednej strony wynik ustalania własnej odrębności, zaś z drugiej wynik immanentnie wpisanego w ten okres rozwojowy idealizmu i krytycyzmu. Wiadomo, że otaczający jednostkę świat daleki jest od ideałów, także tych, które znajdują się puli kulturowych wzorców przekazywanych w procesie socjalizacji młodemu pokoleniu, jednakże dawno zapomnianych i nierealizowanych przez pokolenie dorosłych realistów. Bunt jest niewątpliwie mechanizmem złożonym, gdyż rozgrywa się zarówno w płaszczyźnie wewnętrznej – przeżyciowej i oceniającej (ukrytej) oraz zewnętrznej – behawioralnej (jawnej), posiadając różne cechy i ukierunkowanie oraz pełniąc odmienne funkcje w poszczególnych fazach adolescencji (Oleszkowicz, 1996, s. 394–400). Opisując cechy młodzieńczego buntu w aspekcie jego przedmiotu, trzeba mieć świadomość, iż przebiega on najczęściej od osób bardzo konkretnych, zakazów, zachowań do spraw ideologicznych, światopoglądowych, egzystencjalnych. Kryterium stopnia jego uświadomienia i intencjonalności, pozwala nakreślić kierunek jego przemian od buntu reaktywnego i irracjonalnego do buntu świadomego i celowego. Analizując proces buntu w kontekście jego mechanizmu, widocznym jest, iż początkowo odbywa się on w opozycji do postrzegania ograniczeń i zagrożeń dla własnej podmiotowości, zaś w końcowej fazie jego podstawę stanowi postrzeganie rozdźwięku między stanem idealnym, postulowanym a stanem realnym, faktycznym. W aspekcie funkcji, jakie pełni bunt dla rozwoju młodego człowieka, wskazałam (zob. rozdział 2.2), iż zmiany przebiegają tu etapowo: od prostej ekspansji „ja”, przez obronę ego, do kreowania siebie i otaczającego świata. Bunt jest naturalnym, a może być także pozytywnym rozwojowo, mechanizmem wspomagającym autokreację młodego pokolenia, pod jednym warunkiem jednak, iż ewoluuje we wskazanym kierunku, przekształ-

cając się z jego formy egocentrycznej w prospołeczną (metafizyczną; Camus, 1999). W pewnym sensie sytuacja młodego człowieka jest swoiście paradoksalna, bowiem musi przygotować się do grania „dorosłych ról” w atmosferze buntu i sprzeciwu wobec ich wyznaczników, proponowanych przez pokolenie dorosłych, a nie tylko ich akceptacji (Przeclawska, Rowicki, 1997, s. 5). Innymi słowy, proces kreowania dojrzałej tożsamości musi być wielokierunkowy, zawsze bowiem polega na tym, iż odrzuca się pewne wartości i znaczenia, jak i aktywnie identyfikuje się z innymi, przy czym pierwsze nieco wyprzedza drugie, czyli najpierw młody człowiek odpowiada sobie na pytanie „kim być nie chce”, a dopiero później „kim chce się stać”. Determinuje to też konieczność przyjęcia przez pokolenie wychowawców „przyzwalającej” postawy, zarówno w kontekście nastawień buntowniczych, krytycyzmu młodego pokolenia, jak i prawa do popełniania błędów w trakcie dokonywania przezeń wyborów. W przeciwnym razie bowiem młodzież z pewnością odpowie opozycją, której przejawy nie mogą być konstruktywne ze względu na charakter jej mechanizmu (bezrefleksyjność odrzucenia).

Proces kształtowania się tożsamości jest niewątpliwie trudny, dlatego też towarzyszą mu negatywne i ambiwalentne uczucia. Jeśli kryzys tożsamościowy nie zakończy się pozytywnie może to spowodować niepewność własnej roli, jej dyfuzję czy trudność w określeniu siebie. Osobowość tak skonstruowana reaguje lękowo na każdą „inność”, zamyka się na kontakty ze światem zewnętrznym, bo wszystko to stanowi dla niej zagrożenie. Specyficzną formą samoobrony może być także agresja skierowana na zewnątrz, jako jedyny sposób utrzymania choćby pozornej integralności własnej tożsamości, zaś w sytuacji skrajnego zamętu (chaosu) doprowadzić może do zachowań autodestrukcyjnych. J.E. Marcia (1966, 1967, 1987, 1993, por. rozdział 2.1.2.) wskazuje, iż efektem zaburzonego procesu rozwoju tożsamości mogą być różne jej negatywne stany: dyfuzja tożsamości, tożsamość lustrzana, odbita i tożsamość odroczone, które stanowią przyczynę zaburzeń rozwojowych i potencjalnie podatności na zjawiska patologiczne społecznie.

Okresowo, a także i dzisiaj, mówimy szczególnie intensywnie o zagrożeniach, które dotyczą społeczność młodych, stanowiąc zarazem zagrożenie dla ładu społecznego. Zdajemy się jednak nie dostrzegać, iż na każdym poziomie – biologiczno-ekologicznym, cywilizacyjno-technicznym, psychospołecznym i kulturowym stworzyliśmy je sami. Większość z tych zagrożeń dotyka wszystkich kategorii społecznych wyodrębnionych wedle kryterium wieku, jednak ich szczególne znaczenie w odniesieniu do ludzi młodych wiąże się z faktem, iż trafiają one na grunt „tożsamości dopiero kształtującej się i poszukującej ukierunkowania”, zaś zadaniem osób starszych jest jedynie chronić (co też nie jest łatwe) tożsa-

mość, którą już wykreowali. Młodzież zatem będzie niewątpliwie mniej odporna na sięganie po pozorne, ucieczkowe sposoby rozładowania własnych frustracji (uzależnienia), częściej sięgnie po zastępcze sposoby realizacji własnych, niezbywalnych potrzeb (przestępczość, subkultura, podkultura, sekty), których nie zaspokajają, lub nie potrafią zaspokoić w odpowiedniej formie i stopniu – ci, którzy są do tego zobowiązani (dorośli – rodzice, nauczyciele, wychowawcy).

Faktem bezsprzecznym jest także to, iż młodzież współcześnie dojrzeła wcześniej, choć zapewne nie we wszystkich sferach (głównie biologicznie i poznawczo), co wyznaczają warunki ekonomiczne, a także zdecydowanie większy dostęp do informacji o świecie. Wcześniej zatem wchodzi w etap dojrzałości potencjalnej, z poczuciem, iż ma prawo do pełnego stanowienia o sobie. Jednocześnie jednak widoczny jest proces odwrotny, wynikający choćby z przedłużania się okresu moratorium psychologicznego, związanego z wydłużającym się okresem kształcenia, co znacznie opóźnia wejście młodego pokolenia w etap dojrzałości prawdziwej, a więc osiągnięcie rzeczywistej samodzielności, a tym samym pełnej odpowiedzialności za własne życie, a w konsekwencji także rozszerzenia jej na obiekty „poza-ja” (Bagrowicz, 2000, s. 55). Młodzież zatem postawiona jest w sytuacji nierozwiązywalnego konfliktu między dążeniem do indywidualnego wyrażania siebie a możliwością realizowania się w sytuacji pełnego przejęcia odpowiedzialności za siebie, co stanowić może zracjonalizowaną przyczynę kontestacji istniejącego systemu społeczno-kulturowego (dewiacja).

Nakładają się na to dodatkowo pewne zmienne cywilizacyjno-kulturowe, które także stanowią podłoże konfliktów intensyfikujących wewnętrzny chaos, wyznaczany pierwotnie młodzieńczym kryzysem. Żyjemy więc najogólniej w czasach naznaczonych sprzecznością między procesem globalizacji w różnych jej przejawach a renesansem rozmaitych lokalnych i etnicznych form tożsamości, równoprawnego zróżnicowania i tym samym braku jasnych „drogowskazów”, wspomagających podejmowanie decyzji autokreacyjnych. W tym kontekście można założyć, iż współcześnie problemy młodzieży generowane są przez dwa rodzaje czynników: z jednej strony powiązanych z kształtowaniem się tożsamości (czynniki wewnętrzne), a z drugiej wynikających z ograniczeń strukturalno-kulturowych uniemożliwiających konstruktywne wyrażanie siebie i samorealizację młodego pokolenia (czynniki zewnętrzne). Współczesność zdominowana została bowiem swoistymi ideologiami: egalitarnymi, uniwersalizującymi i paradoksalnie indywidualistycznymi, których logiczna sprzeczność powoduje powstawanie wielu wewnętrznych konfliktów, nakładających się dodatkowo na problemy młodego pokolenia wynikające z kryzysu tożsamościowego. Ponadto kontrola nad własnym

życiem, która w społeczeństwie tradycyjnym miała charakter zewnętrzny, zmieniała lokalizację na wewnętrzną, stąd spoczywa na jednostce obowiązek kontroli własnych zachowań i ich skutków, a tym samym ponoszenie za nie odpowiedzialności. Model życia uniwersalizowany jest przez wzorzec osiągania różnie wyrażającego się sukcesu, łącznie ze sposobem jego osiągania (szybko i bez wysiłku), co stanowi źródło kształtowania się niezdolności do odraczania gratyfikacji w przestrzeni czasowej. Kulturowo wyznaczono także konieczność kontroli własnych emocji, co sprowadza się do obowiązku bycia szczęśliwym. Ideał szczęśliwego człowieka sukcesu wzmacnia ideologia egalitarna, która przekonuje, iż wszyscy mogą ów sukces osiągnąć, a co więcej mają do tego niezbywalne prawo i kompetencje. W konsekwencji jednak, gdy pojawiają się naturalnie wpisane w nasze życia niepowodzenia, odpowiedzialności i winy za to nie możemy lokować w niedoskonałości systemu społecznego i zgeneralizowanych „innych”, ale w deficytach własnych, co wynika z wpisanego w naszą kondycję psychiczną poczucia sprawstwa, racjonalizowanego ideologią egalitarną.

W ostatnich czasach wiele mówi się o nałogowej osobowości stanowiącej syndrom charakteryzujący współczesność, co zdaje się stanowić konsekwencję tak wykreowanych warunków socjalizacyjnych. „Tradycyjne” uzależnienia od środków psychoaktywnych (alkoholizm, narkomania, nikotynizm, lekomania), rozszerzają się o tzw. nałogowe zachowania (sekskoholizm, pracoholizm, kupnoholizm, siecioholizm, hazard, zaburzenia związane z odżywianiem się – anoreksja, bulimia, sztucznie intensyfikowana aktywność fizyczna i zabawowo-rozrywkowa). Ponadto, coraz częściej w krąg zjawisk włączanych w kategorię uzależnień wpisuje się także i te, które związane są z relacjami interpersonalnymi i intrapersonalnymi (przemoc, agresja i autoagresja). Przystępowanie i funkcjonowanie w obrębie różnych sekt przyjęło się także opisywać jako swoiste uzależnienie, bowiem wynika z podobnego zespołu czynników, jak pozostałe kategorie uzależnień, posiadając wspólną z nimi, istotową cechę, jaką stanowi utrata osobistej kontroli. Ze względu na to, iż uzależnienia ujmuje się najczęściej jako zespół mechanizmów prowadzących do samozniszczenia (Jarosz, 1980), choć droga doń prowadząca może być krótsza lub dłuższa, bardziej lub mniej bezpośrednia, także zjawisko samobójstw traktowane bywa jako swoista forma uzależnienia, bowiem jego podstawę stanowi utrata kontroli nad własnym życiem, a więc dokonywaniem wyborów innych rozwiązań niż te związane z bezpośrednią autodestrukcją.

Paradoksalna atrakcyjność tego rodzaju zachowań wiąże się generalnie z ich wpływem na stany emocjonalne jednostki, zaś zagrożenie uzależnieniem wynika z dążenia do uzyskiwania kontroli nad stanem



swoich uczuć, a bardziej ogólnie nad własną psychiką i życiem. Trzeba przyznać, że ma to różny charakter, gdyż wiąże się bądź z rozładowaniem napięć, chęcią złagodzenia cierpienia lub ucieczki odeń, bądź też bezpośrednio dostarcza przyjemności, płynącej choćby z poczucia siły i wszechmocy. Ostatecznie jednak próby kontrolowania stanu własnych emocji lub iluzorycznego – przez swą sztywność – radzenia sobie z osobistymi problemami, stanowią podstawę wejścia w pułapkę nałogu lub krańcowego zawężenia możliwości realizacji własnych potrzeb, czyli stania się niewolnikiem środków i zachowań wpływających na nasz stan psychiczny (próby kontrolowania zmieniają się w przymus kontrolowania, czyli utratę kontroli nad przebiegiem własnych relacji ze środkiem uzależniającym, nałogowym zachowaniem, czy własnym życiem lub charakterem własnych relacji z innymi).

Zastanawiając się nad tym, co stanowi siłę napędzającą rozwój nałogowej osobowości naszych czasów, można dojść do ogólnej konstatacji, iż jest ona efektem bezkrytycznego przejmowania narzucanych ideologii życiowych i wzmacniana jest czynnikami kulturowymi cechującymi współczesną rzeczywistość, co sprowadza się do: konieczności sprawowania kontroli nad własnym życiem, którego istota i sens wynika z promowanej ideologii sukcesu, zdobywania pozycji, pieniędzy, znaczenia, odpowiedniego wyglądu i zachowania (wzór osobowy), konieczności kontroli własnych emocji (przymus poczucia szczęścia). Warunkuje to też sposób osiągania sukcesu i szczęścia, którego istotą jest minimalizowanie wysiłku i uzyskiwanie natychmiastowych gratyfikacji. Biorąc pod uwagę wzajemne sprzeczności pomiędzy tak wyznaczanymi celami i sposobami ich osiągania, a także najczęściej obiektywny brak strukturalnych możliwości ich realizacji, wrzucona w taką rzeczywistość społeczno-kulturową jednostka może jedynie, w sytuacji naturalnych niepowodzeń, ale subiektywnie ocenianych jako determinowane własną niedoskonałością, bądź „znieczulić się”, „wziąć siłą to, co jej się bezwarunkowo należy”, „odreagować agresją” skierowaną na innych własne frustracje, lub zrezygnować przez „ostateczną ucieczkę”, czyli samobójstwo, z realizacji tak nakreślonych celów. Może też próbować „wpasować się” w proponowany jej kształt świata, i rezygnując z własnej indywidualności, oportunistycznie, rytualistycznie, „nadkonformistycznie” zaadaptować się, kierując się motywacją instrumentalną, gdzie celem staje się maksymalistyczna realizacja kulturowo określonych i indywidualnie uznanych wartości (tzw. wyścig szczurów).

Patologia funkcjonowania młodzieży stanowić może więc wynik takiego sposobu przystosowania się do proponowanych jej przez pokolenie dorosłych warunków, które młodzież uznaje za nienormalne (nie dające możliwości kreacji własnej indywidualności). Pojawiające się wówczas

napięcie musi zostać zredukowane, co może dokonać się przez przyjęcie strategii ataku (przemoc, agresja), rezygnacji w formie ucieczki (uzależnienia, zachowania suicydalne, zburzenia psychiczne) lub wtopienia się (oportunizm, nadkonformizm, rytualizm). Żaden z tych pozornych sposobów społecznej adaptacji nie doprowadzi młodego pokolenia do uzyskania tożsamości pozytywnej, której cechą konstytutywną jest zintegrowanie ze światem i zdolność do twórczego przekształcania otaczającej rzeczywistości.

Odnosząc kwestie zaburzeń rozwojowych do przyjmowanych przez młodzież strategii radzenia sobie z problemami, sprowadzonych do strategii ucieczkowej *vs* buntowniczej w ich negatywnych formach, mogą one powodować różne konsekwencje. Strategie rezygnacyjno-ucieczkowe zwykle pogłębiają procesy destrukcyjne, np. zaburzenia kontroli, wyczuwana bezradność, zaś postawa buntownicza powoduje społeczną konsolidację i solidarne przeciwstawienie się „działaniom szkodliwym społecznie”, wymuszając na jednostce reaktywne zachowania zgodne z przypisanym jej piętnem (samospelniające się proroctwo), powodując, iż cel, jakim jest zmiana własnego społecznego położenia nie zostaje osiągnięty. Wiąże się to m.in. z funkcjami radzenia sobie i przyjmowanymi strategiami, ukierunkowanymi na zadanie *vs* na redukcję negatywnych emocji, gdyż antagonistyczne ich uporządkowanie związane z nastawieniem na regulację przykrych emocji z pominięciem aspektu zadaniowego powoduje, iż rozwiązanie problemu jest ograniczone, a tym samym może to powodować dalsze zaburzenia w funkcjonowaniu jednostki. Ponadto ważny jest tu także aspekt rozwojowy przyjmowanych strategii (perspektywa czasowa), czyli konieczność ich modyfikowania zależnie od sytuacji, gdyż zafiksowanie się na jednym sposobie rozwiązywania problemów stanowi potencjalną przyczynę ich dysfunkcyjności (Heszen-Niejodek, 2000, s. 491).

Zależność skuteczności radzenia sobie w aspekcie przyjmowanych strategii przedstawiają i różnicują Zofia Ratajczak (1996) i Maria Tyszkowa (1986), wyodrębniając cztery rodzaje działań różniące się poziomem racjonalności i konstruktywności, a tym samym ich konsekwencjami bezpośrednimi (skuteczność działania) i odległymi (zaburzenia rozwojowe). Ratajczak wyróżnia tu strategie: prewencyjną (zabezpieczającą przed wystąpieniem przewidywanych trudności), walki i ataku (aktywne zmierzanie się z problemem), obrony siebie (przeczekania, oszczędzania sił i środków) oraz ucieczki (unikania problemu w sytuacji beznadziejnej). Tyszkowa natomiast mówi o strategiach: pokonywania trudności (kontrola działania, rewizja jego planu, wytrwałość w osiągnięciu wyniku), próby przeciwstawiania się trudnościom (reorganizacja czynności, ale brak wytrwałości w osiągnięciu pozytywnego wyniku), poddanie się trudnościom

(brak działań zmierzających do rozwiązania problemu, bierność), oraz emocjonalno-obronną reakcją na trudności (wzrost napięcia powodujący niekontrolowaną aktywność ruchową lub bierność i apatię).

Wskazuje się także, iż sposób zachowania w sytuacjach problemowych (trudnych), ujmowany jako wynik udanych i nieudanych prób radzenia sobie, wtórnie rzutuje na poziom przystosowania emocjonalnego i społecznego. Analizuje tę kwestię w swym modelu zachowania się w sytuacjach trudnych Louis A. Chandler (1986), obrazując ich skutki w postaci dwóch krzyżujących się wymiarów: bierność vs aktywność, introwersja vs ekstrawersja (zob. Wysocka, 2003d, e). Na tej podstawie autor wyróżnił, jako skutki doświadczeń w sytuacjach trudnych: zachowania impulsywne (antyspołeczne, nadaktywność), bierno-negatywistyczne (brak współdziałania, buntowanie się), zahamowane (wycofanie, niepokój) i zależne (bierność i eksploatowanie pomocy innych). Nieudane próby radzenia sobie ujawniają się zwykle, jego zdaniem, w formie agresji, zaburzeń antispołecznych, wycofania się z relacji oraz różnego typu trudności przystosowawczych wobec wymagań stawianych przez dorosłych wychowawców (rodziców, wychowawców, nauczycieli).

Koncepcja ta zgodna jest w swych analizach konsekwencji negatywnych doświadczeń w radzeniu sobie z problemami z koncepcją Thomasa M. Achenbacha (1982; Achenbach, Edelbrock, 1978), który wyróżnił dwa podstawowe typy zaburzeń w zachowaniu: internalizacyjne (wycofanie, objawy somatyczne, lęk i depresja) i eksternalizacyjne (zachowania przestępcze i agresywne), stanowiące źródło nieprzystosowania społecznego. Zaburzenia te stanowią typologiczne zróżnicowanie zaburzeń psychicznych u dzieci i młodzieży. Zaburzenia internalizacyjne nazywane są często problemami osobowościowymi, zahamowaniem lub zachowaniem lękowym i nadmiernie kontrolowanym. Nadmierne poczucie kontroli prowadzi bowiem zwykle do zbyt głębokiej, neurotycznej internalizacji norm społecznych, co stanowi podłoże przesadnej ostrożności w nowych i trudnych sytuacjach oraz nieśmiałości przejawianej w kontaktach interpersonalnych. Jednostki takie, pomimo przeciętnych lub ponadprzeciętnych zdolności intelektualnych i specjalnych, nie osiągają wyników adekwatnych do ich poziomu (np. syndrom nieadekwatnych osiągnięć szkolnych), czując się niedowartościowane. Lęk powoduje też przesadne podporządkowanie się regulaminom, stąd jednostki te nie sprawiają innym problemów i nie są identyfikowane jako zaburzone, ale też nie mają szansy rozwinąć swych indywidualnych potencjałów. Większość symptomów przynależących do zaburzeń internalizacyjnych wskazuje na postawę bierną, lecz w specyficznych sytuacjach, zbyt dużego obciążenia psychicznego (o podłożu frustracyjnym) jednostki te skłonne są do niekontrolowanych „wybuchów”, co budzi zdziwienie otoczenia, reagującego na tego

typu zachowania przesadną punitywnością, co z kolei powoduje większe zamknięcie się w sobie jednostki o tego typu zaburzeniach. Zaburzenia eksternalizacyjne związane są z problemami z zachowaniem, agresją lub zachowaniami słabo kontrolowanymi o charakterze antyspołecznym, czyli opozycyjno-buntowniczym oraz wykraczającymi poza przyjęte reguły współżycia społecznego, co wiąże się z rzutowaniem wewnętrznych problemów doświadczanych przez jednostkę na zewnątrz (Wolańczyk, 2002, s. 23–24, 47–48). Podstawowymi składnikami tego typu zaburzeń są różne formy agresji, przeciwstawianie się i opór wobec otoczenia, impulsywność, destruktywność i antyspołeczność, a ich przejawianie w okresie dzieciństwa i adolescencji stanowi ważny predyktor chronicznej przestępczości w życiu dorosłym.

W literaturze polskiej na podobne konsekwencje procesu nieradzenia sobie z problemami wskazuje Włodzimierz Oniszczenko (1998), wyróżniając niekonstruktywne zachowania w sytuacjach trudnych w formie wycofania i odwracania uwagi (zabawa i hedonizm, deprecjonowanie niebezpieczeństwa, lekceważenie celu lub porażki), a także w formie identyfikacji z destruktywną grupą dającą poczucie bezpieczeństwa. Z punktu widzenia badań własnych, koncepcja autora ważna jest ze względu na wskazania konstruktywnych strategii radzenia sobie, czyli: korzystania z pomocy innych, głównie dorosłych (rodziców, wychowawców, nauczycieli), rozładowania napięcia przez intensywny wysiłek fizyczny lub silną koncentrację na wykonywanej czynności, nabywania doświadczenia przez poszerzanie własnych kompetencji i poszukiwanie potrzebnych informacji. Wpływ sytuacji trudnej na zachowanie się analizują w polskiej literaturze także Tadeusz Tomaszewski (1967) i Janusz Reykowski (1966), wyjaśniając przyczyny dezorganizacji zachowania człowieka i tym samym pojawiając się skutków odległych w postaci zaburzeń rozwojowych i patologii społecznych.

Interesującą w kontekście przedmiotu zainteresowań tej pracy klasyfikację konsekwencji funkcjonowania w utrzymującej się sytuacji trudnej przedstawiła Magdalena Czub (1992), zwracając uwagę na trzy formy zachowania i ich specyficzne konsekwencje:

- a) rezygnacja z własnej aktywności prowadząca do bierności, ponieważ jednostka rezygnuje z własnych dążeń i pragnień, a także z ich wyrażania i realizacji, cechuje ją brak inicjatywy i własnego zdania, bierne podporządkowanie się innym i ścisłe przestrzeganie norm społecznych oraz niskie poczucie sprawstwa, co niewątpliwie blokuje autokreację;
- b) atak jako sposób pokonania przeszkody i rozładowania emocjonalnego, prowadzący do dezorganizacji zachowania wynikającego z braku kontroli nad nim, a także nad jego skutkami; może się tu

także pojawiać tendencja do wyrządzania szkody lub krzywdy innym ludziom traktowana jako sposób rozładowania negatywnych napięć, co w efekcie stanowi podłoże zaburzeń w relacjach z innymi ludźmi (konflikty, zaburzenia antyspołeczne);

- c) *m a n i p u l a c j a* wiążąca się z rezygnacją z własnego sposobu działania na rzecz ogólnie uznanego i akceptowanego (instrumentalizm), co blokuje własną indywidualność, zaś w sensie społecznym wiąże się z manipulowaniem otoczeniem i swoim zachowaniem w taki sposób, by osiągnąć zamierzony cel, powodując ukształtowanie osobowości „makiawelistycznej”.

Wiele innych koncepcji i analiz empirycznych dowodzi wpływu sposobu funkcjonowania w sytuacji trudnej na występowanie różnych zaburzeń w rozwoju osobowości i w obszarze przystosowania społecznego (Brzezińska, Bardziejewska, Ziółkowska, 2002; Causey, Dubow, 1992; Cywińska, 1998; Dakowicz, 1996; Frączek, 2003; Jaworski, 2000; Kamińska, 1980; Kossewska, 1995; Miłkowska-Olejniczak, 2002; Nerło, 2003; Pisula, Baum, 1992; Skowrońska, 1994), wskazując jednak generalnie podobne zaburzenia o charakterze internalizacyjnym (wycofanie, rezygnacja) i eksternalizacyjnym (atak, agresja, manipulacja), co ogranicza możliwość autokreacji jednostki w kierunku rozwoju dojrzałej osobowości, zintegrowanej wewnątrznie i z otaczającym światem. Dlatego też pominięto tutaj ich omówienie.

Geneza zaburzonej regulacji stosunków jednostki z jej środowiskiem ma charakter niezwykle złożony, aczkolwiek sprowadza się ją formalnie do dwu głównych grup uwarunkowań: a) przyczyn tkwiących w jednostce (zaburzenia osobowości, upośledzenie umysłowe, kalectwo, psychozy, nerwice, itp.), b) przyczyn tkwiących w środowisku (sytuacje trudne, traumatyczne, itp.), które mogą współwystępować, wzajemnie się wzmacniając. Warunki naszej egzystencji niejednokrotnie bowiem przekraczają możliwości przystosowawcze jednostki, choć każdy jest wyposażony w wiele mechanizmów radzenia sobie z problemami. Problemy te mogą mieć różny charakter – przeszkód, jakie trzeba pokonać, utrudnień, które hamują osiągnięcie celów, braków koniecznych do uzupełnienia, czy wreszcie alternatyw, pomiędzy którymi zmuszeni jesteśmy wybierać, stanowiących źródło sytuacji konfliktowych i stanu frustracji – o różnym charakterze i nasileniu, mających jednakże wspólną cechę, jaką jest blokowanie, hamowanie, ograniczanie, czy zakłócenie działania ukierunkowanego na cel (Hilgard, 1972, s. 735–744). Stany frustracji zaburzają funkcjonowanie jednostki, a ich konsekwencje mają charakter zarówno bezpośredni – reakcje natychmiastowe (symptomy, oznaki), jak i odległy – utrwalone postawy niepewności wywołujące głębsze zaburzenia (Hilgard, 1972, s. 745–769). Cechą charakterystyczną bezpośrednich konsekwencji

frustracji jest to, iż stanowią one jednocześnie sposoby jej zwalczania – czyli stanowią nie tylko symptomy doświadczanych trudności, czy problemów, ale także są próbami ich rozwiązania, a więc stanowią techniki radzenia sobie z problemami. Jeśli są skuteczne – wówczas sytuacja wraca do normy, czyli jeśli przeszkody i braki zostają usunięte, potrzeby zaspokojone, a konflikty rozwiązane – wówczas stan frustracji zostaje zakończony, natomiast jeśli jednostka zafiksuje się na nieskutecznych sposobach radzenia sobie, powoduje to narastanie problemów, zarówno w zakresie bezpośrednio doświadczanych stanów napięcia, jak i skutków odległych (zaburzeń rozwojowych różnej natury).

Bezpośrednie skutki doświadczanych frustracji zwykle sprowadza się do stanów:

- a) **p o d n i e c e n i a i n a p i ę c i a** – wzrost napięcia i poziomu pobudzenia powoduje negatywne reakcje o charakterze fizjologicznym i zachowaniowym (pocenie się, czerwienienie, dygotanie, zaciskanie pięści, palenie tytoniu, żucie gumy);
- b) **d e s t r u k t y w n o ś c i** – stany wściekłości, które prowadzą do niszczenia różnych przedmiotów i wrogich napaści na innych ludzi (kopanie, bicie, łamanie przedmiotów), przyjmujące postać agresji bezpośredniej (przeciwko osobie lub rzeczy, które są źródłem frustracji), bądź przemieszczonej, jeśli źródło frustracji jest rozmyte lub nieokreślone, wówczas agresja kierowana jest przeciwko niewinnej osobie lub przypadkowej rzeczy;
- c) **p a t i i** – paradoksalną, choć często spotykaną reakcją na frustrację może być reakcja pasywizująca, czyli wycofanie, obojętność, bezczynność, czy niedbałość, wynikająca z rezygnacji, wówczas, gdy opór wydaje się bezcelowy, co wskazuje często, iż agresywne tendencje zostały zahamowane, wyparte, choć mogą się wyrażać pośrednio;
- d) **f a n t a z j o w a n i a** – występuje wówczas, gdy realne rozwiązanie problemów przerasta możliwości jednostki, wówczas ucieka ona w świat marzeń, poszukując rozwiązań w fantazji, które przyjmują postać rozwiązań zastępczych;
- e) **s t e r e o t y p i i w z a c h o w a n i u** – stanowi tendencję do niezmiennego, powtarzającego się, zafiksowanego zachowania, pomimo iż nie przynosi ono spodziewanych rezultatów, co w efekcie przekształca się w zachowanie mające cechy nawyku, który staje się oporny na zmianę (anormalna fiksacja); rozwiązanie sytuacji problemowej wymaga działań elastycznych, polegających na wypróbowywaniu nowych i różnych sposobów zachowania, jeśli poprzednie działania zawiodły; uporczywość stereotypowych form zachowania wzmocniana zostaje poprzez swoiste kary (brak zmiany) i powta-

rzające się wielokrotnie frustracje w sytuacjach podejmowania prób wyzbycia się owych nawyków (wzmocnienie niepożądanych reakcji), czyli można nawyki owe traktować jako konsekwencję błędów, którym wczesna frustracja nadała formę stereotypów zachowań;

- f) *regresji* – związanej z powrotem do bardziej prymitywnych sposobów działania, właściwych dla młodszego wieku, co może mieć charakter retrogresywny – powrót w sytuacji zagrożenia do minionego okresu bezpieczeństwa przez powtarzanie dawnych form zachowania, gdy nawyki późniejsze zostały zablokowane, bądź przyjmuje postać prymitywizacji zachowania, co stanowi odpowiedź na frustrację (zachowanie bardziej prymitywne, a nie powrót do wcześniejszej formy zachowania); oznacza to, iż w sytuacji frustrującej, przy zablokowaniu dojrzałych form rozwiązania problemu, sięga się po prymitywne formy jej rozładowania, których nie stosowano we wcześniejszych okresach rozwojowych (Lewicki, 1978, s. 54–56).

W sytuacji nierozwiązanych problemów, u jednostki ich doświadczającej, włączają się też mechanizmy obronne, których pierwotną funkcję stanowi obrona *ego* (Freud, 2004). Podstawowa funkcja mechanizmów obronnych sprowadza się z jednej strony do zapobiegania lub zmniejszania stopnia zagrożenia osobistego jednostki (cel negatywny), zaś z drugiej strony do podtrzymywania i podwyższania poczucia własnej wartości (cel pozytywny). Uogólniając, mechanizmy obronne pełnią istotne funkcje w zakresie przystosowania się jednostki, jednakże nadmierne ich stosowanie powoduje brak konstruktywnego i adekwatnego rozwiązania własnych problemów, a także prowadzi do zniekształcenia sposobu, w jaki jednostka spostrzega siebie, swoje własne działania, pragnienia i utrwalone właściwości oraz rozmaite aspekty otaczającego ją świata. Niewątpliwie jednak mechanizmy te bronią przed dezaprobatą otoczenia, a więc i własnym poczuciem niższości, redukują napięcie i lęk, co wtórnie może warunkować lepsze przystosowanie (już adekwatne). Bezpośrednia redukcja lęku jako pierwotny ich skutek niewątpliwie jest pożądanym efektem działania, jednakże stałe ich stosowanie powoduje poważne zaburzenia zarówno w sferze poznawczej, emocjonalnej, motywacyjnej, jak i działaniowej, generalnie blokując możliwości rozwojowe jednostki, czyli w efekcie wykorzystanie własnych potencjałów. Podkreślić tu należy, iż brak świadomości ich stosowania wynika z czynników natury emocjonalnej, nie zaś intelektualnej. Argumenty wskazujące charakter przystosowawczy mechanizmów obronnych można więc bardzo łatwo odwrócić, gdyż mogą blokować uczenie się bardziej dojrzałych sposobów zachowania, przyjęte role mogą pozostać nierealistyczne, co staje

się podstawą społecznego nieprzystosowania, racjonalizacja, kompensacja i sublimacja mogą przyjąć postać natręctw lub rytualnego działania, co blokuje możliwości rozwojowe.

Hans Sjöback (1973, za: Grzeґołowska-Klarkowska, 2001, s. 195) przedstawiając konsekwencje działania mechanizmów obronnych opisuje je jako: pierwotne korzyści wewnętrzne w postaci osłabienia bolesnej emocji, pierwotne korzyści zewnętrzne w postaci ograniczonego, ale zniekształconego zaspokojenia wypartego popędu, korzyści wtórne w postaci innych zysków osiągniętych z przejawianych objawów neurotycznych (np. zainteresowanie otoczenia własnymi problemami), co jednak w konsekwencji powoduje zniekształcenie samoświadomości, a dalej zahamowanie rozwoju osobowości i jej zaburzenia, przekładając się na zaburzenia w przystosowaniu społecznym i potencjalne patologie społeczne. Przy tym, należy mieć świadomość, że działania wynikające z mechanizmów obronnych nigdy w pełni nie prowadzą do osiągnięcia celu, zatem frustracja nigdy się nie kończy, a jednostka też nie uzyska w pełni satysfakcji z własnego życia (Grzeґołowska-Klarkowska, 1986).

Problematyka mechanizmów obronnych stanowi niewątpliwie przedmiot analiz zarezerwowany ściśle dla psychologów. Nie da się jednak także ukryć, iż działalność pedagogiczna, zarówno ta o charakterze dydaktycznym, jak i wychowawczym, może stanowić dla podmiotów oddziaływań nieustanne źródło zagrożenia i lęku, negatywnych emocji, stresów, z którymi młody człowiek musi sobie jakoś radzić. Ponieważ jednak najczęściej funkcjonuje on w sytuacji niemożności realnego przekształcenia sytuacji dla niego niekorzystnej (zniewolenie podobne jak w instytucji totalnej, której wiele cech posiadają, niestety, placówki wychowawcze, opiekuńcze i edukacyjne), musi radzić sobie z nią w sposób zastępczy, wykorzystując dostępne dlań sposoby samooszukiwania się, obrony percepcyjnej i emocjonalnej, która dokonuje się poza jego świadomością.

Dla pedagoga świadomość występowania zjawiska samooszukiwania się, jego form, mechanizmów, skutków wydaje się być przydatna w jego pracy wychowawczej, głównie z punktu widzenia rozpoznawania i eliminowania – tak częstych w szkole – zaburzeń, które stanowią podłoże ich stosowania. To, co może zrobić pedagog w tym zakresie, to głównie wzmacniać poczucie wartości i budować możliwie pozytywną samoocенę podmiotów swego oddziaływania.

Wreszcie świadomość, iż stałe stosowanie obron powoduje poważne zaburzenia funkcjonowania jednostki we wszystkich jej sferach życia, a generalnie blokuje możliwość pełnego rozwoju, powinna stać się źródłem motywacji dla wychowawców do podjęcia działań zapobiegawczych, czyli tworzenia atmosfery wychowawczej wolnej od nadmiaru stresorów.



Świadomość sposobów manifestowania się podstawowych mechanizmów obronnych daje szansę ich identyfikacji i ewentualnych prób „ich rozbrojenia” w sposób bezpieczny, lub skierowania młodego człowieka w sytuacjach zbyt trudnych dla pedagoga do specjalisty psychologa-terapeuty. Ważne w kontekście wstępnej diagnozy mechanizmów obronnych, są kryteria diagnostyczne ich występowania, które możliwe są do identyfikacji dla wrażliwego pedagoga, a więc: zagrożenie „ja”, występowanie lęku (rzeczywistego lub antycypowanego), zakłócenie przebiegu procesów poznawczych i motoryczno-behawioralnych, które występują w określonych sytuacjach i warunkach potencjalnie stresogennych (Grzełowska-Klarkowska, 1986, s. 266–267).

Ponadto pewne reakcje, które biorąc pod uwagę jakość symptomów mają charakter nieprzystosowawczy, a więc często trudny do zaakceptowania przez dorosłych wychowawców, mogą powodować zwrotnie negatywne reakcje, które nie tylko nie wyeliminują zahamowanych lub agresywnych symptomów zachowaniowych, ale dodatkowo je zintensyfikują.

Kończąc analizę potencjalnych konsekwencji nierozwiązania problemów doświadczanych przez młodzież, wynikających z wyzwań rozwojowych i nakładających się na nie czynników społeczno-kulturowych, posłużę się analizą Zbigniewa B. Gasia (1994), który dokonał zestawienia niedojrzałych form zachowania („reakcji na”) warunkowanych wewnętrznymi i zewnętrznymi czynnikami, powodującymi trudności w radzeniu sobie z problemami, występujące zaś w funkcji osiągnięcia określonych celów ważnych dla rozwoju młodego człowieka:

- a) działania instrumentalne – z możliwym komponentem manipulacji, ukierunkowane na osiągnięcie celów, które zostały zablokowane lub wydają się niemożliwe do osiągnięcia z wykorzystaniem innych form działania;
- b) działania manifestujące opozycję – ukierunkowane głównie wobec autorytetów z kręgu świata dorosłych (konwencjonalnego społeczeństwa), którego system aksjonormatywny jest kontestowany;
- c) działania ukierunkowane na redukcję doświadczanych frustracji, lęku i konkretnych obaw, związanych z niepowodzeniami w codziennym życiu, w podstawowych rolach i grupach społecznych, co wiąże się z poczuciem niemożności sprostania wymaganiom i oczekiwaniom świata dorosłych;
- d) zachowania manifestujące solidarność z młodzieżowymi grupami rówieśniczymi, związane z potrzebą poczucia przynależności i identyfikacji;
- e) zachowania demonstratywne, związane z zaznaczeniem własnej indywidualności i tożsamości, co wyznacza budowanie własnego wizerunku w świecie społecznym;

- f) zachowania „emancypacyjne”, związane z potrzebą „bycia dorosłym”, czyli przejścia na wyższy poziom rozwoju, co dokonuje się przez demonstrację niezależności i samodzielności.

Przedstawiona kategoryzacja zachowań wskazuje jednocześnie funkcje i typy motywacji, jakimi kierują się, mniej lub bardziej świadomie, młodzi ludzie w kreowaniu swej tożsamości i określaniu swojego miejsca w świecie społecznym oraz własnego stosunku do kultury.

### 3.3. Charakterystyka pokolenia młodzieży w świetle wyników badań

„Dym, który koi do utraty tchu, gorzała, która uwalnia od stresu, narkotyki, który sprowadza beztrudną błogość, prowadzą też do utraty pracy, przyjaciół, dachu nad głową, a czasem i życia. Czynniki zapewniające natychmiastowe zaspokojenie potrzeb rzadko, niestety, dostarczają natychmiastowych rozwiązań.”

(McWhirter i in., 2001, s. 187)

Młodzież w ostatnich kilku dekadach stanowi kategorię społeczną, która jest przedmiotem wielu analiz empirycznych dokonywanych w ramach nauk społecznych, co wynika z traktowania tej grupy jako grupy szczególnego ryzyka, rozumianego jako zagrożenia dla jej rozwoju i zagrożenia dla istniejącego ładu społecznego. Prowadzone diagnozy mają zaś albo charakter przekrojowy, opisując globalnie style życia młodzieży, albo koncentrują się na wybranych aspektach jej funkcjonowania: tożsamości i kryzysie tożsamościowym, wartościach, aspiracjach i planach życiowych, poglądach, a także zagrożeniach i dewiacjach, oraz postawach wobec różnych zjawisk.

Charakteryzując młodzież, trzeba przyjąć przynajmniej dwa założenia, które określają możliwy obszar jej opisu, dotyczące: *z r ó ż n i c o w a n i a w s p ó ł c z e s n y c h ś r ó d o w i s k m ł o d z i e ż o w y c h*, według wielu wymiarów młodzieżowego życia, np. usytuowanie przestrzenne (wieś, miasta, regiony), status socjoekonomiczny rodziny pochodzenia, zróżnicowanie sytuacji szkolnej, wiek, płeć, wpływ kultury popularnej, uczestnictwo w kulturze ludycznej, formy zagospodarowania czasu wolnego, typ więzi w grupach społecznych, oraz *n a r a s t a n i a d y s t a n s u m i ę d z y g e n e r a c y j n e g o* w relacjach młodzieży i dorosłych, co wiąże się z odmiennym kapitałem symbolicznym, wynikającym z doświadczeń życiowych (dorosłych ukształtował realny socjalizm, młodzież – demokracja, gospodarka rynkowa, dostęp do no-

wych technologii i kultura popularna), co skutkuje problemami komunikacyjnymi w relacjach międzypokoleniowych, wynikających z obu wcześniej wymienionych zjawisk (Fatyga, 2002, s. 304).

Pokrótkę postaram się omówić poszczególne zakresy badań nad młodzieżą i ich wyniki, które opisują pokolenie „transformacji”, ważne dla analiz dokonywanych w tym opracowaniu, nie pretendując do pełnego przedstawienia oblicza (obrazu) młodzieży, gdyż po pierwsze jeszcze go nie ma, a po drugie być nie może ze względu na wewnętrzne zróżnicowanie i szybkość zachodzących w tej grupie społecznej zmian.

**Światopogląd i subiektywny świat życia młodzieży.** Najlepszą egemplifikacją tego problemu stanowią badania Hanny Świdy-Ziemby (1995, 2000, 2005), która wyodrębniła cztery typy światopoglądów, koncentrujących się wokół różnych wartości centralnych: religijność, indywidualizm, wolność i wspólnota, co wskazuje na jakościowe zróżnicowanie pokolenia transformacji (młodzież nie jest jednorodna światopoglądowo). Subiektywny świat młodzieży jest pokategoryzowany na kręgi: globalny, narodowy i świat życia codziennego, a przy tym postrzegany jest jako różnorodny, pluralistyczny, pełen ofert, ale i zagrożeń. Postawy wobec świata cechuje fatalizm (trzeba się pogodzić ze światem, jaki jest), a przy tym szukać i znajdować w nim radość (hedonizm). Ponieważ świat nie jest jednorodny, postawy młodzieży cechuje relatywizm moralny, wskazujący na kreowanie siebie wedle osobistych wyborów, idei wolności, mniej zaś zgodnie z wymogami kultury, religii czy społeczeństwa (indywidualizm), stąd też uznawane wartości koncentrują się głównie w kręgu spraw prywatnych, a nie ogólnospołecznych (mniejsze zainteresowanie przeszłością historyczną, mniejszy patriotyzm, liberalizacja sfery seksualnej, niższy poziom religijności). Przedstawiając własny obraz pokolenia, badaczka wskazuje na podstawowe jego wyznaczniki: postrzeganie wielorakich możliwości, brak barier, zagrożenie zniewoleniem, przemocą i agresją, cynizm, znużenie, smutek i samotność jako cechy dominujące, motywacja instrumentalna (materialna), wewnętrzne zróżnicowanie młodzieży, ahistoryczność. Generalnie, właściwością młodego pokolenia transformacji jest mentalne „bycie” w dwu porządkach: codzienne doświadczanie swego bycia w świecie i odnoszenie własnej autokreacji do uogólnionego świata, stanowiącego źródło wzorów tożsamościowych (przynależność do świata).

Kwestię światopoglądu młodzieży podejmuje w swych badaniach Antonina Gurycka (1991, 1994), wyodrębniając na ich podstawie trzy różne orientacje światopoglądowe: *s p o ł e c z n ą*, z dominantą zainteresowania problemami społecznymi i zagrożeniami rozwoju, *h u m a n i s t y c z n o - m o r a l n ą*, która koncentruje się na problemach etyczno-filozoficznych, religijnych, wspólnotowych, oraz *p r a g m a t y s t y*

c z n ą, gdzie młodzież skupia się na problemach cywilizacyjnych (technika, ekologia, ekonomia), działaniu i pracy.

Tomasz Biernat (2006) w swych szeroko zakrojonych badaniach na temat światopoglądu młodzieży wskazuje pewne ogólne prawidłowości w jego kształtowaniu się, czyli: globalizację (unifikacja), neutralizację (pluralizacja i równoprawność) i indywidualizację (wewnętrzne źródła jego kreowania), co może skutkować, stwierdzoną przez autora tendencją do „odspołecznienia” młodzieży, która jest bierna i wyalienowana z życia społecznego, nie angażując się w życie publiczne, zaś koncentrując się głównie na tworzeniu swego małego świata – realizacji osobistych celów i egocentrycznych wartości (Biernat, 2002).

Badania nad światopoglądem młodzieży okresu transformacji, ujmowanym w kategoriach postrzegania własnych perspektyw i celów życiowych, prowadzone przez Teresę Jaworską (2001), potwierdzają podstawowe orientacje związane z realizacją celów edukacyjnych, zawodowo-społecznych, rodzinnych. Przy czym młodzież sceptycznie odnosi się do ideałów, wzorów i autorytetów osobowych, wśród których dominują postaci z codziennego życia (rodzina). Świat postrzegany jest jako kontrolowany przez czynniki materialno-ekonomiczne, ludzi (ale innych) i siły wyższe, dlatego też zapewne zainteresowania młodzieży nie dotyczą wielkich idei społecznych, lecz własnego małego świata, czyli życia codziennego jako kategorii potocznej. Wyniki te wskazują, iż sposób postrzegania siebie i świata ogranicza się do określenia przez młodzież własnej tożsamości opisywanej w kategoriach podstawowych ról życiowych, co ogranicza działanie w świecie do realizacji celów i zadań dlań konwencjonalnych.

W nieco innym kontekście przedstawiają wizję współczesnej rzeczywistości kreowaną przez młodzież wyniki badań Doroty Jankowskiej (2005, s. 56–74). Autorka wskazuje, iż konstruowana przez młodzież wizja świata ma charakter pesymistyczny, gdyż sytuując siebie w świecie postrzega go głównie w kategoriach zagrożeń, zaś własne w nim działanie ograniczają lęki i obawy, a także poczucie bezradności i bierności, co zawęża jej możliwości działania w świecie w kierunku jego zmiany, a nawet poznania. Świat przedstawiający się młodym ludziom jest od nich oddzielony, poza nimi, izolowany od własnej codzienności (małego i prywatnego świata, na który ma się także jedynie względny wpływ), co nie wzbudza motywacji do jego rekonstrukcji zgodnej z uznawanymi wartościami i ideałami.

**Młodzież a przemiany transformacyjne i kulturowe.** Postawy wobec przemian transformacyjnych badali Tadeusz Szawiel (1998) i Mirosława Grabowska (1998). Diagnozy te pozwalają postawić wniosek o relatywnie dużej akceptacji wolnego rynku przez młode pokolenie, nieco mniej-

szej dla demokracji i bardzo niskim poziomie uczestnictwa w życiu politycznym, a także zainteresowania tą sferą życia, co wyznacza niski poziom wiedzy obywatelskiej i posiadanie negatywnego stereotypu partii politycznych. Widoczny jest też krytycyzm wobec zmian zachodzących w kraju, przy poczuciu odsunięcia od przemian i braku ich zrozumienia.

Barbara Galas (1994) wyodrębniła dziesięć typów orientacji społecznej młodzieży: autorytaryzm, konformizm, patriotyzm, optymizm, orientacja pro-reformatorska, poczucie anomii i lęk, poczucie deprivacji, roszczeniowy egalitaryzm i przedsiębiorczy pragmatyzm. Generalnie cechują młodzież: tendencje do ucieczki w prywatność i egoizm, zanik wartości socjocentrycznych, hołdowanie wzorom konsumpcjonizmu, hedonizmu i roszczeniowość (Kawula, 1999a). W badaniach Tomasza Biernata (2002, s. 148–150) obraz ten został potwierdzony, gdyż akceptację nowych warunków ustrojowych deklaruje relatywnie niewielka grupa młodzieży (19%), a znacząca grupa przejawia w tym zakresie ambiwalencję (29%) lub zdecydowanie negatywny stosunek do dokonujących się przemian (22%). Ponadto młodzież czuje się rozczarowana jakością dokonujących się przemian, negatywnie oceniając polityków, co pośrednio wpływa na jej bezideowość i bierność społeczno-polityczną.

Badania Agnieszki Cybal-Michalskiej (2001) dają zróżnicowany obraz orientacji proeuropejskich młodzieży (wiedza, nastawienie wobec integracji, obraz Europejczyka), a także orientacji prorozwojowych (ciekawość i ciekawość poznawcza, orientacja temporalna, poczucie sprawstwa, ufność wobec świata i innych), wskazując generalnie na brak poszerzonej świadomości młodzieży w zakresie orientacji proeuropejskich, zaś postrzeganie własnych kompetencji i motywacji do działań w zakresie własnego rozwoju jako rokujących pozytywnie w perspektywie przyszłości. Problem ten analizuje też Jerzy Nikitorowicz (2000, s. 84–102).

**Styl życia młodzieży.** Problematykę stylów życia, rozumianych jako kulturowo uwarunkowany sposób realizacji potrzeb, nawyków i norm, regulowany przez układy wartości (zasady stylów życia) przejęte przez jednostki i grupy oraz umożliwiające odczuwanie własnego życia jako spójnego i sensownego – w kontekście pokolenia transformacji – najlepiej przedstawiają badania Barbary Fatygi (Fatyga i in., 1993, s. 78–82, 2002, s. 305–314). Autorka wyróżniła cztery style życia: „pseudoamerykański”, czyli życia klasy średniej, z orientacją na rodzinę, pracę, bezpieczeństwo, powodzenie ekonomiczne; styl „pracomaniaków”, grupę pochodzącą z rodzin „peerelowskiej inteligencji”, z orientacją na wartości materialne, konformizm, resentyment i roszczeniowość; styl „egocentryczny”, który opisuje triada własności – „gładko, wesoło i na granicy legalności”, czyli hedonizm, oraz styl „anarchistyczny”, który stanowi egzemplifikację neohipisa i etosowca, z orientacją na prospołeczność, współpracę

i pomoc potrzebującym. Przy czym autorka wskazuje także inne możliwości typologizacji młodego pokolenia: wedle kryterium bogactwa materialnego i kulturowego (bogaci *vs* biedni), wedle kryterium przystosowania (cwaniacy *vs* frajerzy), według kryterium pełnienia tradycyjnych, rodzajowych ról społecznych (panie *vs* panowie), oraz wedle kryterium religijności (religijni *vs* wątpiący). Zróżnicowania te stanowiły podstawę podziału młodzieży na grupy: „dzieci sfery budżetowej”, „szybkobieżne szczeniaki”, „młodzi mieszkańcy wsi” oraz „potencjalni emigranci”. Na podstawie różnych układów wartości autorka (Fatyga, 1999, s. 58–75) uaktualniła wcześniej utworzoną typologię, kierując się w charakterystyce: dominantami ideowymi (cele życiowe) i dominantami regulatywnymi (wartości instrumentalne). Wyróżniła na tej podstawie kategorie: *n o r m a l s ó w*, dla których dominantę ideologiczną stanowi prorodzinność, zaś dominantę regulatywną – konformizm; *i n t e l i g e n t ó w*, którzy ideologicznie kierowani są karierą zawodową i wysokim prestiżem opartym na dochodach, zaś regulatywnie – posiadaniem kompetencji i odziedziczonym kapitałem kulturowym; *c w a n i a c z k ó w*, czy *k o n s u m p c y j n y c h h e d o n i s t ó w*, działających w oparciu o „moc pieniądza”, zaś regulowanych dość prymitywnym hedonizmem i wysoko cenionym sprytem; *w y c o f a n y c h m i z a n t r o p ó w*, lub *n i e u d a c z n i k ó w*, ceniących nade wszystko spokój i poczucie bezpieczeństwa, zaś regulowanych wartością pracy (legalną lub nielegalną); *a n a r c h i s t ó w*, z odmianą intelektualną (poszukujący) i plebejską (walczący), dla których naczelną wartością ideologiczną jest wolność, a wartością regulatywną, nie zawsze skoordynowane działanie (trzeba coś robić); *p r a w i c o w c ó w* (głównie *skinheadzi*), także dzielący się na „intelektualistów” (tworzących lub zasilających partie prawicowe) i „plebejuszy” (gangi, grupy ludyczne, subkultury kibiców – demonstranci „dla zadymy”), dla których najważniejszą wartością ideologiczną jest siła pod przebraniem takich haseł, jak naród, biała rasa, religia, zaś wartością regulatywną jest także działanie, ale skierowane przeciw rzeczywistym lub domniemanym wrogom (agresja skierowana na zewnątrz); *c z y s t y c h h e d o n i s t ó w*, dla których wartością ideologiczną jest zabawa, zaś regulatywną – ucieczka od codzienności; oraz *k o n f o r m i s t y c z n y c h p e r f e k c j o n i s t ó w*, dla których liczy się kanon tradycyjnych „zasad moralnych”, zaś wartością regulatywną jest sprawne działanie.

Barbara Fatyga i Jolanta Rogala-Obłękowska (2002, s. 181) określiły styl funkcjonowania miejskiej młodzieży w świecie jako ponowoczesny. Jego właściwościami są: duża dynamika i zmienność doznań, nastawienie hedonistyczne do życia, czemu towarzyszy płytkość aksjologiczna i oderwanie od głębszych kontekstów społecznych. Barbara Fatyga (2001, s. 157), analizując środowiska młodzieży z małych miast, określiła styl

ich życia jako „plemienny”, przypominający pierwotne wspólnoty, wegetujące w środowiskowych gettach nie wiedząc, co zrobić z wolnym czasem, bądź ich aktywność jest ukierunkowana na zdobywanie używek i mocnych wrażeń. Badając natomiast style życia gimnazjalistów (Fatyga, 2002, s. 314), wyróżniła: styl tradycyjny z elementami ponowoczesności (konserwatyzm związany z pełnieniem ról społecznych, ponowoczesność wynikająca z indywidualnej energii, aspiracji i wpływów kultury popularnej), styl tradycyjny z elementami marginalizacji społeczno-kulturowej (wpływ niskiego przekazu kultury popularnej – filmy akcji, kolorowe czasopisma itp.), styl nowoczesny z elementami tradycji (wpływ wysokiego przekazu kultury popularnej – ambitne filmy, specjalistyczne pisma, muzyka undergroundowa, ideologiczne subkultury młodzieżowe) oraz styl ponowoczesny (skomercjalizowana młodzieżowa kontestacja).

Nieco inną typologię stylów życia młodzieży utworzył Jerzy Wertenstein-Zuławski (1993, s. 162–164), wyróżniając na podstawie kryterium ideowo-moralnego a p o l o g e t ó w n o w e g o ł a d u – rozczarowanych tokiem przemian, trzeźwych sceptyków i spokojnych optymistów, zaś na podstawie kryterium akomodacji do nowego ładu – zadowolonych z odzyskanej wolności, przerażonych chaosem, „chcących powrotu do celu” i dążących do poszerzenia wolności. Podobne kategorie wyróżniła Kirsten Kaib (1996, s. 79–84), wskazując wśród młodzieży grupy wybierające styl życia: pragmatyczny, hedonistyczny, „otwarty i ciekawy świata”, osiadły, zrezygnowany i zaniedbany.

**Młodzież a wartości i orientacje życiowe.** Problematyka wartości rozpatrywana w różnych kontekstach (ich wagi dla jednostki oraz diagnozy w aspekcie porównań socjokulturowych i zmienności, wpływu na zachowanie i postawy społeczne oraz cechy osobowości, itp.) podejmowana jest na gruncie nauk społecznych od dawna. W pedagogice zaś wymaga podjęcia w aspekcie wychowania młodego pokolenia, czyli tworzenia swoistego ideału wychowawczego, głównie w zakresie wartości moralnych (Cichoń, 1996, s. 7–8; Bagrowicz, 2000, s. 62–72).

Nowsze dane wskazują, iż sposób wartościowania młodego pokolenia wyznaczają tendencje do stałości w perspektywie czasowej, gdyż wciąż w systemie wartości na ich szczycie znajdują się wartości allocentryczne (rodzina, miłość, przyjaźń, szacunek, życzliwość i akceptacja ze strony innych; Hejnicka-Bezwińska, 1991; Dyczewski, 1994, s. 106–108), ale wzrasta też powoli wartość pracy i pozycji zawodowej, warunkującej pozycję społeczną, choć właśnie z tego względu jest ona traktowana instrumentalnie. Koresponduje to ze wzrostem szeroko rozumianych wartości konsumpcyjnych, jakie kreuje współczesna moda, wzmacniana lub

kreowana przez środki masowego przekazu (Szlendak, 1999, s. 144–146; Przeclawska, 1994, s. 3–7), których zaspokojenie, choć to być może zbyt daleko idąca interpretacja, możliwe jest dzięki wysokiej pozycji ekonomicznej. Hanna Świda-Ziemia (2000, 2001) wyraża pogląd, iż polska młodzież jest w sferze wartościowania konserwatywna, wskazując nawet, że współczesny bunt młodzieńczy ma charakter buntu konserwatywnego, związanego z powrotem do wartości tradycyjnych, uniwersalnych, wyznaczanych np. ideologią religijną, co stanowi odpowiedź na rozchwianie wprowadzone przez pokolenie lat 60.–80., nazywane dosyć powszechnie pokoleniem „X” (Coupland, 1998). W niektórych badaniach, np. Mirosława J. Szymańskiego (2001, s. 51–52, por. 1991, 2000), w hierarchii wartości młodzieży nastąpiło pewne przesunięcie – stosunkowo wysoko cenione są wartości związane z pracą i ze sprawowaniem władzy oraz powiązane z nimi wartości edukacyjne, zaś relatywnie nisko cenione są wartości rodzinne, obywatelskie i materialne. Generalnie jednak widoczny jest zwrot w kierunku wartości indywidualistycznych, zaś odchodzenie od wartości o charakterze społecznym i ideowym, np. pokój, religia, ojczyzna, patriotyzm, ideologia państwowa (Pająk, 1996, s. 269; Skarżyńska, 1991). Jest to zatem krąg wartości życia rodzinnego i wartości interpersonalnych, które stanowią zintegrowany system regulowania zachowań młodzieży, ukierunkowany bardziej zachowawczo niż innowacyjnie (Wysocka, 2000a, s. 85–93).

Prognozując przyszłość, Janusz Mariański stwierdza, iż w kontekście wartościowania jawi się ona jako ukierunkowująca się coraz bardziej na wartości pragmatyczne z wciąż większym oddaleniem od wartości moralnych, religijnych i społecznych (Mariański, 1998, 2001; Wrońska, Mariański, 1999, s. 109–270). Pragmatyzm ów wzmacniany jest też postrzeganiem przydatności określonych wartości w osiąganiu sukcesu życiowego (Pająk, 1996, s. 270). Młodzież nastawiona jest na realizację celów materialnych i instrumentalnych (wykształcenie, praca, rodzina, dzieci, szczęście, mieszkanie, samochód), zaś jej marzenia „są do bólu przyziemne”, stanowiąc powielenie celów życiowych, a własną przyszłość uzależnia od czynników zewnętrznych, stąd jej postawy wobec niej są ambiwalentne, zarówno optymistyczne, jak i pesymistyczne, co zapewne zależy od społecznego położenia (Biernat, 2002, s. 147).

Kwestią odrębną jest realizacja deklarowanych, bardzo często przyjmowanych bezrefleksyjnie przez młodzież wartości, co jednak trudne jest do zdiagnozowania, więc często w zasadzie *a priori* przyjmuje się, iż wartości deklarowane i realizowane różnią się w życiu codziennym młodzieży, a zatem nie mają też znaczenia regulacyjnego w jej indywidualnym i społecznym funkcjonowaniu. Młodzież ponadto charakteryzuje brak uporządkowania systemu wartości, co wynika z przemian, których



właściwością jest równoprawność, często sprzecznych ze sobą wartości (Dyczewski, 1993, s. 113–122), utrudniając tworzenie się orientacji wartościujących i życiowych. Orientacje życiowe (wynikające z wartości) młodego pokolenia wyznaczane są głównie przez grupy rówieśnicze, czytelnictwo prasy i książek, a także wynikają z obserwacji życia, zaś spada znaczenie osobowych autorytetów, czyli rodziny i Kościoła (Gańczarczyk, 1994). Pomimo natomiast często spotykanej w literaturze tezy o bezideowości młodzieży, wyraża ona pragnienie pewnego ideologicznego uporządkowania świata, który stanowiłby dlań określony „drogowskaz” (Holly, 1994; Koseła, 1993).

Zaburzenia w procesie wartościowania (kryzys) są zjawiskiem typowym, a nawet bezwarunkowym i koniecznym nie tylko w normalnym, ale też specyficznym procesie indywidualnego rozwoju (Rogers, 1964). W badaniach autorki (Wysocka, 2006b, 2007e,f) okazało się, iż system wartości młodzieży jest generalnie słabo uporządkowany, młodzi ludzie przeżywają istotne wątpliwości i konflikty dotyczące wartości, cechuje ich poczucie zagubienia i odchodzenia od wartości dotąd uznawanych i akceptowanych, stąd pojawiać się może także poczucie rozbieżności pomiędzy uznawanym i realizowanym systemem wartości, oraz zanik motywacji do życia wedle akceptowanych wartości, niekonsekwencja w zakresie realizacji celów życiowych i ich stanowienia. Przekłada się to na obniżoną moc regulacyjną systemu wartości w kontekście wpływu na zachowania oraz ogólne poczucie indywidualnego i społecznego niepokoju wraz z poczuciem nieprzystosowania do wymagań otoczenia społecznego, a także osobistych standardów. Pogłębiona analiza wykazała, iż w największym stopniu młodzież doświadcza poczucia utraty wartości, bądź utraty ich znaczenia, co daje podstawę do wnioskowania o zagubieniu w świecie ideałów i cenionych wartości, braku wzorów życia jako standardów do realizacji, czy zagubieniu ich uzasadnień. Łączy się z tym poczucie zawodu, przekonanie o niewłaściwości wybieranych celów życiowych, poczucie konieczności zmian i przewartościowań we własnym życiu, które jednak nie mają określonego ukierunkowania. Logicznie powiązane są z tym silnie uwidaczniające się wśród młodych ludzi trudności dotyczące uporządkowania systemu wartości w hierarchię, lub nawet zaburzenia w tym zakresie, co oznacza, że młodzi ludzie przeżywają liczne wątpliwości co do własnych wartości życiowych, nie wiedzą co jest najważniejsze w ich życiu, doświadczają wielu konfliktów w zakresie wyboru tego, co dla nich najważniejsze. Wynika stąd bezpośrednio dosyć znaczące dla młodych ludzi poczucie dezintegracji w wartościowaniu, co wiąże się z faktem, że młodzież słabo jest zmotywowana do realizacji wartości i celów, stąd jej mała wytrwałość i obniżona akceptacja emocjonalna wartości, co wynikać może z przeżywanych stanów kon-

fliktowych na styku: wartości uznawane, odczuwane – motywacja do ich realizacji. Towarzyszy temu brak satysfakcji z posiadanego systemu wartości i dokonywanych wyborów, determinujący subiektywne postrzeganie własnego postępowania jako przypadkowego i słabo powiązanego z własnym systemem wartości. Zdecydowanie najmniej widoczne jest wśród młodzieży poczucie niezrealizowania wartości, co świadczyłoby o tym, że młodzież więcej przeżywa wewnętrznych konfliktów w zakresie wartościowania, ale mniejsze ma poczucie, że nie działa zgodnie z uznawanym katalogiem wartości (choć jest on słabo określony). Generalnie jednak młodzież cechuje wysoki stopień poczucia niezrealizowania własnych wartości, co zderzane jest z doświadczaniem własnych zachowań jako niezgodnych z nimi, a więc wskazuje na niską moc regulacyjną systemu wartości w odniesieniu do zachowań. Młodzi ludzie przeżywają jako skutek tej sytuacji niepokój wynikający z wrażenia niespełnienia ważnych życiowo zadań, towarzyszy im odczucie „bycia na nie swoim miejscu”, co skutkuje poczuciem winy i w efekcie negatywną oceną własnych zachowań.

W aspekcie wartościowania i orientacji wartościujących umieścić można także koncepcje własnego życia, które, jak wynika z nowszych i jedyńskich kompleksowo obejmujących to zagadnienie badań Marii Czerwińskiej-Jasiewicz (2005), są konstruowane przez młodzież w zasadzie powszechnie, co wskazuje preferencję określonych stylów życia związanych z formułowaniem długoterminowych celów i planów życiowych, a także posiadanie określonych systemów wartości, wyznaczających preferowany sposób życia. Tworzone przez młodzież koncepcje dotyczą głównie życia codziennego, w którym ważne są wykształcenie, zawód, praca i życie rodzinne, co pozwala je interpretować w kategoriach prototypu kulturowego (Nurmi, 1989, 1991, 2002; Trempała, Malmberg, 1996, 2002) oraz zadań rozwojowych właściwych okresowi dorastania (Havighurst, 1972), a wiąże się z posiadaniem tzw. orientacji przyszłościowej, czyli przyszłościowej perspektywy czasowej (Nuttin, 1980), pozwalającej określić siebie w przyszłości (cele, plany, koncepcje siebie i własnego życia), co ma wymiar idealizacji i autokreacji (formowanie osobowości i drogi życiowej). Problem wartości i celów życiowych młodzieży pogranicza kulturowego Polski, Białorusi i Ukrainy w kontekście integracji europejskiej analizuje dogłębnie Jerzy Nikitorowicz (2000, s. 103–130).

**Młodzież a wzory osobowe i autorytety.** Widoczny jest w młodym pokoleniu zanik lub kryzys autorytetów osobowych i instytucjonalnych, głównie tych lokalizowanych w świecie dorosłych (rodziców, szkoły, nauczycieli, Kościoła) na rzecz znaczenia grup rówieśniczych i mediów. Młodzież jednak deklaruje „głód autorytetów”, ale lokalizuje je głównie w tradycyjnych środowiskach wychowawczych i w Kościele, choć

krytycznie się do nich odnosi (Biernat, 2002, 2006; Wysocka, 2007d, g). Wśród dominujących wzorów osobowych młodzież wybiera wzory realne, dostępne dla nich w życiu codziennym i w sposób trwały, czy to bezpośrednio (rodzice – 72,67%), czy też bardziej pośrednio (papież Jan Paweł II – 71,85%), co wskazuje z jednej strony na ogromną rolę środowiska rodzinnego jako źródła kształtowania się tożsamości, a z drugiej strony na bardzo istotną rolę prawdziwych i niekwestionowanych autorytetów moralnych i intelektualnych, których niewątpliwie młodzież poszukuje. Jako kolejne, choć mniej znaczące, młodzież wymienia osoby konkretne i ich dzieła, a to co je łączy, to oczywiście „sława”, która wiąże się tu z ich dostępnością – pisarz (47,48%) i bohater literacki (36,55%), aktor i piosenkarz (34,45%). Kolejna triada autorytetów jest także ze sobą specyficznie powiązana, choć bardziej incydentalnie ujawnia się w deklaracjach badanych. Są to konkretne osoby z obecnego otoczenia badanych – naukowiec (34,03%), w mniejszym stopniu nauczyciel (25,63%) i sportowiec lub trener (24,79%). Jest to kategoria wzorów osobowych, których znaczenie wynika z życiowej aktywności młodzieży – terażniejszej lub przeszłej. W deklaracjach badanych pojawił się też autorytet, którego wyznacznikiem jest potencjalnie działanie na rzecz innych ludzi – lekarz i pielęgniarka (18,91%), co wskazuje na niewygasły jeszcze idealizm młodzieży. Najmniejszą popularnością cieszy się jako autorytet polityk (10,08%), co w realiach polskich z pewnością nie budzi zdziwienia (Wysocka, 2007d).

Iwona Wagner (2005) w swych badaniach potwierdziła dominację autorytetów lokowanych w rodzinie, ale wskazała też istotną rolę nauczycieli, profesorów i wychowawców, a także postaci związanych z literaturą (pisarz, poeta, noblista). Maria Janukowicz (2001, s. 316–317) stwierdziła – co prawda deklaratywny – ale pozytywny wymiar dokonywanych przez młodzież wyborów dotyczących wzorów osobowych, co wiąże się z pozytywnym waloryzowaniem ludzi dobrych, „tworzących ciepłe gniazda, bezpieczne kryjówki, przytulne porty”, zaangażowanych w działalność społeczną, a nie ludzi bogatych, którzy zapewne stanowią dlań grupę „obcych” (stąd trudno o identyfikację), co potwierdzałoby młodzieńczy idealizm, który coraz powszechniej bywa kwestionowany (por. Janukowicz, Stankowski, 2001).

**Młodzież a tożsamość i kryzysy tożsamości.** W badaniach Ewy Zamajskiej (1998, 2001) okazało się, iż młodzież nie odrzuca wartości tradycyjnych, mając dosyć konserwatywne poglądy na temat ojczyzny, patriotyzmu i rodziny (wartości narodowe), ale przejawia też pewne tendencje do liberalizacji poglądów w zakresie życia osobistego, prywatnego i sfery seksualnej, a także krytycyzm wobec Kościoła. Konserwatyzm ten nie idzie zatem w parze z odzwierciedlaniem we własnej tożsamości

– tożsamości rodziców (Zamojska, 2001, s. 335–340), którzy nie stanowią tym samym dla młodzieży wzorów identyfikacyjnych.

Tomasz Biernat (2002, s. 147–148) wskazuje, iż z polskością identyfikuje się „zaledwie” połowa badanej młodzieży, zaś dużą grupę (26%) cechuje ambiwalencja w tym zakresie, a także negatywny stosunek do własnego kraju (17%). Ogólnie opisując stosunek do rodaków, jest on – uśredniając – jeszcze mniej pozytywny (34% negatywnych konotacji, 36% ambiwalentnych). Wskazuje to relatywnie słabe przywiązanie do tradycji narodowych i występowanie raczej negatywnego stereotypu Polaka, co utrudnia procesy identyfikacyjne.

W badaniach autorki (Wysocka, 2007d) zdecydowana większość młodzieży wybrała jako najważniejszą autoidentyfikację narodową, czyli czuje się po prostu Polakiem (38,24%), co współwystępuje z nieco bardziej formalnym poczuciem bycia obywatelem polskim (15,97%). Pewien odsetek wybrało jako bliższą dla nich autoidentyfikację regionalną (13,44%), co trudno uznać za opozycyjne wobec tożsamości narodowej, zaś wskazywać może na silne więzi występujące w pewnych środowiskach (głównie wieś i małe miasta). Interesujące jest, iż spora grupa wybrała jako najważniejszy poziom autoidentyfikacji europejskiej (26,47%), co może wskazywać na postępujące procesy integracyjne i nadzieje, jakie młodzież z tym wiąże, bądź wynikać ze stopniowego dystansowania się wobec autoidentyfikacji kulturowej (przywiązanie do tradycji narodowej), którą młodzież może być psychologicznie „zmęczona”, lub z której „wyrósła” kulturowo, bądź też przypisywać ją może pokoleniu dorosłych, wobec których przyjmuje postawy opozycyjne. Wyniki uzyskane w zakresie stosunku do tradycji narodowych, jako zmiennej weryfikującej charakter identyfikacji tożsamościowych młodzieży, wskazują na dominację silnego przywiązania do tradycji narodowych (52,94%), co częściowo pokrywa się z autoidentyfikacją narodową, jednakże trudno tu wyrokować, na ile jest to postawa autentyczna, a na ile stereotypowa i bezrefleksyjna autodeklaracja, wskazująca jedynie na formalną przynależność. Duży odsetek badanych deklaruje słabe przywiązanie do tradycji narodowych (39,08%), co świadczyć może o poszerzeniu się pola autoidentyfikacji, charakterystycznego dla czasów ponowoczesnych i dla młodego pokolenia. Niewielka grupa badanych wskazuje na postawę indyferentną lub bezpośrednio negatywną wobec tradycji narodowych (7,98%). Może to świadczyć z jednej strony o krytycyzmie wobec wielu megalomańskich pierwiastków rodzimej kultury, bądź też o pozytywnym procesie adaptacji nowych treści kulturowych do własnego systemu aksjonormatywnego, mającej charakter modyfikacji i wzbogacania kultury własnej, zaś z drugiej strony – o procesach dyfuzyjnych mających charakter dekulturacji w zakresie kultury własnej, polegającej na zaniku treści kulturowych dla

niej istotnych, na rzecz całkowitego przejścia wzorów kultury obcej, która zajmuje pozycję dominującą (Wysocka, 2003a).

Młodzież doświadcza różnych kategorii kryzysu, o charakterze wewnętrznym, związanym z własną osobą – tożsamość indywidualna i kulturowa, oraz zewnętrznym, związanym z postrzeganiem świata i swego miejsca w świecie i spostrzeganiem relacji z otoczeniem (Wysocka, 2006b). **K r y z y s w e w n ę t r z n y** dotyczy problemów z własną osobą, głównie poszukiwania swojego miejsca w świecie, zagubienia w świecie wartości i ideałów, braku umiejętności konstruowania wizji własnego życia, czyli braku perspektyw, celu, drogi życiowej i sensu życia, a także poczucia własnej wartości, poczucia odrębności od innych i tożsamości, oraz związanego z tym poczucia niezależności i samodzielności w podejmowaniu indywidualnych decyzji. Młodzież wpisuje w swoją zmienioną sytuację życiową problemy, które immanentnie powiązane są z kryzysem tożsamościowym, odzwierciedlającym się w zablokowaniu możliwości autokreacji. Wynikać to może zarówno z braku świadomości „kim chce się być”, jak i postrzegania ograniczeń w zakresie możliwości niezależnego i samodzielnego kreowania własnej osoby wedle osobistych preferencji. W pewnym sensie, młodzież przeżywa podwójnie złożony konflikt: „nie wie, kim chce być”, przy czym jednocześnie ma poczucie, iż „nie może być tym, kim chce”, jako że zdeterminowana jest ograniczeniami w swobodnym wyborze indywidualnej wersji siebie i własnego życia. **K r y z y s z e w n ę t r z n y** wynika zaś ze zmienionej perspektywy widzenia własnej relacji z otoczeniem oraz postrzegania świata. Problemy relacyjne wiążą się głównie z ich konfliktowym charakterem oraz konsekwencją tego, a więc poczuciem osamotnienia i niezrozumienia przez otoczenie społeczne. Młodzież wpisuje w tę kategorię także ogólnie sformułowane problemy życiowe, przerastające obiektywne umiejętności radzenia sobie z nimi, dotyczące relacji ze środowiskiem szkolnym, rodzinnym i rówieśniczym, a także szczególnie silnie podkreślane i samodzielnie potraktowane problemy z płcią przeciwną. Analizując jakość tych problemów, można sądzić, iż z jednej strony stanowią one rezultat wewnętrznego niedookreślenia siebie (problemów z samym sobą), zaś z drugiej strony mogą one stanowić wyzwacz, katalizator, czyli czynnik intensyfikujący wewnętrzny kryzys. **K r y z y s n a s t a w i e n i a w o b e c ś w i a t a** młodzież wiąże z ogólnym zniechęceniem i rozczarowaniem światem, w jakim przyszło jej żyć, czemu towarzyszy poczucie niesprawiedliwości (koncepcja niesprawiedliwego świata). Badana młodzież jednak nie określa, czy jest to uogólnione, czy osobiste poczucie niesprawiedliwości. Taka wizja świata może stanowić czynnik kształtowania się pasywnych sposobów reagowania na postrzeganą rozbieżność między obrazem realnego świata a jego idealnym wyobrażeniem, generując lęk

przed własną przyszłością w świecie, który odbierany jest jako nieprzyjazny i niesprawiedliwy. Lęk ten łatwo może przekształcić się w zachowania wycofujące, autodestrukcyjne (uzależnienia, samobójstwo), albo też wyzwalać reakcję buntowniczą, skierowaną przeciw światu – częściej destruktywną (agresja skierowana na zewnątrz), zaś rzadziej, ze względu na niedostateczne kompetencje i możliwości młodych ludzi, konstruktywną (chęć zmiany, ulepszenia świata). Młodzież bowiem jest wystarczająco świadoma tego, co jej się nie podoba, ale nie towarzyszy temu konstruktywna wizja zmian, czyniących świat lepszym, a tym bardziej sposobów ich wprowadzania. Nierzadko też młodzież sprowadza problemy życiowe o charakterze kryzysowym do kwestii materialnych, czyli lokuje źródło własnego niepokoju w złej sytuacji ekonomicznej (własnej i ogólnej).

**Młodzież zbuntowana – przejawy, mechanizmy i funkcje buntu w życiu młodzieży.** Jednym z mechanizmów rozwoju, a zarazem właściwością okresu adolescencji, jest bunt, który w różnych badaniach opisywany jest jako zjawisko immanentnie wpisane w doświadczenia młodzieży, ale w niewielu opisuje się dokładniej jego kategorie.

W badaniach A. Zawadzkiej (2005, za: Oleszkowicz, 2006, s. 103–108) dokonano opisu młodzieńczego buntu w zależności od fazy adolescencji. Młodzież w wieku 13–16 lat preferuje zatem dyfuzyjno-unikowy sposób przetwarzania informacji, zaś w aspekcie funkcji buntu wymienia głównie te, które wiążą się z obroną własnej wolności i rodzącą się świadomością własnych praw, czyli akcentuje funkcję ekspansywną, związaną najczęściej z konkretnym przedmiotem buntu, mając przy tym charakter reaktywny i sytuacyjny. Młodzież starsza (powyżej 13–16 lat), wśród której przeważa informacyjny styl przetwarzania informacji, wymienia obok motywacji wolnościowych, także funkcje kreatywne buntu, związane z dokonywaniem zmian w sobie i w otoczeniu, stąd przedmiot buntu jest tu częściej abstrakcyjny, ideologiczny, mając też bardziej świadomy charakter. Dla buntu ekspansywnego i obronno-kreatywnego bardziej charakterystyczne są też sposoby wyrażania buntu przez zachowania agresywne i uzależnieniowe (środki psychoaktywne i nałogowe zachowania), natomiast w stylu normatywnym są one mniej widoczne (korelacja ujemna). Świadczy to pośrednio o kryzysie autorytetów, gdyż normatywne oczekiwania rodziców nie są tu realizowane przez dzieci, które uciekają w uzależnienia i rozładowują swe frustracje przez agresję, nie szukając wsparcia normatywnego w pokoleniu dorosłych. Wycofanie z życia publicznego i zamykanie się we własnym, prywatnym świecie, jako specyficzna forma buntu, powiązane są z buntem kreatywno-obronnym, co świadczy pośrednio o tym, że forma buntu przez wycofanie (kontestacja bierna) może mieć charakter świadomego i przemyślanego sprzeciwu

wobec tych fragmentów rzeczywistości, których młodzi ludzie nie akceptują, co dokonuje się zapewne w sytuacji poczucia niemożności konstruktywnej zmiany świata, świadcząc jednocześnie o wyraźnych postawach bezradnościowych.

Anna Oleszkowicz (2006) dokonała rozległej analizy osobowościowych i temperamentalnych uwarunkowań młodzieńczego buntu, wykorzystując regulacyjną teorię temperamentu (RTT) Jana Strelaua i Bogdana Zawadzkiego (1998, Strelau, 2000) oraz pięcioczynnikową koncepcję osobowości Paula T. Costy i Roberta R. McCrae'ego (1992a, b). Wyniki badań potwierdziły korelację pozytywną między poziomem buntu i poziomem ekstrawersji, neurotyzmu i aktywności, co oznacza, iż wysoki poziom tych cech uprawdopodobnia wystąpienie buntu, przy czym wysoki poziom ekstrawersji i aktywności koreluje pozytywnie z buntem zewnętrznym, zaś wysoki poziom neurotyzmu i reaktywności z buntem wewnętrznym. Oznacza to z jednej strony, iż bunt może być czynnikiem angażującym młodych ludzi w życie społeczne (ekstrawersja i aktywność), zaś z drugiej – powiązanie buntu wewnętrznego z neurotyzmem i reaktywnością – stanowi podłoże dodatkowych frustracji wewnętrznych, destrukcyjnie wpływających na rozwój młodych ludzi, gdyż pozbawia ich możliwości wsparcia ze strony otoczenia w pokonywaniu problemów, przeciw którym się buntują (bezradność, osamotnienie). Przejawy buntu są niejednorodne, gdyż wyznacza je sprzeciw wobec zastanej sytuacji wyrażany w różnych formach oporu, negacji, krytyki lub manifestowania własnych przekonań. Agresywno-destrukcyjne formy buntu korelują negatywnie z sumiennością i ugodowością, natomiast nieagresywno-konstruktywne formy buntu pozytywnie korelują z wrażliwością sensoryczną (subtelność, spostrzegawczość) i otwartością na doświadczenie. Zależności te niewątpliwie modelowane są również przez doświadczenia socjalizacyjno-wychowawcze w podstawowych środowiskach życia. Wysoki poziom buntu wyznaczany jest także zmienną aprobaty społecznej, co wiąże się z faktem mniejszej podatności na wpływy społeczne osób, które nie przejawiają potrzeby przedstawiania siebie w lepszym świetle. Bunt koreluje także z poczuciem dyskomfortu psychicznego, charakterystycznego dla młodzieńczego kryzysu tożsamościowego, które to poczucie stanowi jego przejaw, a przy tym bunt można traktować jako mechanizm tworzenia własnej tożsamości. Bunt w analizach autorki jawi się jako zjawisko złożone, wieloaspektowe i determinowane różnymi czynnikami osobowościowymi i temperamentalnymi oraz czynnikami zewnętrznymi, związanymi z jakością oddziaływania środowiska wychowawczego (dorosłego) na młode pokolenie.

**Młodzież a religia.** Kwestie wychowania religijnego nie mogą wspólnie ująć uwagi pedagogów, tym bardziej, iż religia uzyskała w po-

przedniej dekadzie status instytucjonalny. Stan religijności młodzieży jest chyba najtrudniejszy do zdefiniowania, gdyż różne źródła podają odmienne ukierunkowania jej postaw religijnych. Generalnie jednak można stwierdzić, iż wybijającą się cechą w tym zakresie jest silna subiektywizacja religii i wiary, miotanej kryzysami religijnymi (Bagrowicz, 2000, s. 72–110), co przyjmuje wymiar religijności postmodernistycznej, wybiórczej, niespójnej, selektywnej i zmiennej, bezkierunkowej, często pozakościelnej (Mariański, 1997, s. 297–330), bądź też, choć rzadziej, konwersji religijnej, co czasem przybiera postać przynależności do różnych sekt religijnych, stanowiących pokłosie cech młodzieńczego kryzysu tożsamości.

Z badań własnych autorki (Wysocka, 2000a, c) nad wymiarami religijności młodzieży wynika, iż przemiany postaw młodzieży wobec religii w obrębie dominującego wyznania cechuje pewna logika, gdyż pojawia się w nich tendencja do świadomego akceptowania religii, powiększania wiedzy, odchodzenia od ideologii nie mającej poznawczych podstaw i tradycyjnych praktyk, wreszcie internalizacji norm i ocen moralnych wynikających z wyznawanej religii, a w konsekwencji oddziaływania na zachowania z nimi zgodne oraz odrzucenia wspólnoty religijnej w jej ujęciu tradycyjnym, a więc „uprywatnienia” życia religijnego, funkcjonowania religii raczej w sferze świadomości i zachowań (choć nie *stricte* religijnych). Następuje więc przeniesienie religii w sferę bardziej realną, znajdującą odzwierciedlenie w życiu codziennym i spełniającą swe funkcje w teraźniejszości, połączone ze stopniowym zanikiem metafizycznego jej wymiaru (Koseła, 2003; Wysocka, 2000c, s. 135–137). Religia w percepcji młodzieży pełni określone funkcje „tu i teraz”, czyli konstytuowanie zasad moralnych, źródło wzorców wychowania, wsparcie emocjonalne, źródło sensu życia i kształtowania własnej tożsamości (Wysocka, 2000a, s. 58). Widoczna jest także tendencja do wzrostu ambiwalencji i negatywnych postaw wobec Kościoła i księży, co może wynikać zarówno z ich działań o charakterze politycznym i społecznym, jak i z przedstawiania w mediach negatywnych stereotypów funkcjonowania tej instytucji (Biernat, 2002, s. 152).

**Młodzież a wybrane problemy rozwojowe i społeczno-moralne.** Młodzież doświadcza problemów, które są ściśle powiązane z jej etapem rozwoju i sytuacją życiową. Do najważniejszych problemów identyfikowanych w badaniach należą kolejno (Wysocka, 2007e, f): brak perspektyw życiowych, celów i sensu życia, zagubienie, alienacja, samotność, lęk przed przyszłością, niska samoocena, brak poczucia własnej wartości, brak pewności siebie, nieśmiałość, załamanie psychiczne, depresja, niepowodzenia w różnych sferach życia – problemy i stresy w szkole, w środowisku rodzinnym i rówieśniczym, samodzielne podejmowanie ważnych



życiowo decyzji, poszukiwanie swego miejsca w świecie, własnego stylu życia, konflikty z otoczeniem społecznym – rodzicami, nauczycielami i innymi osobami dorosłymi, oraz z rówieśnikami, problemy z płcią przeciwną, zawiedzione miłości, czyli problemy w układach partnerskich, konieczność przewartościowania niektórych sfer życia – utrata, zmiana ideałów i systemów wartościowania, brak oparcia psychicznego i intelektualnego w znaczących osobach – autorytetach, utrata lub rozczarowanie dotychczasowymi autorytetami, niezgoda na zastaną rzeczywistość, bunt i brak akceptacji dotychczasowych, ale narzuconych z zewnątrz zasad, reguł postępowania, problemy z ograniczaniem samodzielności i niezależności, poczucie niedostosowania do oczekiwań otoczenia społecznego, niemożność sprostania im. Henryka Długosz-Biołus (2001, s. 179) wskazuje natomiast na: trudności szkolne, problemy społeczno-rodzinne, materialne, dotyczące życia codziennego, związane z rozwojem osobistym, problemy uczuciowe, zdrowotne, egzystencjalne, problemy mające odniesienie do sytuacji ogólnospołecznej.

Współczesność charakteryzują przemiany w zakresie dopuszczalności pewnych zjawisk, wcześniej regulowanych głównie standardami (normami i wartościami) religijnymi, zaś wśród nich do najważniejszych należą: rozwody, antykoncepcja, aborcja, eutanazja, homoseksualizm, samobójstwo. Młodzież cechuje w tym zakresie znacząca relatywizacja tradycyjnych standardów, co przejawia się w większej dopuszczalności wolnych związków i prawa do rozwodu, antykoncepcji i aborcji, generalnie większe przyzwolenie na wolność w zakresie własnej seksualności i jej ujawniania (homoseksualizm, prostytutka, pornografia), a także większa tolerancja w odniesieniu do podejmowania decyzji o własnym życiu, czyli prawa do eutanazji i „świadomego samobójstwa” (Biernat, 2002, s. 152–153; Biernat, Dyczewski, Sobierajski, Szulich-Kałuża, 2006, s. 93–111; Biernat, Sobierajski, 2007; Wysocka, 2000a, c), co wiązać można z kategorią wolności stanowienia o sobie i własnym życiu, relatywizowaniem sytuacji będących podstawą podejmowania życiowych decyzji przez jednostkę, pod warunkiem braku społecznej szkodliwości.

**Młodzież a patologia i zagrożenia społeczne.** Patologię społeczną – abstrahując od kontrowersji w zakresie jej definiowania – najczęściej ujmuje się w kategoriach zachowań opozycyjnych wobec norm powszechnie przyjmowanych w społeczeństwie. Najnowsze sondaże przeprowadzone w instytucjach edukacyjnych wskazują na znaczne zróżnicowanie i skalę zagrożeń młodzieży zachowaniami patologicznymi (agresja i przemoc wobec rówieśników, palenie papierosów, picie alkoholu, zażywanie narkotyków, uczestnictwo w sektach, podkulturach, przestępczość, objawy demoralizacji, prostytutka, czyli zagrożenie niedostosowaniem

społecznym), a także ich tendencję wzrostową w perspektywie ostatnich lat i w perspektywie wieku młodzieży, ogarniania coraz szerszych grup społecznych i braku różnicowania nasilenia zjawisk dewiacyjnych przez płeć (Barker, 1997; Czajkowska, 1998; Jarosz, 1998; Szczepański, Woźniak-Krakowian, Pawlica, 2000; Urban, 1995, 1998, 2001).

Pojawia się w tym zakresie też nowe zagrożenie oddziałujące na psychikę dzieci i młodzieży – uzależnienie od komputera, Internetu i agresywnych gier komputerowych – stosunkowo słabo rozpoznane, jeszcze o zasięgu ograniczonym ich dostępnością, ale już widoczne. Pomimo coraz szerzej „reklamowanych”, także w literaturze naukowej, pozytywnych możliwości wykorzystania owych „środków dydaktycznych” nowej generacji, w praktyce ze względu na większą atrakcyjność ich „pozadydaktycznych” walorów, właśnie te ostatnie dominują. Badania potwierdziły korelację pomiędzy wykorzystywaniem powyższych środków (głównie gier, ale te najczęściej są atrakcyjne dla młodzieży) a obrazem własnej osoby, charakterem kontaktów społecznych i postawami wobec rzeczywistości. Dzieci i młodzież komputerową cechuje zatem: wyższa agresywność, wrogość i roszczeniowość, niższa wrażliwość moralna i empatia, nieliczenie się z normami społecznymi, zaburzenie więzi społecznych, nastawienie na rywalizację i podporządkowanie sobie innych (tendencje do dominacji, brak kontaktów poziomych), połączone z niepokojem społecznym (błędne koło agresji i niepokoju), impulsywność w działaniu i obojętność emocjonalna, orientacja życiowa typu „mieć” (nastawienie na doznawanie przyjemnych wrażeń, interesowność, egoizm, dążenie do sukcesu i gromadzenia dóbr materialnych), co składa się w sumie na osobowość aspołeczną. Przy czym, co najbardziej istotne, cechy te traktowane są jako pożądane, a więc młodzież nie ma poczucia potrzeby ich zmiany i rozwoju w kierunku społecznie akceptowanych wzorców (Braun-Gałkowska, Gała, Ulfik-Jaworska, 2003a, b; Braun-Gałkowska, Gała, Ulfik-Jaworska, Dąbrowska, 2003; Braun-Gałkowska, Gałkowska, Ulfik, 1997; Braun-Gałkowska, Ulfik, 2000; Braun-Gałkowska, Ulfik-Jaworska 2002; Gała, Ulfik, 2000; Ulfik, 2000a, b, 2003; Ulfik-Jaworska, 2002, 2003a, b, 2005a, b, GUS).

Obraz zagrożeń młodzieży przedstawia też Carlo Climati (2003), określając tę kategorię metaforycznie „dziećmi nocy”, czyli złożonego syndromu opisywanego przez tendencję do hedonizmu lub ucieczki w hedonizm, uzależnień jako formy redukcji napięć, kultury wizualnej, ale „niskiej”, problemów w relacjach z innymi, skutkującymi poczuciem samotności, od której ucieka się w płytki hedonizm i środki „znieczulające” cierpienie, związane z dojmującym brakiem sensu. Młodzież też niezrędko sięga po rozwiązania suicydalne, traktując je jako strategię radzenia sobie z własnymi problemami, zaś wynikające z zaburzeń w procesie

socjalizacji, głównie rodzinnej i niepokonanych kryzysów w sferze aksjologicznej wyznaczającej sens życia (Jundziłł, 2005, s. 75–86).

Młodzież także odpowiada zachowaniami destrukcyjnymi i autodestrukcyjnymi na poczucie samotności doświadczanej w jej codziennym życiu, we wszystkich środowiskach wychowawczych, co stanowi odzwierciedlenie zaniku więzi społecznych w obrębie relacji rodzinnych, szkolnych (dorośli wychowawcy i nauczyciele), na co panaceum stanowią relacje z rówieśnikami, z którymi młodzi ludzie odczuwają więź o charakterze świadomościowym (identyfikacja) i wtórnie emocjonalnym (Papież, 2005).

**Kondycja psychospołeczna młodzieży.** Interesujących i dosyć wszechstronnych – w aspekcie efektywności systemu edukacji w wypełnianiu swych zakładanych funkcji – informacji o młodzieży dostarczają badania prowadzone przez Romana Lepperta (2000, 2001, 2002), który analizował jej sytuację w kilku wzajemnie uzupełniających się wymiarach-aspektach, a więc: kryzysu młodzieńczego, poczucia kontroli wzmocnień, alienacji i światopoglądu młodzieży. Autor wskazuje, iż charakter przeżywanego przez młodzież kryzysu nie odbiega zbyt od modelowego, zachodzi więc duże prawdopodobieństwo jego konstruktywnego rozwiązania (brak „fiksacji na kryzysie”). Młodzież postrzegając świat i własne w nim miejsce, ukonkretnia swoje cele w postaci praktycznych zadań (zdobycie wykształcenia, zawodu, pracy – zintegrowanych poprzez wybierane najczęściej kierunki studiów: prawo, medycyna, ekonomia, psychologia, filologia angielska; oraz założenie rodziny). Nie wskazuje jednak też nazbyt często źródeł własnej perspektywy patrzenia na świat (brak autorytetów), a ci, którzy tego dokonują poszukują wzorów konkretnych, z najbliższego otoczenia, upostaciowanych rodzinnie (rodzice, rodzeństwo, dziadkowie), lub umiejscawianych w środowisku rówieśniczym (koleczy), sąsiedzkim (znajomi) i szkolnym (nauczyciele). Wskazuje to, moim zdaniem, na pewną bezideowość młodzieży i skupianie się raczej na celach i wzorach bezpośrednio osiągalnych, których efektywność jest dlań udowodniona, co świadczy też o realizmie badanej grupy. Nie ma tu więc miejsca na wielkich bohaterów, wielkie autorytety, wielkie symbole, bo te „pewnie gdzieś istnieją, ale nie w moim świecie”. Interesujące jest też to, w jaki sposób młodzież postrzega siły decydujące o dziejach świata, dostrzegając je głównie w pieniądzach, ekonomii, siłach wyższych oraz ludziach – jednostkach i grupach społecznych, a więc bardzo szeroko, choć pragmatyczne podejście do podstaw konstruowania świata wskazuje tu, postrzegana jako dominująca, funkcja pieniędzy. Zderzając ten pogląd z wcześniej opisywanymi zmiennymi, nasuwa się – co prawda jedynie mgliste i nie potwierdzone, przypuszczenie, iż młodzież sądzi, że ludzie niewątpliwie mogą wpływać na kształt świata, ale

muszą mieć po temu określone kompetencje, co wiąże się ze zdobywaniem wykształcenia, a dzięki temu pozycji zawodowej, warunkującej pozycję ekonomiczną i społeczną. Siłę sprawczą mają więc zapewne ci, którzy są wykształceni, mają dobry zawód, dający im pieniądze i nie zaszkodzi tu także przychylność sił wyższych, o którą też należy zadbać. Bezideowość (lub pragmatyzm) młodzieży potwierdzono również zadając bezpośrednio pytanie o interesujące dlań idee. Większość albo pozostawiła to pytanie bez odpowiedzi, albo stwierdziła, iż nie zna takowych, zaś ci, którzy odpowiedzieli lokowali je bądź w religii, bądź bardzo ogólnie, choć rzadko – w ideach społecznych. Wskazuje to, iż religia dla badanej młodzieży jest sferą znaczącą, albo przynajmniej, że ma ona świadomość jej znaczenia. Światopogląd młodzieży wykazuje najczęściej cechy niespójności lub zaznacza się pewna tendencja do spójności, zawiera elementy programu na życie i cechuje go realizm (głównie wyrażający się postrzeganiem zewnętrznych zagrożeń tkwiących w świecie). Koresponduje to z jego dwubiegunowym ukierunkowaniem, zależnym od perspektywy patrzenia – wobec siebie samych, czyli swój świat młodzi ludzie kreują bez lęku i optymistycznie, zaś na świat zewnętrzny patrzą pesymistycznie i z lękiem, mając świadomość tkwiących w nim zagrożeń (zapewne dla siebie i dla niego samego). Adekwatnie do konstruowanego obrazu młodzieży – jej orientację światopoglądową cechuje pragmatyzm z domieszką humanistyczno-moralną, zaś niewielkie znaczenie ma orientacja społeczna. Znow więc widzimy, iż młodzież w kreowaniu siebie i świata przyjmuje perspektywę indywidualistyczną, zakładając zapewne, że na swój mały, ale własny i najbardziej dlań znaczący świat ma jakiś wpływ, zaś na to, co nieco dalej – już możliwości oddziaływania nie ma. Jak więc w takiej perspektywie kształtuje się u badanej młodzieży poczucie kontroli nad tym, co jej się w życiu przydarza? Okazuje się, iż generalnie młodzież czuje się sprawcą własnych działań, zarówno w kontekście odnoszonych sukcesów, jak i porażek (jako konsekwencji swoich działań), aczkolwiek – co już sygnalizowano – nie przenosi tego poczucia na działanie w świecie, w celu jego naprawy (brak idei społecznych czy prospołecznych). Poziom poczucia alienacji młodzieży – zgodnie z wynikami badań autora – nie jest wysoki, co świadczy – jego zdaniem – o tym, iż bliższe jest jej poczucie zakorzenienia – integracji z otaczającym światem, niż wyobcowania, czyli poczucie braku związku z nim. Młodzież nie odczuwa samowyobcowania i osamotnienia, cechuje ją średni poziom poczucia bezsensu i bezradności (część zatem jednak nie posiada spójnych wartości wyznaczających jej życie i nie ma poczucia wpływu na kształt własnego życia). Co istotne, najbardziej wybijającą się cechą młodzieży jest poczucie anomii, a więc brak związania z funkcjonującymi normami społecznymi. Rodzi się tutaj pytanie, czy nie jest to swoisty

paradoks i zarazem źródło przeżywanego dyskomfortu psychicznego – młodzież czuje się bowiem bardziej zintegrowana ze światem, ale zdecydowanie mniej zgadza się z funkcjonującym w nim systemem normatywnym, który może być postrzegany jako patologiczny, co potwierdza pesymizm młodzieży w postrzeganiu świata i świadomość występujących w nim zagrożeń (autor preferuje tu hipotezę wyjaśniającą związaną z, charakterystycznym dla okresu transformacji, chaosem normatywnym). Tu zresztą autor lokuje jedno ze źródeł zagrożeń dla młodzieży, która funkcjonując w świecie charakteryzującym się „beznormiem”, paradoksalnie zwracać może się ku wzorcom i przekonaniom usztywnionym, ale pewnym i dającym poczucie przynależności, identyfikacji (zakorzenienia), funkcjonującym w grupach podporządkowanych silnemu autorytetowi (sekty, podkultury), a zarazem stanowiącym pośrednio źródło fanatyzmu, dyskryminacji i nietolerancji odmienności.

Interpretację powyższych wyników pozostawiam ocenie czytelnika, przywołując jedynie ważne pytania, jakie zadał sobie autor analizowanego opracowania, a mianowicie: czy – w kontekście przywoływanych wyników – edukacja spełniła wobec młodzieży swe podstawowe funkcje – socjalizacyjną i selekcyjną, oraz czy wyposażyła młodych ludzi w zestaw ról oczekiwanych przez społeczeństwo i zróżnicowała jej osiągnięcia, przypisując jednocześnie określone miejsce w strukturze społecznej; oraz czy obraz siebie i świata konstruowany przez badaną młodzież jest zgodny z dominującymi oczekiwaniami społecznymi i wzorami kulturowymi? Posługując się zapożyczoną od Rolanda Meighana (1993, s. 28) metaforą upostaciowaną w hipotezie „dobrze ukształtowanej gliny” (społeczeństwo – nauczyciel – edukacja jako garncarz, uczeń jako glina podlegająca kształtowaniu), autor opracowania stwierdza, iż osiągnięty pułap rozwoju tożsamości badanej młodzieży to pułap roli społecznej, o czym świadczą hierarchia jej celów – wykształcenie, zawód, rodzina, zgodna z konwencjonalnym, oczekiwanym społecznie ich zestawem, którego zasadność nie jest kwestionowana przez badaną młodzież, gdyż pozwala jej zdobyć kompetencje umożliwiające efektywne włączenie się w funkcjonowanie w świecie, a w konsekwencji zastany układ stabilizować, choć pewne jego elementy mogą zostać poddane krytyce (np. tu aspekt normatywny).

Kim jest zatem kolejne, polskie pokolenie „X”, czy „e-generacja”, które cechują widoczne sprzeczności, kodowane czasem w metaforycznych wymiarach jako zawieszony między „amfetaminą a Papieżem”, „ojczyzną a Europą”, „wartościami a nihilizmem” (Puzewicz, 2001). W Polsce kolejne pokolenia definiowano różnie: pokolenie Kolumbów, polskiego października, marca, sierpnia, które są dość jasno określone, choćby przez stawiane sobie cele, ale też i specyfikę doświadczeń historycznych (Ossowska, 1963). Pokoleniem „X” (Charles Hamblett, Jane Deverson, Douglas

Coupland) zwykło się zaś określać coś rozmytego, niewiadomego, niedookreślonego, zróżnicowanego, więc niejednoznacznego, przez co pozbawionego wartości. Generacja X to pokolenie ludzi urodzonych między 1961 a 1981 rokiem, przy czym „X” oznacza niewiadomą, czyli określa ludzi, którzy nie wiedzą, dokąd mają zmierzać w społeczeństwie zagubionym w chaosie współczesności, wśród wykreowanych przez modę wzorcach, szukających odpowiedzi na trudne pytania i sensu własnej egzystencji. Wyznacznikiem przynależności była tutaj abnegacja, non-szalancki styl i sposób życia, bezbarwność. Często są to ludzie wykształceni, bogaci intelektualnie, materialnie, lecz świadomie uciekający na marginesy oficjalnego życia, niepodatni na spoty reklamowe, okresowe mody, lekceważący konsumpcyjno-rynkowe reguły gry. Część z nich wyłądownała na marginesach społecznych po utracie pracy.

Cechy najnowszego młodego pokolenia opisywane są często następująco: rozpasana konsumpcja, minimalizowanie wysiłku przy maksymalizacji doznań, brak zainteresowań i autorytetów, pasywność, cynizm, pesymizm, pragmatyzm, anarchia, destrukcja i negowanie wartości tradycyjnych. Czasem nazywa się je „E-generacją”, określającą ludzi urodzonych w czasie od powstania Internetu i społeczności Internetu. Po raz pierwszy użyli tego określenia dziennikarze. Jak to ujął redaktor naczelny czasopisma „Click”: „E-generacja opiera się na tym, że społeczność Internetu to takie drugie życie”. Wywołuje ona skrajne emocje od uwag typu: „Oni są uzależnieni!” do haseł „dążenia do nowoczesności”.

Diagnoza społeczna dokonana przez Janusza Czapińskiego i Tomasa Panka (2006) opisuje „Pokolenie T” (transformacji – młodzież urodzona w pierwszych latach transformacji społeczno-ustrojowej w Polsce, mająca obecnie po 15–17 lat, a także nieco młodsza), jako zepsute i sfrustrowane nastolatki, wśród których często występuje zaburzenie psychiczne określane jako „osobowość borderline”. Widoczny jest tu ciekawy trend, a mianowicie dziewczęta z „pokolenia T” dorównują chłopcom, a nawet przewyższają ich pod względem agresywności, braku tolerancji, nihilizmu, skłonności do nadużywania alkoholu, brania narkotyków, przestępczości i naruszania normy obyczajowych.

Można też spojrzeć na młodzież z perspektywy podstawowych antynomii charakteryzujących jej życie i „zróżnicowaną grupową osobowość”, stanowiących odpowiedź na warunki jej życia (Kurzępa, 2006, s. 20–21): zagubienie (nieokreśloność reguł i zasad) *vs* zaradność (kompetencje i wpisanie się w terror kultury młodości; Mead, 2000), zniewolenie (zależność) *vs* poczucie wolności (dążenie do samodzielności), spontaniczność i idealizm (naturalne rozwojowo) *vs* wyrachowanie, rywalizacja (ewokowane kulturowo), które nakładają się częściowo na dylematy tożsamościowe, wyróżnione przez Anthony’ego Giddensa (2001).

Orientacje etyczne, którymi kieruje się współczesna młodzież nie są jednorodne, tak samo, jak zróżnicowana jest ta grupa, ale widoczny jest relatywnie silnie zaznaczający się trend w postaci przejścia od orientacji ideowej („być”) i moralistycznej („najpierw być, by mieć”) do orientacji materialistycznej („najpierw mieć, by być”). Nie dostrzega ona przy tym pułapki, która z takiego uporządkowania moralnego wynika, gdyż, jak mówi Zygmunt Bauman (1995, s. 315) „upośledzeni dnia dzisiejszego to w pierwszym rzędzie niespełnieni konsumenci”, a potrzeby konsumpcyjne są nieredukowalne, stąd stanowią stały mechanizm regulujący ludzkie działania, nigdy nie prowadzący do ostatecznego zaspokojenia. Niemożliwa jest zatem perspektywa „najpierw mieć, a potem być” bo zatrzymujemy się na tym pierwszym, nieredukowalnym, a więc nie pozwalającym ewoluować.

Polska młodzież jest jednak specyficzna ze względu na uwarunkowania religijne, społeczno-polityczne i kulturowe, co powoduje większe jej rozwarstwienie. Stawia się więc tezę, iż możliwe jest dwojaki ukierunkowanie jej nastawień, wyodrębniając grupę bardziej związaną z „polskością”, dla której autorytetem jest Papież i tę, bardziej podatną na zewnętrzne wpływy kulturowe, dla której pociągający jest sposób życia młodzieży na Zachodzie. Pokolenie „X” może podążać w różnych kierunkach, najogólniej zdefiniowanych jako destrukcja (rozchwianie wewnętrzne, brak wartości, aspiracji, zainteresowań, pogłębiająca się patologia) lub rekonstrukcja nowej i pozytywnej jakości otaczającego nas świata, przy poszanowaniu i reinterpretacji tych wartości tradycyjnych, które na to zasługują. Nie wiadomo dzisiaj, w jakim kierunku rozwijać się będzie młode pokolenie i jaki wzór tożsamości będzie je określał: *homo liber* (człowiek wolny), *homo creator* (człowiek twórczy), *homo religiosus* (człowiek religijny), czy *homo indifferens*, człowiek obojętny, stąd nieokreślony, przyjmujący i zmieniający swe tożsamości jak maski w antycznym teatrze.

Postawione w ten sposób pytanie nakłada na potencjalnych „wychowawców” obowiązek rzetelnej diagnozy i zrozumienia współczesnego młodego pokolenia w różnych aspektach jego funkcjonowania, a także mechanizmów kształtujących jego cechy oraz koniecznych kompetencji, jakie musi posiadać, by efektywnie tworzyć siebie samych i otaczającą rzeczywistość. Zadanie to wymaga interdyscyplinarności w podejściu do analizowania problematyki młodzieży, zaś jedną z dyscyplin ściśle do tego „zobowiązanych” jest niewątpliwie pedagogika społeczna, niezależnie czy ujmujemy ją w wąskim czy szerokim znaczeniu, gdyż zawsze skupiać się ona winna na humanistycznym obowiązku rozwiązywania żywotnych problemów społecznych z punktu widzenia zaspokojenia istotnych potrzeb oraz rozwoju podmiotów wychowania i socjalizacji.

Dzieci i młodzież stanowią o przyszłości każdego społeczeństwa i jego kultury, a jednocześnie ze względu na swe specyficzne cechy są to grupy szczególnie podatne na szereg zagrożeń z kultury tej wpływających, za które odpowiedzialne jest pokolenie dorosłych. Istnieje więc niezbywalna i pilna potrzeba takiego kształtowania działań w środowisku życia tych najbardziej na zagrożenia podatnych grup, które stanowią silną i nieprzepuszczalną barierę dla tychże zagrożeń, wynikających: z niewydolności środowiska rodzinnego i upadku autorytetu instytucji edukacyjnych, których funkcje przenoszone są coraz częściej na środowisko rówieśnicze, także coraz bardziej nastawione destrukcyjnie wobec oferty świata dorosłych i promujące rozwiązywanie konfliktów i problemów w sposób pozorny, ucieczkowy, czego symptomem jest wzrost poziomu uzależnienia młodzieży od środków odurzających; a dalej – z propagowanych w kulturze masowej konsumpcyjnych stylów życia, przemocy i agresji.



## Rozdział czwarty

# MODEL BADANIA DOŚWIADCZEŃ I WYOBRAŻEŃ MŁODZIEŻY O KSZTAŁCIE WŁASNEGO ŻYCIA – PODSTAWY TEORETYCZNO- -METODOLOGICZNE BADAŃ

„Każda teoria stanowi system uporządkowanych procedur na rzecz wytwarzania, regulowania, dystrybucji i działania określonych form prawdy.”

(Foucault, 1980, s. 131)

Zakłada się, iż metodologia jako nauka o uprawianiu nauki, służy poznawaniu świata w taki sposób, by opisać i wyjaśnić, jaki „jest naprawdę”. Nauka, jako zbiór teorii, stanowić bowiem powinna względnie wierną wizję rzeczywistości, formułując tzw. obiektywną wiedzę o obiektywnym świecie (Melosik, 2002, s. 20), przy założeniu, że jedno i drugie istnieje, a nie tylko jest relatywizowane subiektywnym odniesieniem do kontekstu przestrzennego (zróźnicowanie kulturowe) i czasu (zmiennosc historyczna). Ten subiektywizm podkreślany jest przez wielu teoretyków, którzy zakładają, iż nie ma obiektywnej rzeczywistości, bo po pierwsze, jest ich wiele i rzeczywistość ciągle się tworzy i zmienia, a po drugie, stanowi ona subiektywnie postrzegany i determinowany przez przyjęte założenia teoretyczne obraz „przedstawięń świata”, tworzony przez aktorów o różnych, zwykle usztywnionych i standardowych przekonaniach. Zakłada się w takim ujęciu, że teoria nie tyle odzwierciedla świat, ale samą siebie, czyli tworzy tym samym określoną wizję rzeczywistości, poszukując w naukowym poznaniu jej potwierdzeń, po to, by zdobyć status dominującej.

Spór o subiektywizm *vs* obiektywizm poznania naukowego rzeczywistości rozwiązywany jest różnie, przy czym możliwość kwalifikacji określonych faktów społecznych do kategorii subiektywnych *vs* obiektywnych zależy od przyjętych założeń związanych z przebiegiem i mechanizmami ich kształtowania się. Obiektywna perspektywa badania zakłada

istnienie rzeczywistości społecznej poza jednostkowym życiem (zewnętrznej wobec jednostek), stąd zadaniem nauki staje się badanie tego, co ogólne, ponadindywidualne. Subiektywizm w badaniu rzeczywistości wiąże się natomiast z badaniem przeżyć jednostkowych, ich wiernym opisem (opis faktu przeżycia i doświadczenia), przyjęciem założenia o istotności zjawisk jednostkowych, specyficznych, w obrębie których istnieje możliwość wyróżnienia elementów stałych, stanowiących o naturze badanych zjawisk, ale ustalenie sensu dokonuje się przez zrozumienie znaczenia określonego faktu dla podmiotu funkcjonującego w jego kontekście (Lyotard, 2000; Tischner, 1992).

Poznanie nie może odbywać się bez wstępnego przyjęcia założeń teoretycznych, nie powodujących jednak ograniczenia obszaru poznania. Jest to możliwe, jeśli przyjmie się wyjściowe założenie o ich relatywnym obowiązywaniu (czasowo-przestrzennym), dialogowym charakterze poznania i możliwości wielorakiego odczytywania (interpretacji) rzeczywistości.

Przedstawione tu założenia teoretyczne i metodologiczne, stanowią jedną z możliwych konceptualizacji sposobu doświadczania życia przez młodzież i osadzenia w określonym paradygmacie. Nie pretendują do odkrycia jedynej prawdy o młodzieży, ale jednej z wielu możliwych, napisanej w ograniczonych ramach przez młodzież (subiektywna wizja) i odczytanej w inaczej ograniczonych ramach przez autorkę (wizja obiektywizowana). Przyjęty sposób analizy lokuje prezentowane badania w złożonym paradygmacie jakościowo-ilościowym, co wynika z konieczności zarówno opisu, jak i przedstawienia pewnych dominujących tendencji w postrzeganiu modelu (realnego i potencjalnego) własnego życia przez młodzież. Jest to świat młodzieży widziany subiektywnie jej oczami i uchwycony w danym momencie. Nie oznacza to, że jest nieznaczący dla potencjalnego jej rozwoju, gdyż każdy potrzebuje „jakoś określonych ram własnego świata”, więc musi je dla siebie stworzyć, a także dla tworzenia refleksji pedagogicznej, uwzględniającej tę wizję w projektowaniu działań edukacyjnych.

Rzeczywistość społeczna nie jest jednoznaczna, stąd też nie można oczekiwać od nauki dostarczenia teorii ściśle ją opisujących, co nie oznacza rezygnacji z poszukiwania jakichkolwiek odpowiedzi, ale wyznacza o wiele skromniejsze znaczenie teorii, a przede wszystkim jej otwartość, co wymaga świadomości, że rzeczywistość jest możliwa do uchwycenia jedynie „tu i teraz”, oraz budowania teorii opisujących i wyjaśniających ją, ale zawsze częściowych, kontekstualnych i zmiennych, na co wskazuje Lawrence Grossberg (1992, s. 19). Próba całościowego opisu świata we wszystkich jego konfiguracjach i zależnościach jest niemożliwa, ale charakterystyka jego fragmentów uchwyconych w danym momencie i wa-

runkach, jest z pewnością konieczna, po to, by działać refleksyjnie i w sposób nieuszywniony. Pedagogika jest wszak dziedziną praktyczną wyznaczającą działanie, które musi wszak mieć jakieś podstawy i jakiś kierunek.

W naukach społecznych różnie ujmuje się możliwość poznania świata społecznego, wskazując tym samym różne kategorie metod badawczych, zaś przyjęcie założenia o adekwatności metody poznania do określonych kategorii zjawisk, wyznacza – zdaniem Dona H. Zimmermana i Melvina Pollnera (1989, s. 364–367) „fundamentalistyczne” myślenie o świecie społecznym w kategoriach określonych, niezmiennych struktur, które można odkryć przy zastosowaniu wybranej i właściwej metody poznania (por. Bielska, 2002, s. 74).

Wskazany konflikt jest w zasadzie nierozwiązywalny, gdyż zarówno przyjmując perspektywę obiektywną, jak i subiektywną, zawsze dokonujemy wyboru metody poznania nie w pełni doskonałej, jednak ważniejsze wydaje się tu, by efektów własnego odkrywania rzeczywistości nie traktować jako kategorii niezmiennych i bezwzględnie pewnych.

#### **4.1. Założenia teoretyczne modelu badania życia młodzieży z perspektywy pedagogiki społecznej**

„Pojęcie nauki o człowieku opiera się na przesłance, że jej przedmiot – człowiek, istnieje i że istnieje też jego natura charakterystyczna dla gatunku ludzkiego.

W tej kwestii historia myśli pełna jest szczególnej ironii i sprzeczności.”  
(Fromm, 2000, s. 25)

Dokonując próby sformułowania założeń teoretycznych pozwalających skonceptualizować wyjściowy model badania życia młodzieży, skupiono się na trzech najważniejszych kwestiach dotyczących:

- a) koncepcji człowieka i jego powiązań z rzeczywistością („kim jest?”),
- b) koncepcji środowiska życia jako warunków rozwoju jednostki, co określa zakres i sposób jego zdeterminowania („dlaczego i w jaki sposób się staje?”),
- c) koncepcji rozwoju jednostki jako cyklu kryzysów, co pozwala określić jakość i typ naturalnie występujących trudności, napotykanych w toku rozwoju („co zaburza rozwój?”).

Kategorie tych pytań na poziomie teorii ogólnej, porządkującej przedmiot poznania, obejmują opis sposobu doświadczania życia i siebie w różnych sytuacjach normalnych (codziennych) i trudnych (kryzyso-

wych). Na tym tle dokonano konceptualizacji modelu badania – jego wyznaczników, obszarów i cech.

Pedagogika jako nauka zajmuje się szeroko pojmowanym nauczaniem i wychowaniem, co wyznacza wstępnie konieczność przyjęcia określonych założeń dotyczących natury człowieka, poddawanego tym procesom. W tym celu pedagogika musi ściśle współdziałać z innymi dyscyplinami naukowymi, m.in. z antropologią filozoficzną, która zmierza do określenia istoty człowieka, co w aspekcie historycznym definiowane było różnie, np. człowiek jako istota społeczna, myśląca, racjonalna i racjonalizująca swoje działania, kalkulująca, produktywna i twórcza (*homo ludens, homo faber, homo oeconomicus, homo creator*). Wyznacza to niewątpliwie odmienne perspektywy w dziedzinie wychowania człowieka.

Pedagogika współdziała także z nauką o moralności, gdyż nie jest wolna w tworzeniu swej teorii od wartościowania, więc posługiwać musi się w tym zakresie określonymi wzorami i ideałami życia szczęśliwego, wartościowego, sensownego, a przy tym musi uczyć umiejętności współżycia z innymi ludźmi. Przyjmując podstawowe założenia o naturze człowieka, pedagogika współpracuje też z psychologią, która – najogólniej ujmując – dostarcza jej wiedzy o naturze mechanizmów regulujących zachowanie (tworzenie się) człowieka.

Pedagogika zatem zajmuje się człowiekiem w specyficznym dla niej ujęciu, gdyż pedagoga interesują: „na podstawie tego, co jest i tego, co się dzieje – wszystkie możliwości optymalizacyjne. Dla pedagoga człowiek nie jest takim, jakim jest, lecz jest zawsze takim, jakim się staje pod wpływem wychowania, a nawet nie tym, kim jest, lecz tym, kim mógłby być, gdyby zostały dopełnione warunki jego wzrostu i przemian” (Suchodolski, 1993, s. 539). Teza ta, nie poddana refleksji, może stanowić podstawę tworzenia ideologii autorytarnych, które bazują na wygodnych założeniach o nieziennej i stałej naturze ludzkiej, co uprawomocnia przyjęte „odgórnie” systemy etyczne, systemy znaczeń i funkcjonowanie instytucji edukacyjnych, których celem jest jedynie realizacja owego stałego planu, wyznaczanego przez zidentyfikowaną i wyjaśnioną „do końca” naturę ludzką. Badania psychologów pokazały jednak, że natura ludzka nie jest ani jednoznaczna, ani też stałą strukturą, co wymaga jednocześnie uplastycznienia instytucji zajmujących się np. wychowaniem (Fromm, 2000, s. 25).

Punkt wyjścia w konceptualizacji obszarów, zakresu i przedmiotu dokonywanych analiz stanowiła – możliwa do przyjęcia w pedagogice społecznej – koncepcja osobowości jednostki jako systemu współzależności, gdzie rozwój jednostki traktowany jest jako zmienny proces, na który oddziałuje wiele sprzecznych sił wewnętrznych i zewnętrznych (Kaufmann, 2004, s. 214), oraz dynamicznego „systemu ustosunkowań wobec

świata” (Świda, 1974, za: Marynowicz-Hetka, 2006, s. 36), która implikowana jest pedagogiczną i psychologiczną perspektywą widzenia podmiotu jej zainteresowań, a więc człowieka w trakcie stawania się (tworzenia się, procesu rozwoju). Wskazuje to ogólnie jej przedmiot, a więc różnie ujmowane warunki decydujące o procesie „powstawania jednostki ludzkiej”, a konkretnie problemy jej rozwoju, czyli rozwój biopsychiczny w pełnym cyklu życia w sensie przyrodniczym, kulturowym i osobowym (Schulz, 2004, s. 117, za: Marynowicz-Hetka, 2006, s. 36).

Na gruncie psychologii powstało wiele koncepcji opisujących ów proces stawania się, np. psychospołeczna koncepcja rozwoju E.H. Eriksona (2004). Współcześnie w psychologii rozwojowej analizuje się czynniki rozwoju w różnych sferach funkcjonowania jednostki w przebiegu całego życia (Turner, Helms, 1999), z określeniem specyfiki poszczególnych etapów „stawania się osobą”. W takim ujęciu istotne są dwie kategorie opisu człowieka – wielowymiarowość (różne sfery funkcjonowania) i ciągłość (proces rozwoju w pełnym cyklu życia), a także dwie możliwości ukierunkowania jego rozwoju: prospołeczny, prorozwojowy *vs* antyspołeczny, destrukcyjny rozwojowo, a także przyjęte *a priori* różne mechanizmy rozwojowe: wychowanie *vs* samowychowanie, podleganie wpływom środowiska *vs* oddziaływanie na środowisko życia (asymilacja *vs* akomodacja), które muszą być we względnej równowadze, by człowiek prawidłowo się rozwijał („był w zgodzie z sobą i zewnętrznym światem”).

Człowiek w naukach społecznych, a więc w pedagogice i w psychologii także, traktowany jest jako byt wielowymiarowy (Kozielecki, 1988), w sensie jego wieloaspektowej charakterystyki i wielorakiego zdeterminowania (bio-psycho-społecznego), a także „bycia” podmiotem aktywnie kreującym siebie i własne otoczenie oraz podlegającym oddziaływaniom (podmiot poznający, refleksyjny, myślący i działający), gdyż jak twierdzi Roman Schulz (2004, s. 117, za: Marynowicz-Hetka, 2006, s. 36–37), człowiek jednocześnie: podlega opiece i opiekuje się innymi, podlega socjalizacji i inkulturacji, ale też i indywidualizuje swój byt, a także jest wychowywany, ale i aktywnie kreuje siebie.

W socjologii człowiek „tworzący się” ujmowany jest generalnie w kategoriach jednostki socjalizowanej i wychowywanej (proces socjalizacji i wychowania), jak i socjalizującej się i samowychowującej (proces indywidualizacji i internalizacji), co oznacza, iż stanowi zarówno byt uniwersalizowany, jak i jednostkowy, unikatowy (Chłopecki, 1993), aktywnie interpretujący zmienną rzeczywistość *vs* bezrefleksyjnie weń wtapiający się, co przekłada się na zmiany dokonujące się w jednostce o charakterze prorozwojowym, pozwalającym osiągnąć czy realizować indywidualny potencjał, lub destrukcyjnym, zaburzającym i hamującym osiągnięcie indywidualnych potencjałów rozwojowych.

W pedagogice, w psychologii i w socjologii wychowania rozwój człowieka (stawanie się, tworzenie) traktowany jest jako proces dynamiczny, ciągły, ale zarazem cykliczny (np. kryzysy rozwojowe; Erikson, 2004), czyli zakładający możliwość występowania różnych nieciągłości (zaburzenia i zahamowania rozwoju). W pedagogice społecznej proces ów wyznaczany jest przez trzy klasyczne pojęcia charakteryzujące rozwój: wzrost, wrastanie i wprowadzanie w wartości (Radlińska, 1961), co odpowiada różnym wymiarom i czynnikom rozwoju człowieka (biologiczny, społeczny i kulturowy), przekładającym się na rozwój psychiczny, czy ogólniej kształtowanie się osobowości jednostki traktowanej wielowymiarowo, np. regulacyjna teoria osobowości Janusza Reykowskiego (1982).

Pedagogika społeczna jako dyscyplina dająca podstawy i orientacje „do społecznego tworzenia rzeczywistości, a więc do przekształcania środowiska życia siłami podmiotów w nim uczestniczących w odniesieniu do wyobrażeń finalizujących (celowościowych), które powstają w wyniku dyskusji wszystkich podmiotów” (Marynowicz-Hetka, 2006, s. 28), a współuczestnicząca także w „przekształcaniu środowiska życia, które odbywa się z udziałem i dzięki siłom ludzkim, indywidualnym i zbiorowym” (*ibidem*, s. 308), pozwala sytuować jednostkę w kontekście społecznym i wzajemnych związkach, wyznaczanych podmiotową świadomością siebie, świata i relacji wobec niego, a także podmiotową aktywnością zarówno w tworzeniu siebie, jak i otaczającego świata, ale przy wspierającym współdziałaniu pokolenia wychowawców, przyjmujących w swym działaniu koncepcję pomocy w rozwoju, bez komponentu autorytarnej dominacji i „socjalizacji z góry”.

Traktując jednostkę jako byt zindywidualizowany i dynamiczny, najbardziej przydatne wydaje się przyjęcie koncepcji osobowości człowieka jako systemu interpretacji rzeczywistości czy ustosunkowań wobec świata autorstwa Hanny Świdy (1974), lub relacyjnej teorii osobowości Josepha Nuttina (1968), które to koncepcje jako możliwe do implantacji na grunt pedagogiki społecznej wskazała Ewa Marynowicz-Hetka (2006, s. 38). Obie koncepcje zakładają zarówno kontekstualność społeczną jednostki (uzależnienie od kontekstu społecznego), jak i jej podmiotową aktywność (wpływ na kontekst społeczny). W myśl założeń przywołanych koncepcji, kontekst społeczny życia jednostki jest niejako „wtopiony” relacyjnie w jej osobowość, stąd jednostka i środowisko nie stanowią samoistnych bytów (pozostających ze sobą w określonych, najczęściej przyczynowo-skutkowych związkach, wpływając na siebie nawzajem w określony sposób), ale jeden złożony byt, czyli zinterioryzowany, zinternalizowany w osobowości jednostki kontekst społeczno-kulturowy (*ibidem*, s. 39). Relacyjność związków między jednostką a jej środowiskiem życia oznacza tu funkcjo-

nowanie obu bytów w „pętli sprzężeń zwrotnych”, co można opisać jako sytuację, w której działanie (zachowanie) jednostki wyznaczone jest przez sposób interpretacji zewnętrznej rzeczywistości i sposób postrzegania własnego ulokowania w niej, a jednocześnie stanowi rezultat wewnętrznych dynamizmów jednostki, które powodują, iż pewne jej wewnętrzne stany uruchamiają określone działania, a także wytwarzają inne stany (Świda, 1974, s. 155, za: Marynowicz-Hetka, 2006, s. 39). Innymi słowy, sposób interpretacji rzeczywistości, obraz własnej osoby w nią wpisany i wewnętrzne stany jednostki, wzajemnie na siebie oddziałujące na zasadzie sprzężeń zwrotnych, stanowią główne wyznaczniki ludzkich działań (i rozwoju), ale jednostka traktowana jest jako byt dynamiczny, aktywnie działający, pozostający w relacji z samym sobą i z innymi ludźmi (a także z pozostałymi elementami środowiska wychowawczego).

Pedagog społeczny, poszukując odpowiedzi na pytanie „kim jest człowiek” lub „jak się staje człowiek” przyjmuje zawsze perspektywę wychowania, które pojmowane może być jako pomoc lub towarzyszenie w rozwoju, czyli w ujęciu pedagogiki społecznej: w procesach wzrostu (sfera biologiczna), wrastania i wprowadzania w wartości (sfera społeczna i kulturowa; Radlińska, 1961, s. 325, za: Marynowicz-Hetka, 2006, s. 40). Aleksander Kamiński (1974) sprowadza to do trzech sfer życia człowieka: biologicznej, społecznej i kulturalnej, w których osiągnięcia rozwojowe jednostki przekładają się na zdobywanie indywidualnego doświadczenia w praktycznym działaniu, co wyznacza jej rozwój psychiczny (*ibidem*, s. 42). Pedagog społeczny, przyjmując tezę o kreowaniu potencjalności jednostki, pozostaje z wychowankiem w stosunku wychowawczym o charakterze możliwego do realizacji partnerstwa, przewodnictwa, doradztwa, stanowiąc dlań łącznik ze światem zewnętrznym.

Teoria wskazująca wagę wpływu środowiska na rozwój człowieka (we wszystkich sferach – biologicznej, psychicznej i społecznej), ma bardzo długą tradycję zarówno filozoficzną (np. wywiedziona od Arystotelesa teoria *tabula rasa* Locke’a), socjologiczną (np. teoria kontroli społecznej i dwoistości natury ludzkiej Durkheima), jak i psychologiczną (np. koncepcja kręgów środowiskowych Pietera). A choć wiemy, że metaforycznie jednostka jest „córką kilku matek” (Ossowski, 2000, s. 40), których wpływy syntetyzują się w niej w sposób dynamiczny, środowisko życia jest niewątpliwie jedną z nich, przy czym wiemy także, iż ma ono różne wymiary (przyrodnicze, społeczne, kulturowe), oddziałujące na różne sfery życia z różnym nasileniem (bezpośrednio *vs* pośrednio). Nie jest to też jakiegokolwiek otoczenie zewnętrzne, ale mające dla jednostki znaczenie rozwojowe (Szczepański, 1993, s. 819), z którym jednostka pozostaje w mniej lub bardziej dynamicznych wzajemnych oddziaływaniach (np. osoby lub grupy znaczące).

W klasycznym i ogólnym ujęciu środowisko definiowane jest jako „te elementy struktury przyrodniczej, społecznej i kulturalnej, które działają na jednostkę stale lub przez czas dłuższy albo krótko, lecz ze znaczną siłą jako samorzutny lub zorganizowany system kształtujących ją podmiot” (Radlińska, 1961, za: Kamiński 1974, s. 40), czyli bodźców rozwojowych.

W pedagogice społecznej ważne jest pojęcie środowiska wychowawczego, stanowiącego swoisty element środowiska życia w tym sensie, iż jeśli pojmujemy wychowanie jako pomoc w rozwoju, wówczas każde środowisko życia może, choć nie musi, spełniać tę funkcję (Marynowicz-Hetka, 2006, s. 58). W socjologicznym ujęciu Floriana Znanieckiego (2001b, s. 51) środowisko wychowawcze ma znaczenie węższe, stanowiąc odrębne środowisko społeczne, wytwarzane dla jednostki przez grupę, obejmujące wszystkie osoby lub grupy społeczne, z którymi jednostka styka się w okresie rozwojowym, przygotowującym ją do uczestnictwa w życiu grupy. Bardzo istotną cechą i kryterium definicyjnym środowiska wychowawczego jest tu dominacja aspektu społecznej kontroli, sprawowanej nad jednostką rozwijającą się, a ukierunkowanej na realizację celów wychowania. Rozumienie to poszerza Stanisław Kowalski (1986, s. 91), wskazując na konieczność włączenia w pojęcie środowiska wychowawczego elementów przyrodniczych i kulturowych, mających niewątpliwie znaczenie dla realizacji celów wychowawczych. Innymi słowy, autor wskazał trzy ważne i czynne wychowawcze elementy: środowisko przyrodnicze, stanowiące podstawowe, rzeczowe warunki rozwoju („gdzie odbywa się rozwój?”), kulturowe, będące zbiorem normatywów i wartości, regulujących życie społeczne, transmitowanych międzygeneracyjnie („co jest wyznacznikiem rozwoju?”) oraz społeczne („jakie są główne mechanizmy rozwojowe?”, np. dziedziczenie społeczne).

Wiele koncepcji psychologicznych akcentuje nieco inny aspekt ważny dla pojęcia środowiska wychowawczego. Definicja Józefa Pietera (1971, s. 49), określająca je jako „złożony układ powtarzających się lub względnie stałych sytuacji, do których człowiek rozwijający się przystosowuje się czynnie w wychowawczym okresie życia”, skłania do wniosku, iż najważniejsze są tu różne sytuacje wychowawcze, których doświadcza rozwijająca się jednostka, tworzone dla niej celowo lub występujące samistnie. Najważniejszy jest tu efekt wpływu środowiska wychowawczego, jakim jest przystosowanie się (uczenie się) jednostki do zmiennych, ale antycypowanych sytuacji pojawiających się w jej życiu. Wyróżnione przez Pietera kręgi środowiskowe: okoliczne, lokalne i osobiste (rodzinne, szkolne), strukturalizują środowisko wychowawcze według ich znaczenia rozwojowego (siły oddziaływania) dla wychowywanej i samowychowującej się jednostki, na co składają się malejące *vs* rosnące: siła więzi społecznej,



świadomość osobistych powiązań i zależności od otoczenia, znaczenie w formułowaniu wzorców zachowań i sprawowania kontroli nad jednostką w jej własnym odczuciu.

W koncepcji tej rozwój traktowany jest jako proces dynamiczny, przebiegający spiralnie (spirała rozwoju), w procesie stałego poszerzania się obszaru życia jednostki i jej kontaktów ze światem zewnętrznym: od osobistego kontaktu z rodzicami, przez kontakt ze społecznością lokalną, środowiskiem okolicznym, do najbardziej symbolicznego kontaktu z kulturą i społeczeństwem globalnym. Człowiek w przebiegu swego życia (rozwoju) nie opuszcza poprzednich obiektów swojego kontaktu, gdyż przesuwają się one wraz z nim – fizycznie (bezpośrednio) lub jako bagaż doświadczeń i pamięci (pośrednio, symbolicznie), wpływając na sposób postrzegania świata i zachowanie.

W ujęciu psychologicznym środowisko można analizować także jako sytuację życiową jednostki, wykorzystując ogólną teorię sytuacji Tadeusza Tomaszewskiego (1982). Sytuacja życiowa stanowi złożony układ wzajemnych stosunków człowieka z elementami jego środowiska, który zaistniał w określonym momencie czasu. Elementami sytuacji życiowej są jej cechy i stan w określonym momencie oraz wzajemne relacje, jakie zachodzą między nimi, łącznie wyznaczając ogólne warunki życiowe jednostki. Sytuacja życiowa jest zawsze subiektywnie czyjaś, a więc istnieje jej podmiot (jednostka). Niepowtarzalność i subiektywna odmienność sytuacji życiowej każdego podmiotu wynika z jego integralności bio-psycho-społecznej i z obiektywno-subiektywnego wymiaru każdego z elementów charakteryzujących tę sytuację oraz wzajemnych relacji między nimi. Środowisko obiektywne tworzą więc te same elementy, będące wspólne dla wszystkich, ale w indywidualnej percepcji jest to zawsze środowisko odmiennie doświadczane przez każdy podmiot w nim działający (środowisko subiektywne, czyjeś), stąd też odmiennie i zawsze indywidualnie nań oddziałujące.

W myśl przedstawionych założeń – środowisko życia stanowi ogół warunków lub zasobów – przyrodniczych, społecznych i kulturowych, w których jednostka żyje (doświadcza ich), organizowanych celowo lub występujących w sposób naturalny, działających bezpośrednio (osobista styczność) lub pośrednio (styczność symboliczna), różniących się siłą oddziaływania (silniejszy lub słabszy wpływ rozwojowy), a także posiadających potencjalne znaczenie wychowawcze (wpływających i wyznaczających rozwój jednostki w określonym kierunku), co jest o tyle kontrowersyjne, gdyż jest trudne, a w zasadzie w dzisiejszym stanie rozwoju metod poznania, niemożliwe do oceny. Ważny jest tu relacyjny aspekt funkcjonowania jednostki w środowisku jej życia (wzajemność interakcji o charakterze sprzężeń zwrotnych), wskazywany przez

Ewę Marynowicz-Hetkę (2006, s. 61), co przekłada się na konieczność uwzględnienia w analizach jakości oddziaływań środowiska wychowawczego, *p o d m i o t o w y c h u s t o s u n k o w a ń* (postaw), przyjmowanych wobec środowiska życia, które można ujmować: w aspekcie zdolności do przekształcania środowiska (wycofanie *vs* produktywność, co przyjmuje postać postawy aktywnej *vs* biernej), w aspekcie ukierunkowania działań jednostki (konstruktywne, twórcze *vs* destrukcyjne, niszczyielskie, co można określić jako postawa pozytywna *vs* negatywna), w aspekcie funkcji, jakie pełnią (prorozwojowa *vs* hamująca rozwój, co może przyjąć formę postawy otwartej *vs* obronnej).

Środowisko życia jednostki można analizować też w aspekcie instytucjonalnym (Marynowicz-Hetka, 2006, s. 63), gdyż placówka (instytucja) tworzy specyficzne warunki życia, których doświadcza rozwijająca się jednostka. W warunkach życia instytucji, np. placówek edukacyjnych, tworzy się określone sytuacje wychowawcze, służące realizowaniu zakładanych celów (funkcji) i zadań, instytucje te posiadają określone zasoby (rzeczowe i ludzkie, kulturalne) oraz potencjalnie występują w nich czynniki utrudniające realizację instytucjonalnych celów. Ponadto, w najszerszym ujęciu instytucja stanowi także kategorię symboliczną, co może być ujmowane, np. w kategoriach środowiska niewidzialnego (wytworów kultury duchowej i psychiki, np. wartości), czy wyobrażeń społecznych, stanowiących system wartości, idei i działań, orientujących jednostkę w świecie i ułatwiających jej komunikowanie się ze światem (Moscovici, 1984, por. Semin, 1994, za: Marynowicz-Hetka, 2006, s. 83–84).

Dokonując dużego uproszczenia, *ś r o d o w i s k o ż y c i a* w aspekcie symbolicznym można sprowadzić do elementów kultury duchowej, podlegającej transmisji międzypokoleniowej w procesie socjalizacji i wychowania, będących punktem odniesienia dla jednostki w wartościowaniu świata i siebie oraz w czynnościach autokreacyjnych i kreujących otaczającą rzeczywistość, stąd stanowiących swoiste regulatory działania po uprzednim ich zinternalizowaniu, a także punkt odniesienia dla tworzenia intencjonalnie zorientowanego środowiska wychowawczego, organizowanego w celu realizacji przyjętego w danym czasie i przestrzeni kulturowej ideału wychowawczego (konceptualizowanego jako np. dojrzała osobowość).

Życie człowieka charakteryzuje zmienność w kontekście warunków zewnętrznych i wewnętrznych. Zmienność ta może być opisywana jako kategoria rozwoju, czyli zmiany o charakterze pozytywnym, progresywnym, adaptacyjnym (Brzezińska, Trempała, 2000, s. 229), prowadzącej do osiągnięcia jakiejś nowej zdolności czy umiejętności życiowej (nowej jakości), lub szerzej, gdyż pojęcie zmiany obejmuje także zjawiska inwolucyjne, dezadaptacyjne, mogące blokować lub hamować rozwój jed-

nostki lub rozwój społeczno-kulturowy. Zmiany te mają charakter ciągły, procesualny (Ligeża, 1998, s. 611), jakościowy i sprawnościowy, jako że „poznawanie wyrabia sprawność poznawania, działanie doskonali sprawność działania” (Szewczuk, 1998, s. 1127), co oznacza, że poznawanie nie stanowi procesu samoistnego, ale powstaje i rozwija się w toku działania, zaś działanie kształtuje się w ścisłej zależności z procesem poznawania (Szewczuk, 1998, s. 1130).

Rozwój jest zatem procesem długotrwałym, wiążącym się ze zmianami stałymi, stopniowymi, jednokierunkowymi, nieodwracalnymi, a także prowadzącymi do większej złożoności funkcjonalnej i strukturalnej oraz wewnętrznej integracji różnych struktur i funkcji (Zamiara, 1988, s. 21–43), co wyznacza podstawowe prawo rozwoju, mówiące, iż proces ten polega zarówno na wzroście zróżnicowania układu, jak i na jego porządkowaniu i integracji (od jednorodności do różnorodności, od chaosu do porządkowania i integracji). Ostatecznie więc rozwój stanowi ciąg zmian pozostających między sobą we wzajemnym związku i występujących w sposób uporządkowany w określonych miejscach na *continuum* czasowym biegu życia jednostki (Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa, 1996, s. 48–49).

Rozwój jednostki jako proces dynamiczny składa się z etapów, specyficznych ze względu na występujące w nich doświadczenia i trudności (zadania), których pokonanie pozwala realizować określone cele rozwojowe. Analizując ów proces w kategoriach pojęć takich jak: „pola społeczne” (środowiska społeczne) i „społeczni taksatorzy” (osoby znaczące; Kellam, Ensminger, 1980), pod których wpływem człowiek znajduje się w różnych etapach swojego życia, można dokonać periodyzacji ludzkiego rozwoju, wedle kryterium pól społecznych, oddziałujących na jednostkę: rodziny, pochodzenia, klasy szkolnej, grupy rówieśniczej, własnej prokreacji (partnerzy życiowi), pracy zawodowej i prokreacji własnego dziecka. W polach tych formułowane są pewne oczekiwania i wymagania w stosunku do jednostki, która zmuszona jest przyjąć wobec nich określoną postawę: prorozwojową bądź destrukcyjną w kontekście kolejnych etapów jej życia, co stanowi dlań sytuację trudną, kryzysową, jaką musi pokonać, by przejść na wyższy etap rozwoju (Gaś, 1999). Kryzysy te, skorelowane z kolejnymi etapami życia, mogą mieć dla jednostki znaczenie regresyjne, stabilizacyjne lub progresywne (rozwojowe), co współwyznaczają specyficzne cechy psychofizyczne jednostki, rodzaj środowiska życia i doświadczane przez jednostkę sytuacje. Koncepcja ta opisuje proces społecznej adaptacji, warunkowany jakością oddziaływań poszczególnych obszarów społecznych, który bezpośrednio wiąże się z psychologicznym dobrym samopoczuciem (normą psychiczną), wyznaczanym procesami myślowymi, zachowaniem, samoakceptacją i samooceną.

Powszechnie przywoływaną w literaturze przedmiotu teorią, ujmującą rozwój na przestrzeni całego życia ze wskazaniem charakterystycznych osiągnięć *vs* zaburzeń rozwojowych, właściwych dla poszczególnych jego etapów, jest koncepcja Erika H. Eriksona (2004, Witkowski, 2000, zob. rozdział 2). Mając swe źródło w psychoanalizie, skupia się jednak na społecznych czynnikach rozwoju, czyli powiązaniach pomiędzy *ego* (jednostka) a wpływami społecznymi w procesie kształtowania się *d o j r z a ł e j o s o b o w o ś c i*, wyodrębniając osiem uniwersalnych stadiów rozwoju. Każdy z nich związany jest z jakimś kryzysem lub konfliktem (zob. rozdział 1), który jednostka musi rozwiązać, żeby przejść na wyższy poziom rozwoju, zaś brak rozwiązania danego konfliktu skutkuje pojawieniem się zaburzeń różnej natury (Erikson, 2004; Birch, Malim, 1995, s. 131–132).

*Z d r o w ą o s o b o w o ś ć* definiuje się różnie, np. w psychoanalizie: wynik harmonii między *id*, *ego* i *superego* (Zygmunt Freud), harmonijne relacje z innymi ludźmi (Alfred Adler), adekwatna percepcja interpersonalna (Harry S. Sullivan), odpowiedzialna i zorientowana na cel indywidualność (Carl G. Jung), twórczość, indywidualność i afirmacja własnej woli (Otto Rank), nastawienie produktywne (Erich Fromm); w egzystencjalizmie: zdolność do przyjęcia odpowiedzialności za własne czyny i transgresyjne przekraczanie własnych ograniczeń (Søren Kierkegaard, Fryderyk Nietzsche, Jean-P. Sartre, Martin Heidegger, Martin Buber); w psychologii humanistycznej: zdolność do samorealizacji (Abraham H. Maslow) i optymalnego funkcjonowania (Carl Rogers); a w innych koncepcjach psychologicznych: zdolność do efektywnego komunikowania się (Jürgen Ruesch), poczucie bezpieczeństwa oparte na niezależności, itp. (Jourard, 1979, s. 343–358).

Erik H. Erikson (2004, s. 47) syntetyzuje kryteria dojrzałej osobowości, wskazując, że „zdrowa osobowość aktywnie włada swym otoczeniem, wykazuje szczególną jedność osobowości i jest zdolna prawidłowo postrzegać siebie i świat”. Podstawowe kryteria dojrzałej osobowości obejmują zatem: zaufanie do siebie i świata, autonomię (samokontrola i poczucie własnej odrębności), pozytywną orientację na cele i inicjatywę, poczucie kompetencji i własnej wartości, poczucie tożsamości (pewność i wierność sobie), intymność (zdolność do miłości bez utraty poczucia tożsamości), generatywność (prospołeczność i gotowość do pomagania innym), oraz integralność (mądrość życiowa wynikająca ze świadomości własnych potencjałów i akceptacji własnych ograniczeń). Rozwój ten opisać można w kategoriach wzrostu w sferach poznawczo-intelektualnej, emocjonalno-motywacyjnej i społecznej, co zgodnie z zasadami epigenetyki dokonuje się według podstawowego planu, w którym odpowiednio do tego planu wzrastają części, ale każda z nich ma swój czas szczegól-

nego rozwoju, zaś w efekcie wszystkie one tworzą funkcjonalną całość. Należy też pamiętać, iż rozwój osobowości następuje wraz ze wzrostem organizmu, który musi osiągnąć pewną gotowość do świadomego rozszerzania się interakcji ze środowiskiem społecznym. Dlatego też w prezentacji rozwoju osobowości tworzy się tzw. diagramy epigenetyczne obrazujące jego stadialność, czyli zmiany dokonujące się w określonej i wymuszonej możliwościami organizmu kolejności. Przechodzeniu przez kolejne stadia towarzyszą kryzysy, które jednostka musi pokonać, by się rozwijać, zaś w sytuacji braku ich efektywnego pokonania pojawiają się określone zaburzenia w rozwoju jednostki, co przejawia się w niedojrzałej osobowości (Erikson, 2004, s. 48–49, 116).

Koncepcja Eriksona stanowiła w badaniach własnych podstawę określenia specyfiki wieku adolescencji w kontekście budowania własnej tożsamości (jaźni) i konceptualizacji problemu zaburzeń w tym zakresie. Jednakże teorią, która stanowiła punkt wyjścia w konceptualizacji problemu doświadczania życia w młodości, była społeczno-ekologiczna teoria młodzieży Dietera Baackego (1999, 2003; por. Griesse, 1996, s. 195–207). Koncepcja tożsamości Eriksona daje się wpisać w model ekologiczny w tym jego wymiarze, który obejmuje teorię cyklu życia, stanowiąc jedynie jej uzupełnienie.

Teoria ekologiczna w pedagogice, zdaniem Griesego (1996, s. 197), ma do spełnienia dwie funkcje: emancypacyjną, czyli rozszerzenie jej pola przedmiotowego, teoretycznego i metodologicznego poza sytuację szkolną, a także syntetyzującą, czyli zebranie i zintegrowanie koncepcji o różnych podstawach teoretycznych w jedną interdyscyplinarnie obejmującą jej przedmiot zainteresowania, w tym przypadku wychowanie i socjalizację. Istotą koncepcji ekologicznych jest fakt, iż ujmują one współzależność człowieka i środowiska, z uwzględnieniem perspektywy widzenia problemów samej jednostki, co oznacza, że człowiek sam buduje swą rzeczywistość, różnie postrzega i interpretuje swoje środowisko życia, zaś wpływy jego środowiska życia nigdy nie są identyczne. Dieter Baacke opisując rzeczywistość, czy świat młodzieży, posłużył się metaforą „sceny”, gdyż jego zdaniem – scena oddaje rzeczywistość znacznie dokładniej i wnikliwiej, pokazując młodych ludzi w różnych sytuacjach, ponadto uwrażliwia na nowe perspektywy, pobudza fantazję i ma charakter całościowy, a także, dzięki swej poglądowości, oddziałuje bezpośrednio i wskazuje, iż w pracy pedagoga z młodzieżą należy patrzeć na jej problemy kompleksowo (sceny są bliskie praktyce).

Baacke rozwija swą koncepcję młodzieży w kilku obszarach, wykorzystując: a) *t e o r i ę ś r o d o w i s k a* – stref ekologicznych, wyznaczających ekologiczną siłę młodości i istotę młodości, jaką jest przeobrażenie świata życia; b) *t e o r i ę d z i a ł a ń* o nastawieniu interakcjonistycz-

nym; c) teorię systemów – środowiska życia dają się wzajemnie rozgraniczyć, np. wedle kryterium znaczenia, a także zachowują się na zewnątrz i do wewnątrz dynamicznie; d) teorię cyklu życiowego – środowiska, np. przedszkole, szkoła, zakład pracy i in. są związane z określonymi grupami wiekowymi, charakteryzując aktualne miejsce człowieka w historii jego życia (Griese, 1996, s. 203). Wszystkie te poziomy, czy wymiary zostają harmonijnie połączone z odwołaniem się do koncepcji integrującej (interdyscyplinarnej), czyli analizy świata życia młodzieży.

W koncepcji stref ekologicznych wychodzi autor z klasycznej już w socjologii definicji i koncepcji środowiska, traktowanego jako model makro-, mezo- i mikrosystemów, stąd wyróżnia w nim następujące elementy: a) konkretne, bezpośrednie otoczenie i przestrzenie uporządkowane obiekty fizyczne; b) związki społeczne (relacje ról) między osobami, ujawniające się w komunikacji symbolicznej oraz w interakcji podczas działania; c) systemy norm i wartości, standardy kulturowe, system ideologiczny; d) stosunki władzy i panowania oparte na dostępie do dóbr ekonomicznych. Pozwala to wyróżnić następujące obszary rzeczywistości życia młodego człowieka: a) ekologiczne centrum (teren rodziny i dom rodzinny) stanowiące obszar związków bezpośrednich, „twarzą w twarz”; b) ekologiczną przestrzeń ościenną (strefa sąsiedztwa, dzielnica, osiedle, kluby, dyskoteki), czyli sfera opisywana głównie przez czas wolny młodzieży; c) strefa „odcinków” ekologicznych (szkoła, zakład pracy), czyli instytucje pełniące różne funkcje i związki definiowane przez nie; d) peryferia ekologiczne (urlop, różne formy spędzania wolnego czasu), czyli strefa kontaktów sporadycznych. Strefy te – włączając w to wzajemne związki między nimi – stanowią świat życia (*Lebenswelt*) młodego człowieka w wieku dorastania (por. Schütz, 1967, 2005), co w pedagogicznym ujęciu oznaczałoby środowisko życia (które współcześnie włącza w to także samą jednostkę; zob. Marynowicz-Hetka, 2006). Przechodzenie od dzieciństwa do młodości obrazuje metaforycznie „rozszerzający się promień” owych sfer życia z jednej strony, zaś z drugiej zmiana ich wpływu i znaczenia w miarę dorastania (zmieniają się sfery socjalizacji, partnerzy interakcji i formy działania). W odniesieniu do młodzieży ważną instancją socjalizacyjną stanowią też „miejsca spotkań” (kluby, puby, dyskoteki, itp.), traktowane jako przestrzeń i baza relacji z innymi.

Ostatecznie konstatując, tzw. ekologiczna siła młodości wyznaczana jest przez liczbę (i jakość) aktów komunikacyjnych i tym samym wielość doświadczeń. Przejście od dzieciństwa do młodości stanowi zatem po prostu poszerzenie pola działań (i doświadczeń), co wiąże się z obrazowaniem świata życia. Świat życia młodego człowieka musi

być jednak postrzegany w podwójnej perspektywie: podłużnej i poprzecznej (Kępiński, 1989), czyli można go opisać, zrekonstruować, wyjaśnić w podłużnym przekroju biografii jednostki i w poprzecznym przekroju różnych sfer i dziedzin ekologicznych. Zrozumienie wieku dojrzewania wymaga natomiast rozpoznania znaczenia poszczególnych stref dla danej osoby.

Analiza świata życia w ujęciu Schütza (1967, 2005), przejętym przez Baackego, zmierza do interpretacji i zrozumienia, a tym samym i opisu działań ludzkich w obrębie całej przestrzeni jego doświadczeń, z uwzględnieniem znaczenia wiedzy potocznej (ustanowiony intersubiektywnie kompleks znaczeń), zaś działaniu nadano tu (za Maxem Weberem) znaczenie sensownych wzajemnych odniesień, rezultat interpretacji ze strony działającego, dzięki czemu inni mogą je odczytać, czyli zrozumieć. Ponadto, analiza świata życia jako analiza konkretnych środowisk lub działań ludzkich przyjmuje zawsze trzy wymiary czasowe (minione przeżycie i doświadczenie, aktualne działanie i planujące projektowanie) i systemowe (interpretacja sceny lub sytuacji, interpretacja kontekstu, interpretacja zależności między społecznymi strukturami i procesami a ich wyjaśnianiem). W odniesieniu do analizy świata młodzieży ważne jest to, iż pozwala wnikliwie określić jej środowisko socjalizacji, gdyż wymiar czasowy obejmuje biografię jednostki, zaś wymiar systemowy pozwala na uwzględnienie interpretacji ze strony młodzieży (zrozumienie, jak ona sama widzi świat), a także określa płaszczyznę strukturalno-społeczną jako wyjaśniający model całościowy (Griese, 1996, s. 203).

W modelu tym nie umiejscowiono dokładnie kategorii tożsamości młodzieży, choć Baacke odwołuje się do tej kategorii, podobnie jak i do moratorium psychospołecznego, określając je jako jeden z problemów czy kryzysów wieku młodzieńczego (Erikson), młodość zaś definiując jako fazę życia prowadzącą do ukształtowania się tożsamości oraz wskazując, iż ów proces jest wyznaczany współzależnością odkrywania siebie i odkrywania przez innych, definiowania siebie i bycia definiowanym przez innych (Baacke, 1999, 2003, por. Griese, 1996, s. 207). Wydaje się, iż kategorię tę w modelu analizy świata życia można ulokować w teorii cyklu życiowego, gdzie wskazuje się na specyfikę funkcjonowania jednostki w określonym momencie rozwojowym oraz w określonej przestrzeni społecznej i kulturowej.

Generalnie zaś analiza Baackego zmierza do określenia wzajemnego związku między środowiskiem a zachowaniem społecznym, mając aspiracje do integrującej oba obszary koncepcji, przyjmującej określony obraz człowieka i implikując określone elementy normatywne (krytyka środowiska), pozwalając opisywać, wyjaśniać i prognozować sposoby za-

chowania młodzieży, co stanowi podstawę jej pragmatycznego i praktycznego zastosowania (zmiana).

Przywołane koncepcje stanowiły w sposób oczywiste wybiórczy podstawę konceptualizacji badań własnych, dotyczących sposobu doświadczania życia przez młodzież ograniczonej ramami rozumienia życia młodzieży jako kategorii doświadczeń „tu i teraz”, ale współwyznaczanych przez dotychczasową biografię (przeszłość) i potencjalną, ale świadomie planowaną i kreowaną przyszłość.

Swoistą teorią porządkującą wiedzę na temat rzeczywistości społecznej i ulokowanej w niej jednostki, jest funkcjonalizm. Zakłada się w nim współdziałanie różnych elementów rzeczywistości na rzecz funkcjonowania systemu społecznego jako całości, co pozwala zwrotnie kontrolować jego funkcjonowanie w sensie wzmacniania przez system elementów konstruktywnych i eliminowanie elementów zaburzających (destruktywnych) jego właściwe funkcjonowanie. W tym ujęciu w prezentowanych badaniach elementem funkcjonalnym wobec systemu uczyniono subiektywne postrzeganie własnego życia przez młodzież, dokonywane w perspektywie oceny siebie, otaczającego świata i relacji między jednostką a światem. Jest to w pewnym stopniu odzwierciedleniem fenomenologicznej koncepcji człowieka jako podmiotu samotnego, poddającego świat indywidualnej interpretacji, co pozwala określić jego sens w jednostkowej świadomości, stanowiąc – jak wskazuje Jean-François Lyotard (2000, s. 47) – *i n t e n c j o n a l n e s k i e r o w a n i e l u b n a d a w a n i e s e n s u*. Ujęcie to wywieść można także z socjologicznej teorii Maxa Webera (1994, 2004), wychodzącej od pojęcia działania społecznego, które od innych zachowań ludzkich odróżnia to, że działający podmiot wiąże z nim subiektywny sens. Operacja rozumienia (*Verstehen*) jest bowiem możliwa tylko w odniesieniu do działań racjonalnych. Weber wierząc, że człowiek w większości przypadków nie zachowuje się racjonalnie, postulował badanie ludzkich zachowań przez zestawianie ich z w pełni racjonalnymi i logicznie spójnymi typami idealnymi. Badacz wyciąga wówczas wnioski na podstawie różnic między typem idealnym a faktycznym działaniem. Uwzględnia też, jako w zasadzie dominujące u człowieka, działania afektywne (nieracjonalne), które opierają się na stanach uczuciowych, gdzie w ich badaniu pomocna jest empatia, zaś w badaniu działań tzw. tradycyjnych – pomocna jest pamięć historyczna, którą wiązać można z badaniem doświadczeń życiowych jednostki. W teorii Talcotta Parsonsa (1961, s. 36–41, 1972, s. 5–19, 1951, 1966; por. Parsons, Shils, Allport, 1962, s. 4–27; Parsons, Shils, Olds, 1951, s. 45–275; Brownstein, 1982), reprezentującej strukturalizm funkcjonalny, zakłada się, że działanie jednostki regulowane jest zasadami ekonomicznymi, czyli człowiek kieruje się bilansem



zysków i strat. Egzystencjalne idee natomiast (empiryczne i pozaempiryczne), dotyczą aspektów rzeczywistości przynależących do świata zewnętrznego wobec działającej jednostki, przy czym mają status „faktów” związanych ze stanem aktualnym, przeszłością i przyszłością, czyli potencjalnością możliwą do urzeczywistnienia. *Idee empiryczne* możliwe są do uchwycenia w drodze eksploracji doświadczenia, zaś adekwatny w ich poznaniu racjonalizm determinuje w działaniu jednostki takie dokonywanie wyborów metod działania, które warunkują ich skuteczność, przy minimalnych ponoszonych kosztach i z maksymalizacją zysków płynących z podjętego działania. Przy czym racjonalne wybory możliwe są jedynie przy założeniu posiadania przed podmiotem działający odpowiedniej wiedzy empirycznej (potwierdzonej naukowo) o jego sytuacji, możliwościach jej zmiany i skutkach stąd płynących, co umożliwi właściwe wybory. *Idee pozaempiryczne*, wyznaczające głównie cele działania, zaś mające status określonych normatywów, przynależą do kategorii zawierających element poznawczy (idee), przy czym wyznaczają podstawowe ludzkie nastawienia i motywacje. Aktywność jednostki traktowana jest tu jako rezultat jej nastawienia (postawy, stosunku, orientacji) wobec danej sytuacji społecznej (ale także i rzeczowej). Warunkuje to selekcjonowanie działań, czyli wybór między działaniami alternatywnymi, co wspomaga poznawcza analiza i ewaluacja sytuacji dokonywana w kierunku podjęcia działań skutecznie zaspokajających potrzeby jednostkowe z uwzględnieniem ich kosztów, czyli konsekwencji podjętego działania (model orientacji katektycznej – zaspokajającej potrzeby, rozładowującej napięcia emocjonalne). Analizy sytuacji pod kątem adekwatności działania dokonuje się ponadto w określonym momencie czasowym i w przestrzennym kontekście społecznym, co wyznacza jej dynamizm, a więc zmienność w innych kontekstach społecznych. Na podstawie tych założeń sformułowana została koncepcja osobowości, którą stanowi zorganizowany system orientacji i motywacji działania indywidualnego aktora, zdolny do różnicowania się, a także zintegrowany wewnątrznie i zewnątrznie.

Działanie jednostki podlega regulacji ze strony standardów społecznych, co może dokonywać się dwojako, a więc przez stanowienie sytuacji, w których jednostka działa (element doświadczenia) lub przez internalizację społecznych reguł działania, które stają się wówczas wewnętrznymi regulatorami czynności (element osobowości). Przy czym najważniejszą kategorią podlegającą internalizacji jest system wartości (orientacja wartościująca), który stanowi element *superego*, tworzący i zarazem wyznaczany przez zinstytucjonalizowany model oczekiwań społecznych, określających pełnienie przez jednostkę społecznie jej przypisanych ról (por. Kluckhohn, 1951, s. 388–433). Prosto rzecz ujmując,

ludzkie zachowanie zależy od struktury sił motywacyjnych i sytuacji, w której człowiek działa, co pozostaje ze sobą we współzależności, podobnie jak i działania grupowe zależne są od struktury rzeczywistych sytuacji, w których znajduje się grupa oraz od sposobów postrzegania, wyobrażeń i sposobów interpretacji, zogniskowanych wokół doświadczanych sytuacji (Parsons, 1972, s. 320–322).

Współcześnie także widoczny jest w postrzeganiu natury człowieka, wyznaczonej społecznymi, instytucjonalnymi czynnikami o charakterze normatywnym, i m p e r a t y w d z i a ł a n i a k r e a t y w n e g o, elastycznego, intelektualnie otwartego, określający zdolności do adekwatnego dostosowania się do zmieniających się sytuacji, co pośrednio wyznacza poczucie psychologicznego i społecznego bezpieczeństwa, a także możliwości samorealizacji (Bielska, 2002, s. 77–78). Społeczeństwo jest dzisiaj – jak twierdzi Zygmunt Bauman (1960, s. 14–29) – terenem, na którym jednostka może ujawnić swoje inicjatywy, aktywność (kreatywność), a nie źródłem gratyfikacji płynących z więzi psychologicznych, co jednak paradoksalnie przyczynia się do intensyfikacji zjawisk marginalizujących jednostki, których zdolności adaptacyjne i kreacyjne są z różnych powodów ograniczone, stąd człowiek nie posiada odpowiednich kompetencji do funkcjonowania w społeczeństwie ryzyka.

Nakłada to na instytucje edukacyjne obowiązek takiego oddziaływania na jednostkę, które wspomaga rozwój jej kreatywności i zdolności elastycznego przystosowania się do zmieniających się sytuacji społeczno-kulturowych i ekonomicznych, przy czym jego realizacja niewątpliwie stoi pod znakiem zapytania, gdyż trudno oczekiwać od pokolenia wychowawców, których kompetencje w zakresie kreatywnego działania są ograniczone, umiejętnego inicjowania kreowania się takich postaw w pokoleniu młodzieży. Nie zwalnia to jednak instytucji edukacyjnych z realizacji tego zadania, ale nakłada zadania dodatkowe, wiążące się z kształceniem refleksyjnych i zdolnych do kreatywnego działania nauczycieli-pedagogów.

## **4.2. Założenia metodologiczne badań własnych – konceptualizacja i operacjonalizacja problemów badawczych oraz przyjęta procedura badawcza**

„Człowiek nie jest białą kartką papieru, na której kultura może wpiąć swój tekst: jest on jednostką naładowaną energią i specyficznie skonstruowaną, adaptując się, reaguje ona na warunki zewnętrzne w określony, sprawdzalny sposób.”

(Fromm, 2000, s. 27)

Pedagogika będąc dziedziną nauki o procesach wychowawczych (teorią działalności wychowawczej), której obiektem jest człowiek w określonym jej przedmiocie zakresie, wyprowadza także pewne sposoby poznawania, co dokonuje się z przestrzeganiem wypracowanych zasad i reguł uprawiania nauki. Generalnie można założyć, iż warsztat poznania w pedagogice da się sprowadzić do dwu strategii badań, wyróżnionych wedle kryterium celu: jakościowych, posługujących się wyjaśnieniami idiograficznymi, i ilościowych, wykorzystujących wyjaśnienia jakościowe (Rubacha, 2008, s. 20–21; por. Babbie, 2004, s. 45–46). Badania jakościowe, zdobywające sobie współcześnie znaczące miejsce w metodologii badań społecznych, wynikają m.in. z założeń filozofii fenomenologicznej, gdzie dokonuje się analizy jednostkowego bytu w jego indywidualnym przebiegu i swoistości. Powoduje to, iż inaczej pojmujemy codzienność życia człowieka (codziennych zdarzeń i sytuacji) i jego wolność kreacyjną. Badania jakościowe stanowią zatem podstawę formułowania prawidłowości odnoszonych do jednostkowych miejsc i indywidualnych doświadczeń poszczególnych jednostek (Rubacha, 2008, s. 20). Zwolennicy strategii badań jakościowych abstrahują od ścisłych wstępnych założeń teoretycznych, stanowiących podstawę badania życia człowieka, służąc formułowaniu teorii ugruntowanych (jednostkowych) lub konstruowaniu typologii obiektów należących do określonej klasy. Stanowią zarazem podstawę pogłębionego opisu doświadczenia ludzkiego i wyjaśnień subtelnych zjawisk życia codziennego. Badania ilościowe natomiast wynikają pierwotnie z tradycji kartezjańsko-newtonowskiej oraz dziewiętnastowiecznego rozwoju nauk przyrodniczych, co spowodowało skupienie się na optymalnie zobiektywizowanych metodach psychometrycznego poznawania ludzkiej egzystencji (pomiar określający poziom różnych jej przejawów). Wyniki badań ilościowych są rezultatem analiz statystycznych dokonywanych na danych liczbowych, służą zaś formułowaniu ogólnych prawidłowości odnoszących się do określonej populacji, a więc można na ich podstawie zarówno formułować, jak i weryfikować twierdzenia teoretyczne. Dają w efekcie podstawy tworzenia praw nau-

kowych (Rubacha, 2008, s. 20). Te biegunowo różne opcje metodologiczne, zwykle bywają łączone, ze względu na niewystarczalność każdej z nich z osobna do kompleksowego opisu i wyjaśnienia życia człowieka. Łączenie tych opcji wynika zwykle ze złożonego celu badań, co oznacza po prostu, iż badanie jakościowe może służyć sprawdzeniu wyników badania ilościowego (badanie jakościowe stanowi zewnętrzne kryterium trafności badania ilościowego), lub odwrotnie: badania jakościowe mogą stanowić podstawę wykonania po nich badań ilościowych w celu sprawdzenia, czy wykryte fakty jednostkowe można „przełożyć” na szerszą populację. Ponadto oba typy badań i wyjaśnień mogą być zaplanowane w jednym procesie badawczym (projekcie), jeśli zakładane cele badań wiążą się w jakimś zakresie z wyjaśnieniem nomotetycznym, a w innym z idiograficznym (Rubacha, 2008, s. 21–23; por. Babbie, 2004).

Eksploracja sposobu doświadczania życia przez człowieka (tu: młodzież) wymaga przyjęcia złożonej perspektywy metodologicznej: jakościowej z ugruntowaniem w fenomenologii i ilościowej ugruntowanej w pozytywizmie, które odmiennie definiują sytuację życiową człowieka. Odnosząc to do koncepcji życia jako faktu obiektywnego i koncepcji życia doświadczanego jako faktu subiektywnego, konieczne jest odniesienie się w dokonywanych analizach zarówno do charakterystyki kontekstu społecznego, gdzie wykorzystuje się paradygmat pozytywistyczny (ilościowy), jak i do charakterystyki wewnętrznych doświadczeń człowieka, gdzie wykorzystuje się paradygmat właściwy dla fenomenologii i hermeneutyki (jakościowy). Należy więc znaleźć możliwość kompromisu, abstrahującego od naiwnego subiektywizmu, który traci z pola widzenia kontekst społeczny doświadczania rzeczywistości i od twardego obiektywizmu, który pomija właściwości podmiotu „zanurzonego” w swej własnej (postrzeganej przez siebie) rzeczywistości – kompromisu, który traktuje obie perspektywy jako nierozzerwalną jedność, wspólnie wyznaczającą możliwość interpretacji sposobu doświadczania życia (Lyotard, 2000, s. 119).

Możliwe jest tu także wykorzystanie dwóch orientacji, widocznych w socjologii fenomenologicznej, możliwej do zastosowania w pedagogice, a więc orientacji wywodzącej się z myśli Alfreda Schütza, reprezentowanej w stanowisku Thomasa Luckmanna (1983). Dokonuje się tu rozdziału między *proto-socjologią*, posługującą się metodą fenomenologiczną i dokonuje analizy konstytucji znaczenia, a także opisu terminu „świat życia codziennego”, oraz *socjologią empiryczną*, w ramach której podejmuje się próby psychospołecznego wyjaśniania i opisu rzeczywistości, z wykorzystaniem wszelkich uprawomocnionych w naukach społecznych procedur: tradycyjnych, np. analiza historyczna, analiza strukturalno-funkcjonalna, i nowszych, np. analiza

konwersatoryjna, analiza etnometodologiczna (Luckmann, 1983; Czyżewski, 1984; Zakrzewska, 1986, s. 159, za: Radziewicz-Winnicki, 2002, s. 95).

Przedstawione w tej pozycji analizy odwołują się do obu stanowisk, ale silniej zaznacza się w nich tradycyjnie ujmowany empiryzm, ze względu na konieczność dokonywania uogólnień i obiektywizacji w zakresie różnych sposobów doświadczania życia przez młodzież (konstrukcja modeli przeżywania życia). Konkretyzując, przyjęta w tych badaniach strategia łączy badania jakościowe i ilościowe, w tym sensie, że pierwsze stanowią podstawę drugich, w celu uogólnienia pierwotnie wykrytych faktów jednostkowych na szerszą populację.

Badania ilościowo-jakościowe niewątpliwie szczególnie przydatne są w tzw. pedagogice praktycznej, będąc podstawą formułowania rekomendacji i wskazówek dla modyfikacji praktyki wychowawczej, gdzie z jednej strony potrzebny jest opis i wyjaśnianie określonego stanu rzeczy, zaś z drugiej określenie normatywne owego stanu (statystyczne, rozwojowe, idealne standardy), czyli określenie poziomu jego zgodności *vs* rozbieżności ze stanem optymalnym rozwojowo (np. dojrzałość osobowa jednostki *vs* ideał dojrzałej osobowości).

Zarzuty formułowane wobec metod ilościowych związane z niemożnością sprowadzenia złożoności natury ludzkiej do wystandaryzowanych kategorii jej opisu (przypisywanym wszystkim ludziom), są słuszne. Jednak dobrze opracowana technika psychometryczna (test, inwentarz, kwestionariusz), właśnie na podstawie wcześniejszych badań jakościowych, może być przydatna do opisu pewnych tendencji w funkcjonowaniu jednostki w kontekście jej środowiska, a także poziomu zaburzeń obu obiektów poznania (człowiek – środowisko). Daje to podstawy do projektowania działań o różnym charakterze, zależnie od poziomu i charakteru dominujących tendencji i występujących zaburzeń. Ponadto, badania ilościowe stanowić mogą dobry punkt wyjścia dla procesu poszukiwania głębszych wymiarów funkcjonowania człowieka (i jego środowiska), zarówno w aspekcie jego pozytywów (prawidłowy rozwój), jak i negatywów (zaburzeń), czyli badań jakościowych. Jest to dobra strategia, która wiąże się z konstatacją faktu, iż prawidłowo przygotowana technika psychometryczna w sposób trafny opisuje dany wycinek rzeczywistości i reprezentatywną klasę zjawisk doń przynależących (rozmowa i wywiad – czyli metody jakościowe mogą stanowić tu uzupełnienie), stanowiąc jednocześnie o oszczędności czasu, rzetelności, trafności i obiektywności poznania, czego metodom jakościowym nie można, niestety, przypisać.

Negacja, nadmierna krytyka i ignorowanie metod ilościowych w pedagogice z pewnością nie służy jej rozwojowi, zaś nietrudno zauważyć, iż formułowane zarzuty krytyczne są abstrakcyjne i dokonywane *ad hoc*

i *a priori*, bo nie są poparte rzetelnym warsztatem badań ilościowych. Nie możliwe jest ograniczenie warsztatu poznania naukowego pedagoga jedynie do metod ilościowych, ale pedagogika, postulując model poznania interdyscyplinarnego, w którym dokonuje się próby opisu i wyjaśnienia złożonego kompleksu zjawisk dotyczących jednostki, środowiska jej życia i wzajemnych relacji między nimi, a przy tym przyjmując „postulat” modyfikacji owego stanu w kierunku jego optymalizacji, choćby z tego powodu obyć się bez nich nie może (podobnie jak i bez metod jakościowych).

W pewnym sensie można powiedzieć, iż dokonano tu triangulacji metod – jakościowych odnoszących się do teorii ugruntowanych (jednostkowych) i ilościowych pozwalających rozszerzyć zakres odkrytych faktów na populację, stanowiących podstawę konstruowania przewidywań co do przebiegu pewnych zjawisk w skali populacji (Konecki, 2000, 2004, 2005; Rubacha, 2008, s. 17). Innymi słowy, przeprowadzono triangulację metodologiczną za pomocą badań sondażowych z użyciem rozbudowanego kwestionariusza badawczego (por. Konecki, 2004, 2005), by zweryfikować oraz określić zasadność i powszechność wygenerowanych kategorii analitycznych, typologii i twierdzeń dotyczących sposobu doświadczania życia przez młodzież w sensie ilościowym. Skonstruowane narzędzie badawcze wykorzystane w badaniach sondażowych stanowiło wynik badań jakościowych i było oparte o kategorie w nich wygenerowane, bądź też wykorzystano narzędzia do oceny pewnych kategorii analitycznych, skonstruowane przez innych autorów.

Przedstawione w rozdziale 4.1. założenia teoretyczne związane z koncepcją człowieka i jego społecznego ulokowania, koncepcją jego rozwoju i przyjętą teorią młodzieży, stanowiły podstawowe przesłanki do konceptualizacji i operacjonalizacji modelu badania sposobu doświadczania życia przez młodzież, pozwalając określić zakres przedmiotowy i problemowy dokonywanych analiz (badania ilościowe). Przyjęte założenia teoretyczne stanowiły jednak wynik wcześniejszych badań jakościowych – jest to metodologia teorii ugruntowanej. Metodologia ta zakłada, że na początku badań należy unikać szczegółowej ich konceptualizacji, gdyż koncepcja badawcza (główne kategorie i/lub hipotezy, cały konstrukt teoretyczny) wyłania się w trakcie badań empirycznych i permanentnej ich analizy. Opisywana i wyjaśniana rzeczywistość społeczna „odsłania się” więc badaczowi stopniowo w toku dokonywanych badań i analiz. Nie oznacza to braku prekonceptualizacji, gdyż każde działanie ma swój początek i sens, stąd badacz musi wiedzieć, co badać. Początkowy wybór dotyczy zatem obiektu obserwacji i/lub zjawiska. Prekonceptualizacja nie oznacza jednak przyjmowania określonych pojęć czy założeń dotyczących konkretnych zjawisk i hipotez dotyczących ich występowania, czy ich

uwarunkowań, a ich stopniowe odkrywanie (Konecki, 2000, s. 27, 101–102, 2004, 2005). Stosowanie zatem określonych procedur analitycznych jest tutaj niezbędne, np. procedury teoretycznego wysycania kategorii, metody ciągłego porównywania, kodowania otwartego, koncentrycznego i teoretycznego, tworzenia map sytuacyjnych będących przygotowaniem do konstrukcji teoretycznych diagramów integracyjnych (Konecki, 2004).

Badania jakościowe z wykorzystaniem metodologii teorii ugruntowanej stanowiły zatem o swoistym „odkryciu” perspektywy teoretycznej, w której można ulokować podstawowy konstrukt teoretyczny, jakim jest sposób doświadczania życia przez młodzież (4.1.) i przełożenia go na koncepcję badań ilościowych (konceptualizacja i operacjonalizacja problemu badawczego). Przyjęta procedura badawcza miała więc charakter złożony, który można opisać następująco: intuicja teoretyczna – badania jakościowe (wyjaśnienia idiograficzne) – założenia teoretyczne – badania ilościowe (wyjaśnienia nomotetyczne) – teoria ogólna odniesiona do populacji (por. Rubacha, 2008, s. 23).

Podstawowe założenie metodologiczne wiąże się zatem z traktowaniem sposobu doświadczania życia przez młodzież jako kategorii przed naukowej, realizującej się w toku interakcji społecznych i odkrywanej w toku badania, czyli możliwej do uchwycenia „tu i teraz”, na bazie hipotez wyprowadzanych z uprzednich doświadczeń (Goffman, 1981). Nauka stanowi tu jedynie następstwo w procesie poznania, które wcześniej jest nam dane bezpośrednio w doświadczeniu (Lyotard, 2002, s. 58).

**Ogólne założenia metodologiczne podjętych badań.** Z punktu widzenia metodologii nauk społecznych, praca ta ma charakter teoretyczno-empiryczny, gdyż dokonywane w niej analizy doświadczania życia w młodości prowadzone są zarówno na podstawie rozległej literatury przedmiotu opisującej kategorię młodości w ujęciu psychospołecznym, jak i w oparciu o autorsko skonceptualizowane badania empiryczne, mające charakter statyczny (Nowak, 1985). Badania te zmierzały do szczegółowego rozpoznania zjawisk opisujących subiektywną perspektywę doświadczania życia przez młodzież, co stało się podstawą sformułowania określonych twierdzeń opisowych, wyjaśniających oraz sądów krytycznych przybierających postać wskazań czy propozycji praktycznych działań, zwiększających efektywność oddziaływań wychowawczych (aspekt pedagogiczny).

Badania empiryczne przygotowywane w ramach niniejszej pracy miały charakter diagnostyczno-eksploracyjny i w niewielkim stopniu weryfikacyjny. Stanowiły zatem próbę opisu doświadczania życia w młodości w subiektywnej percepcji badanych (Garfinkel, 2007; Giorgi, 2003; Moustakas, 2001), z określeniem różnicowań w doświadczaniu własnego życia wyznaczanym zmienną płci.

Przypomnę, iż w klasycznej metodologii badań społecznych wyróżnia się dwa podstawowe typy, a mianowicie badania diagnostyczne i weryfikacyjne (Nowak, 1965, s. 191–192), które Tadeusz Pilch (Pilch, Bauman, 2001, s. 40–41) klasyfikuje jako badania opisujące i wyjaśniające. Głównym celem badań diagnostycznych jest ustalenie cech lub zasad funkcjonowania konkretnego, będącego przedmiotem zainteresowań badacza, wycinka rzeczywistości, który jest podstawowym przedmiotem poznania. Problematyka badań diagnostycznych to zatem nic innego, jak zbiór pytań dotyczących pewnych przedmiotów, zjawisk i procesów, które w tym opracowaniu skonceptualizowano jako doświadczanie życia przez młodzież.

Prezentowane tu badania nie pretendują do całościowego opisu sposobu doświadczania życia przez młodzież, zarówno w aspekcie treściowym, gdyż abstrahują od jego dynamiki i uwarunkowań, jak i formalno-metodologicznym, jako że obejmują jedynie subiektywną perspektywę postrzegania własnego życia przez młodzież (kontekst indywidualny i społeczno-kulturowy, ujęty jako środowisko życia). Podejście to uznano za wystarczające do opisu doświadczeń młodzieży, gdyż z punktu widzenia praktycznych oddziaływań modyfikacyjnych, to jej perspektywa widzenia indywidualnych problemów jest najbardziej istotna. Ponadto wiadomo, iż to właśnie subiektywne doświadczanie różnych problemów wpływa na sposób ich rozwiązywania i radzenia sobie w trudnym procesie tworzenia siebie, własnego życia i porządkowania relacji między sobą a otaczającym światem.

Można skonkludować, iż fenomenologiczne opisy doświadczania codzienności w okresie adolescencji, formułowane przez młodzież w badaniach wstępnych, stanowiły podstawę zarówno przedstawionych analiz teoretycznych, jak i konceptualizacji przedmiotu właściwych badań empirycznych, o charakterze *stricte* ilościowym, dotyczących doświadczania życia w młodości. W pewnym sensie procedura ta zbliża prezentowane tu badania do fenomenologicznego budowania teorii ugruntowanych w danych (faza wstępna badań własnych), które definiowane są jako szczegółowe osadzenie projektu badawczego w danych poprzez staranną ich analizę (Glaser, Straus, 1967; Straus, 1987). Podejście to koncentruje się zatem początkowo na wykrywaniu elementów doświadczenia, które po poddaniu analizie (analiza składników doświadczenia i relacji między nimi), stanowią podstawę tworzenia teorii, pozwalającej zrozumieć naturę i sens doświadczeń grup ludzi w określonym otoczeniu. Teorie ugruntowane tworzy się w procesie badania ze zgromadzonych danych, stąd zarówno pojęcia, jak i hipotezy są wypracowywane w trakcie ich zbierania i analizy (Moustakas, 2001, s. 14).

Badania jakościowe osadzone w metodologii teorii ugruntowanej posłużyły do określenia obszaru i uszczegółowienia przedmiotu badań oraz



problemów badawczych, a także osadzenia ich w ogólnych koncepcjach rozwoju człowieka i koncepcji środowiska życia. W teorii ugruntowanej w danych na podstawie analizy wyników empirycznych dokonuje się budowy kodów pierwotnych, następnie „wtórnych” (itd. – czyli kolejne uzupełnienia identyfikowanych kodów), co stanowi narzędzie tworzenia samej teorii (Strauss, 1987, s. 22–24). W procedurze zastosowanej przez autorkę „zatrzymano się” w fazie wstępnej analizy kodów otrzymanych z wywiadów (określenie znaczeń wpisywanych przez młodzież w kategorii swego codziennego życia – perspektywa subiektywna, wynik uświadomienia sobie określonych problemów), rozwiniętych później przez odniesienie do teorii opisujących określone zjawiska (analizy teoretyczne dotyczące rozwoju, życia, młodości i ich istoty, środowiska życia), zaś w efekcie łącznie stanowiących podstawę konceptualizacji badań ilościowych, mających na celu obiektywizację uzyskanych danych (badania sondażowe, ankietowe).

Prowadzone badania miały także w niewielkim wymiarze charakter weryfikacyjny, gdyż założono, iż doświadczanie życia w młodości, w różnych jego wymiarach może być wyznaczane zmienną płci. Wiadomo bowiem, iż rola rodzajowa silnie różnicuje sposób percepcji, doświadczania i przeżywania różnych problemów. Można sądzić, że młodzież zróżnicowana pod względem płci odmiennie postrzega różne aspekty własnego życia, odmiennie doświadcza siebie i postrzega świat, oraz w odmienny sposób kategoryzuje własne problemy.

**Podmiot, przedmiot i cele badań.** Przechodząc do konkretyzacji aspektów poznania w obszarze doświadczania życia przez młodzież, wyjść muszę od wstępnego określenia podmiotu badań, które umownie nazywam *p o k o l e n i e m z m i a n y*. Jest to kategoria, która, wyrażając to językiem koncepcji kultur i dystansu międzypokoleniowego Margaret Mead (2000), żyje w czasach złożonych, gdzie wszystkie przez nią wyróżnione kultury na siebie się nakładają (przeszłość, teraźniejszość i przyszłość), bądź mówiąc językiem Umberto Eco (1996, s. 91) – w epoce „permanentnego przejścia”, w której działają konfliktowo „stara i nowa” wizja rzeczywistości – nowe siły poszukują nowych form życia zbiorowego, zaś siły mocno powiązane z tradycją walczą o przywrócenie właściwych im wzorów czy form społecznych. Maria Ossowska (1963) wiąże pojęcie pokolenia z określonymi datami procesu historycznego, określając je jako grupę ludzi o wspólnych postawach, wyznaczonych przez wspólne doświadczanie zdarzeń dziejowych, kładąc jednak nacisk na wspólnotę postaw i wartości. Antonina Kłoskowska (1987, s. 26), formułując koncepcję pokolenia, wskazuje, iż tworzy je wspólnota doświadczeń, którym przypisuje się szczególne znaczenie (przeżycie pokoleniowe), wyznaczające więź pokoleniową, zaś wyznaczane podobieństwem

sytuacji społeczno-kulturowej i statusu. Pokolenie zmiany i ponowoczesności, niewątpliwie cechy te posiada, stanowiąc dwoistą konsekwencję zmian historycznych (ustrojowych), zmian kulturowo-cywilizacyjnych (ponowoczesność, globalizacja), a także rewolucji technologicznej (informatycznej), wcześniej szeroko opisywane. Wspólne doświadczenie zdeterminowane jest przez poczucie chaosu i zagubienia aksjologicznego, niepewności bytu, rozpadu więzi społecznych, słowem społeczno-kulturowej anomii (Merton, 1982; Galas, 1994, 1996).

Zakres przedmiotowy prezentowanych badań, określony został przez wstępną analizę znaczeń przypisywanych własnemu życiu przez młodzież (badania jakościowe z wykorzystaniem metodologii teorii ugruntowanej), a także przez odniesioną doń koncepcję rozwoju E. H. Eriksona, teorię młodzieży D. Baackego, koncepcję środowiska życia (rozdział 4.1.) i model funkcjonowania życia Z. Zaborowskiego (rozdział 1.3.). Obejmował on ogólnie trzy perspektywy czasowe doświadczania życia: postrzeganie własnej przeszłości, terażniejszości i przyszłości (Eco, 2005), a także trzy perspektywy podmiotowe świata życia: percepcja własnej osoby, percepcja otaczającego świata i percepcja relacji „ja–świat”. W obrębie wyróżnionych perspektyw doświadczania życia, wyróżniono treściowo następujące kategorie zjawisk, analizowane jako oddzielne „fenomeny”, mając świadomość wzajemnych zależności między nimi:

1. **Wizja młodości** stanowi w ujęciu autorki wstępne określenie jakości życia i sytuacji życiowej, dokonywane przez młodych ludzi, wyznaczające ogólne nastawienie do własnego życia i próbę identyfikacji sposobu różnicowania tego okresu rozwoju w stosunku do ubiegłych doświadczeń (dzieciństwa) oraz okresu, do którego młodzież aspiruje i przygotowuje się do wykonywania pełnego zestawu ról społecznych (dorosłość). Dokonywane przez młodzież indywidualne oceny okresu młodości, przypisywane mu cechy pozytywne i negatywne, ogólna ocena całego przebiegu życia z umiejscowieniem w nim okresu młodości, stanowiły podstawę określenia zakresu identyfikacji z doświadczeniami charakteryzującymi młodość. Pozwoliło to określić ogólny mechanizm determinujący doświadczanie życia w młodości, jakim jest sposób postrzegania i oceny aktualnych doświadczeń, warunkujący sposób przystosowania i pokonywania problemów właściwych młodości. Wizja młodości stanowi zatem kategorię ogólną, której podporządkowane zostały problemy i trudności doświadczane przez młodzież oraz aksjologiczne podstawy kreowania siebie i regulowania własnych zachowań, czyli uznawany system wartości, mechanizmy wyznaczające sposób wartościowania (typ motywacji) i kryzys w wartościowaniu, który jednocześnie stanowi jeden z najważniejszych problemów rozstrzyganych przez młodych ludzi. Wszystkie te zmienne określają specyfikę okresu młodości w zakresie doświadczanych

problemów i sposobu wartościowania, odpowiadając na pytanie „kim jest młody człowiek?” w aspekcie rozwojowym i społecznym.

2. **Problemy i trudności życiowe młodego pokolenia.** Pojęcie „problem życiowy” używane jest zarówno w życiu codziennym, w praktyce psychologicznej i w teorii, ale odnosząc się do całości kształtu komplikowania się ludzkiego losu, zwykle ujmowany jest przez osoby go doświadczające w sposób intuicyjny (Gerstmann, 1987). Pojęcie to jest złożone, wyznacza konieczność zespolenia znaczeń pojęcia „problemu” i odniesień do sytuacji życiowej. Problem można analizować jako zjawisko niepożądane, które nierozwiązane powodować może negatywne skutki dla funkcjonowania człowieka, dlatego też w odczuciu jednostki „trzeba coś z nim zrobić”, czyli: rozwiązać (działanie konstruktywne), usunąć „z pola widzenia” (działania wycofujące, przez co destruktywne), przeformułować lub zminimalizować („to nie jest problem”, „nie ma to dla mnie znaczenia”, co nie prowadzi do jego rozwiązania), odregulować napięcie wynikające z jego doświadczania (działanie pozorne, nie eliminujące problemu), co sprowadza się do działań aktywnych *vs* pasywnych. Pokonywanie problemów jest natomiast jednym z mechanizmów rozwoju osobowości i tożsamości.

3. **Wartości i kryzys w wartościowaniu.** Młodzież staje w swym życiu przed koniecznością najpierw weryfikacji wcześniejszych, zapożyczonych identyfikacji i doświadczeń życiowych, następnie trudnego zadania zintegrowania ich w nową jakościowo całość, a w końcu przed koniecznością ich ochrony i „dochowania” im wierności, pomimo niesprzyjających okoliczności. Młody człowiek, który zaledwie dokonał (o ile dokonał) samookreślenia („kim jest”), co pozwoliło mu swobodnie wybierać i angażować się w wartości uznawane za pozytywne, a także świadomie „odciąć się” od wartości uznanych za negatywne, staje przed koniecznością trwania przy założonej wersji siebie i systemie wartościowania, z którym się identyfikuje, mimo wielu pokus i barier w swobodnym wyrażaniu siebie. Analizie poddano zatem sposób wartościowania i doświadczane problemy w zakresie konstruowania własnego systemu wartości, wyznaczające kształtowanie się własnej tożsamości.

Przyjęto założenie, iż podstawowy wymiar dylematów i doświadczanej przez młodzież sytuacji kryzysowej można sprowadzić do przemian w sposobie wartościowania, funkcjonowania systemu wartości, trudności w jego sprecyzowaniu, poczucia satysfakcji z uznawanych i realizowanych wartości, oraz określenia mocy regulacyjnej systemu wartości.

Ze względu na przedmiot badań dokonano kategoryzacji preferowanych wartości na wartości życia codziennego: allocentryczne (miłość, przyjaźń, rodzina), bytowe (praca, byt materialny) i przyjemnościowe (zabawa, hedonizm), czyli wartości niższego rzędu, oraz war-

tości tzw. *t r a n s g r e s y j n e*, *k r e a c y j n e*: perfekcjonistyczne (wykształcenie, samookreślenie, intelekt), indywidualistyczne – egocentryczne (sukces, realizacja indywidualnych celów) i twórcze – prospołeczne (pozostawienie po sobie trwałej wartości), związane z określaniem i doskonaleniem własnej osoby w aspekcie zarówno indywidualistycznym, jak i prospołecznym.

Założenie o zróżnicowanej motywacji wyznaczającej preferencje w systemach wartości sprawdzono na podstawie sposobu uzasadniania znaczenia trzech wartości, które wiążą się z życiem codziennym młodzieży w perspektywie teraźniejszości (zdobywanie wykształcenia) i potencjalnej, choć nieodległej przyszłości (praca, założenie rodziny). Sformułowane uzasadnienia (pytania wskaźnikowe) pozwoliły zidentyfikować dwa typy motywacji: autoteliczną i instrumentalną oraz bezrefleksyjność w zakresie określania standardów wartościowania.

4. *B u n t w d o ś w i a d c z e n i a c h m ł o d z i e ż y*. Przedmiotem analizy uczyniono *p o z i o m* (nasilenie), *t y p* (rodzaj – bunt egocentryczny, altruistyczny, egzystencjalny, instytucjonalny, związany z sytuacjami wychowania oraz sytuacjami wymuszania i wykorzystywania słabszych) i *s p o s ó b p r z e j a w i a n i a s i ę b u n t u* (forma – bunt wewnętrzny *vs* zewnętrzny) z próbą określenia jego funkcji rozwojowych, co wiąże się z określeniem jego statusu rozwojowego, czyli przekształcania się z buntu egocentrycznego w metafizyczny (Camus, 1999). Wiąże się to z określeniem istoty buntu, którą jest wewnętrzne przeżycie sprzeciwu, chęć obalenia istniejących relacji, zasad, norm i oczekiwań (*z a s a d a d e s t r u k c j i*) oraz chęć lub próba wprowadzenia własnych rozwiązań, zasad, wartości (*z a s a d a a f i r m a c j i*; Oleszkowicz, 2006). Bunt pełni potencjalnie funkcję autokreacji, choć jej mechanizm może być różny, ale ważna jest tu zarówno destrukcja tego, co niepożądane, jak i afirmacja tego, co oczekiwane. Nasilenie (poziom) buntu (silny, słaby) analizowane były w kontekście postawy ogólnej przyjmowanej wobec rzeczywistości, jak i aspekcie dominacji (siły) określonych form i rodzajów (typ) buntu.

5. *W z o r y o s o b o w e i a u t o r y t e t y* stanowiły kolejny wyznacznik i mechanizm budowania własnej tożsamości, ale stanowiący paradoksalnie zarówno alternatywę wobec buntu, jak i uzupełnienie tego mechanizmu, gdyż świadome kreowanie siebie wiąże się zarówno z odrzuceniem (destrukcją) określonych przejawów rzeczywistości, jak i afirmacją form alternatywnych. Świadome kreowanie siebie wiąże się więc zawsze z odpowiedzią na dwa zasadnicze pytania – najpierw „kim nie chcę być”, a potem „kim chcę być”.

Oczywiste jest, co potwierdzają też wszystkie koncepcje wychowania, iż każda jednostka ludzka posiada dwie niezbywalne potrzeby – domi-

nacji i zależności. Potrzeba zależności wiąże się bezpośrednio z potrzebą posiadania układu odniesienia i czci, która wynika z poszukiwania silnego przywódcy, ukierunkowującego nasze działanie, a więc i rozwój, co można ujmować w kategoriach poszukiwania autorytetu i wzorów do naśladowania (Fromm, 1996, s. 90–96). Przyjęto zatem założenie, iż podstawowym źródłem, a zarazem i wyznacznikiem kształtowania się tożsamości są wzory osobowe, które mogą mieć charakter realny lub fikcyjny, bądź też mają postać pewnych standardowych charakterystyk wyznaczających kulturowo, a określających pewne idealne stany (cechy, zachowania, normatywy, wartości), w tym także kształt osobowości. W analizowanych badaniach zapytano respondentów wprost o znaczenie w ich życiu i we własnej autokreacji pewnych autorytetów i wzorów osobowych, które ich zdaniem, miały wpływ na kształtowanie się ich osobowości czy tożsamości. Przedstawiono badanym do oceny pewne charakterystyki osobowościowe, których źródłem były dwie opisywane wcześniej koncepcje wzorów osobowych – Floriana Znanieckiego (konformista – człowiek dobrze wychowany, perfekcjonista – człowiek pracy, hedonista – człowiek zabawy, nonkonformista – człowiek zboczeniec, zbuntowany) i Zygmunta Baumana (spacerowicz – indyferentny widz, tożsamość typu supermarket, włóczęga – neurotyczny, samowykluczający się abnegat, turysta – egocentryczny poszukiwacz wrażeń, gracz – rywalizujący manipulator i ryzykant). W kontekście autorytetów, oprócz ogólnej oceny ich znaczenia, młodzież określała konkretne osoby ważne w jej życiu, które analizowano następnie w kategoriach jakościowych (kategorie osób uznawanych jako autorytety) oraz formalno-typologicznych (autorytety realne *vs* fikcyjne, autorytety charyzmatyczne *vs* tradycyjne, autorytety relacyjne *vs* nierelacyjne).

6. Strategie radzenia sobie w prezentowanym ujęciu są konkretnymi sposobami pokonywania codziennych życiowych problemów i kryzysów, stanowiących dla jednostki sytuacje trudne i tym samym prowadzące do stanów frustracji, która niewłaściwie „rozładowana” powoduje ich eskalację, a w konsekwencji powodować może różnego rodzaju zaburzenia rozwojowe i trudności w przystosowaniu do wymagań otoczenia.

Z punktu widzenia radzenia sobie z problemami w tworzeniu własnej tożsamości wykorzystano w analizie i interpretacji uzyskanych ze swobodnych wypowiedzi młodzieży danych modelowe ujęcie Michaela Berzonskyego (2003, 2004a, b), gdzie mówi się o orientacjach tożsamościowego przetwarzania, które mogą mieć różny charakter, odmienne funkcje i różne są też ich konsekwencje rozwojowe (zob. rozdział 2.1.). Autor wyróżnił trzy style przetwarzania: informacyjny, normatywny i dyfuzyjny.

Przyjęte przeze mnie cztery podstawowe strategie radzenia sobie różnią się znaczeniem dla autokreacji i wyznaczają rozmaite poziomy i formy indywidualnych i samodzielnych wysiłków w celu pokonania problemów, a są to kolejno (wedle kryterium ich konstruktywności *vs* destrukcyjności): działania konstruktywne ukierunkowane na rozwiązanie problemów, poszukiwanie wsparcia społecznego; ucieczka pośrednia, aktywność ukierunkowana na poszukiwanie rozwiązań zastępczych; ucieczka bezpośrednia, bierność, zagłuszanie problemów.

7. *Nastawienia wobec siebie i otaczającego świata.* Sposób doświadczania życia przez młodzież można rozpatrywać jako rezultat posiadanych nastawień wobec własnej osoby i otaczającego świata. Ponieważ badania miały charakter statyczny, a nie dynamiczny (biograficzny), trudno rozstrzygnąć, jakie zależności występują między doświadczaniem życia przez młodzież a nastawieniami wobec siebie i otaczającego świata. Dlatego też potraktowano je jako wyznacznik doświadczania życia „tu i teraz”, analizując w kontekście kreowania określonej wizji świata, własnej osoby i relacji „ja–świat”. W tym opracowaniu przyjęto jednak założenie o zgeneralizowanym nastawieniu wobec siebie i świata (kryterium formalne związane z ukierunkowaniem postaw wobec świata), mającym charakter prorozwojowy (nastawienie pozytywne – afirmujące) *vs* destrukcyjny rozwojowo (nastawienie negatywne – negujące). Analizie poddano też sformułowane przez młodzież przekonania dotyczące rzeczywistości (jej cech), dokonując próby ich kategoryzacji wedle kryterium potencjalnych blokad rozwoju, postrzeganych przez młodzież (indywidualne, relacyjne, stratyfikacyjne, warunki życia – społeczne, ideologiczne i kulturowe), a także dokonano analizy przekonań dotyczących własnej osoby (cechy), kategoryzując je jako negatywne *vs* pozytywne.

Ponieważ proces kształtowania się tożsamości jest trudny, dlatego też towarzyszą mu negatywne i ambiwalentne uczucia. Jeśli kryzys tożsamościowy nie zakończy się wykreowaniem tożsamości spójnej wewnętrznie i zintegrowanej ze światem, może to spowodować niepewność własnej roli, jej dyfuzję czy trudność w określeniu siebie. W efekcie tworzą się trwałe wersje własnej osoby (nastawienia wobec siebie), które mogą przyjąć postać kryzysu tożsamości w różnych formach. James E. Marcia (1966, s. 551–558, 1967, s. 119–133, 1980, 1987, 1993a, b, c, d) określa je jako stany jej rozwoju (por. Koziński, 1986, s. 327–328; Mamzer 2003, s. 77). Na podstawie literatury i wstępnych badań jakościowych dokonano konceptualizacji możliwych stanów „ja” (statusów tożsamości destrukcyjnych i tożsamości prawidłowej), będących wyznacznikiem postaw wobec siebie i otaczającego świata. Posłużono się tu kategoriami określania siebie i świata zaczerpniętymi z warsztatu pojęciowego analizy

transakcyjnej (Berne, 2004; Harris, 1987; Rogoll, 1995). Stany te są następujące: tożsamość negatywna (nieefektywna), opozycyjna, lustrzana, odroczone, dyfuzja tożsamości i tożsamość zintegrowana (prawidłowa). Wszystkie wskazywane w literaturze przedmiotu wersje – stany tożsamości tzw. „niewykreowanej” do końca, a więc skonfliktowanej wewnętrznie lub zewnętrznie, stanowiąc mogą podłoże różnych zjawisk psychopatologicznych i patologii społecznej, wiążących się z negatywnym obrazem siebie lub otaczającego świata (bądź obu). Analizując ogólne kategorie problemów tożsamościowych, kierowano się kryterium konsekwencji rozwojowych wynikających z poszczególnych stanów „ja” (zintegrowane, prorozwojowe *vs* zdeintegrowane, destrukcyjne rozwojowo), oraz typu mechanizmu stanowiącego potencjalne źródło problemów z kreowaniem siebie (dezintegracja wewnętrzna *vs* zewnętrzna, bezrefleksyjność) lub mechanizmu wspierającego autokreację (autorefleksja, świadomy wybór).

Analizie poddano także podstawowe kategorie identyfikacyjne młodzieży, stanowiące odzwierciedlenie tożsamości społecznej i kulturowej, czyli odniesienia własnej osoby do różnych elementów środowiska życia (identyfikacja z płcią, społecznością, kulturą).

Identyfikacja nastawień wobec siebie i otaczającego świata, ujęta została także w sposób właściwy dla analizy transakcyjnej, której założenia pozwalają wyodrębnić cztery pozycje życiowe, przyjmowane przez człowieka w swoim życiu, stanowiące swoiste konsekwencje rozwojowe wynikające z dominujących doświadczeń życiowych jednostki. Analiza transakcyjna podaje następującą klasyfikację nastawień życiowych (Harris, 1987, s. 58–70), kształtujących się w trakcie rozwoju osobniczego, które uwzględniają stosunek do własnej osoby i innych, czy szerzej ujmując – świata: a) p o s t a w a p o z y t y w n a – r o z w o j o w a („Ja jestem OK, ty jesteś OK”); b) p o s t a w y d e z i n t e g r u j ą c e r o z w ó j: dezintegracja jednostkowa („Ja nie jestem OK, ty jesteś OK”); dezintegracja wielopoziomowa („Ja nie jestem OK, ty nie jesteś OK”); dezintegracja relacji „ja-świat” („Ja jestem OK, ty nie jesteś OK”).

Przyjęta koncepcja nastawień wobec siebie i świata wynika z konstatacji podstawowej prawidłowości rozwojowej, którą wywieść można z warunków funkcjonowania młodych ludzi w sytuacji zmiany, powodującej przedłużające się moratorium w poszukiwaniu własnej tożsamości (Erikson, 2004). Stanowi to o potencjalnym zdeprecjonowaniu możliwości prawidłowego rozwoju, dlatego młodzi ludzie mogą doświadczać kryzysu w wartościowaniu (podstawa kryzysu tożsamości), zaś reaktywnie mogą przyjmować negatywne nastawienia wobec rzeczywistości i własnej osoby, co częściowo ewokuje „wymuszony wybór” patologizujących i destruktywnych strategii rozwiązywania własnych problemów.

8. **Wizja własnego życia** tworzy się zawsze na podstawie zgeneralizowanych ocen dotyczących otaczającego jednostkę świata, własnej osoby, sposobu własnego ulokowania w relacji ze światem, a także stanowi ostateczną egzemplifikację przyjętego sposobu wartościowania i rozstrzygnięcia podstawowych dylematów egzystencjalnych wpisanych w sytuację człowieka w świecie. Tworzone wizje własnego życia mogą określać stan obecny (teraźniejszość) i stan potencjalny (przyszłość). Konceptualizacja tego problemu została sprowadzona do określenia doświadczenia szczęścia, zadowolenia *vs* cierpienia dyskomfortu oraz realizowania dodatkowych form aktywności w czasie wolnym (zainteresowania, hobby) w obecnej sytuacji życiowej, a także sformułowania zadań i planów na przyszłość.

Cel przeprowadzonych analiz teoretycznych i empirycznych ustalony został jedynie ogólnie i wstępnie jako próba skonstruowania modelu życia dostępnego w doświadczeniach i w percepcji młodego pokolenia (cel teoretyczny, poznawczy). Określenie dominujących fenomenów określających doświadczanie życia przez młodzież, zarówno w jego pozytywnych, jak i negatywnych aspektach, stanowiło podstawę do sformułowania zaleceń działań praktycznych dla dorosłych wychowawców młodzieży (cel utylitarny).

Próba modelowego opisu działań wychowawczo-kreacyjnych wspierających rozwój młodzieży (cel utylitarny), dokonana została z perspektywy pedagogiki społecznej i z wykorzystaniem ekologicznego podejścia do tej kategorii psychospołecznej, które może być też opisane w kategoriach kształtowania środowiska życia poprzez działania społeczne (Marynowicz-Hetka, 2006). Wykorzystano w tym celu nie tylko przesłanki wynikające z badań, ale także przedstawione założenia teoretyczne opisujące specyfikę rozwojową okresu młodości.

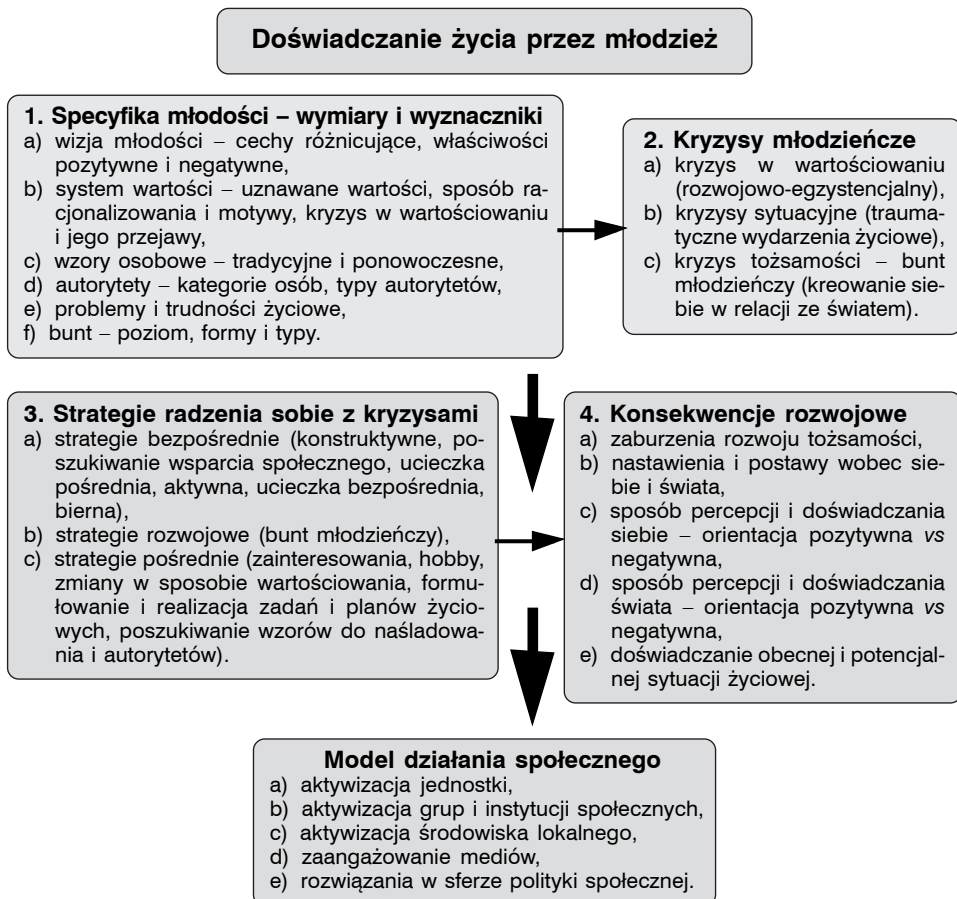
**Problemy i pytania badawcze – model badania doświadczania życia przez młodzież.** Model badania życia codziennego młodzieży, wynikający z przedstawionych założeń teoretycznych i metodologicznych można schematycznie przedstawić w postaci czterech pól, obrazujących podstawowe problemy wpisywane w młodość, które wzajemnie się na siebie nakładają i indukują, dlatego niektóre kategorie analityczne (zmiennie) mogą być wpisane w różne pola (Schemat 5). Analizy teoretyczne (wstępne) i badania empiryczne (właściwe) koncentrują się wokół czterech grup problemów badawczych, które ogólnie można zawrzeć w następujących pytaniach: jakie właściwości młodzież przypisuje sobie jako specyficznej grupie społecznej, jakie wynikają stąd problemy dla jej funkcjonowania psychospołecznego, w jaki sposób młodzież radzi sobie z doświadczanymi problemami i kryzysami, jakie są potencjalne konsekwencje rozwojowe doświadczanych problemów i kryzysów. Odpowiedź na te pytania,



wraz z analizą teoriopoznawczą dotyczącą fenomenu młodości, daje podstawę do konstruowania modelu działania wspierającego rozwój młodego pokolenia.

Pierwsze dwa pola badawcze stanowią podstawę opisu fenomenu młodości i młodości (zob. rozdział 5.2.), kolejne dwa związane są z opisem sposobu, w jaki młodzież kreuje siebie i świat, w jaki sposób radzi sobie z daną jej rzeczywistością i jakie potencjalnie powoduje to skutki (zob. rozdział 5.3.).

1. Wyznaczniki i wymiary określające specyfikę okresu młodości, czyli doświadczanie młodości w wymiarze opisowym, prowadzącym się do ogólnej charakterystyki okresu ado-



Schemat 5. Model badania sposobu doświadczania życia przez młodzież (oprac. własne)

lescencji z uwzględnieniem jego specyfiki, oceny wartościującej młodość i młodych ludzi w ich perspektywie, z uwzględnieniem poziomu identyfikacji z własnym etapem rozwoju. Dokonano tu także analizy sposobu wartościowania młodzieży, sposobu racjonalizowania dominujących w jej życiu wartości, identyfikacji dominujących autorytetów i ich typów, cenionych wzorów osobowych, najważniejszych problemów przypisywanych temu okresowi rozwoju w perspektywie obiektywnej i subiektywnej, oraz analizy kategorii buntu młodzieńczego, wpisywanego w ten etap rozwoju jako dlań specyficzny (poziom, formy i typy buntu).

2. **Kryzysy młodzieńcze**, sprowadzone zostały głównie do wymiaru aksjologicznego, mającego charakter rozwojowo-egzystencjalny (kryzys w wartościowaniu) i tożsamościowego, który wyznaczany jest przez kryzys wartości, ale także związany jest z kreowaniem własnej relacji ze światem, stąd wyznaczany jest nie tylko przez określenie własnego statusu aksjologicznego, ale także przez przyjmowane nastawienia i postawy wobec świata.

3. **Strategie radzenia sobie z problemami** określone jako bezpośrednio wykorzystywane w określonych sytuacjach techniki pokonywania trudności, z uwzględnieniem kategorii buntu, traktowanego jako mechanizm radzenia sobie z zamętem tożsamościowym, stanowiąc specyficzną strategię pokonywania trudności rozwojowych, oraz strategie tzw. pośrednie, stanowiące zbiór różnych zjawisk wspierających radzenie sobie z problemami egzystencjalnymi.

4. **Konsekwencje rozwojowe** stanowiące odzwierciedlenie sposobu radzenia sobie z problemami, a uwidaczniające się w zaburzeniach tożsamości oraz w sposobie percepcji i przyjmowanych postawach wobec własnej osoby, otaczającego świata i różnych sytuacji życiowych dostępnych w codzienności (aktualnych i potencjalnych).

Ze względu na diagnostyczny charakter badań empirycznych, w polu problemowym ograniczono się do określenia głównych pytań badawczych odzwierciedlających problem ogólny, jakim jest sposób doświadczania życia w młodości, jego podstawowe wymiary (kryzysy), doświadczane trudności, strategie radzenia sobie z problemami życiowymi oraz potencjalne konsekwencje rozwojowe. Wprowadzony element badań weryfikacyjnych ograniczał się do określenia w polu problemowym dodatkowej zmiennej, jaką stanowi płeć, a więc w odniesieniu do każdego pytania dokonywano także analizy sposobu postrzegania i doświadczania różnych sytuacji życiowych z uwzględnieniem podziału na dziewczęta i chłopców, dokonując próby określenia dominujących (i różnicujących) tendencji w obu grupach. Postawiono następujące problemy badawcze:

1. W jaki sposób młodzi ludzie postrzegają specyfikę własnego okresu rozwojowego, jakie cechy przypisują młodości i w jaki sposób je oceniają oraz jaki jest poziom identyfikacji z własnym okresem rozwojowym?
2. Jakie problemy i trudności młodzież wpisuje w okres adolescencji i jakich problemów doświadcza we własnym życiu?
3. Jakie wartości preferuje młodzież i w jaki sposób określa znaczenie wartości dominujących w jej życiu?
4. Jaki jest poziom i dominujące wymiary doświadczanego przez młodzież kryzysu w wartościowaniu?
5. Jaki jest poziom, formy i dominujące typy buntu doświadczanego przez młodzież?
6. Jakie wzory osobowe młodzież uznaje za atrakcyjne w kreowaniu własnej tożsamości?
7. Jakie znaczenie przypisuje młodzież w swoim życiu autorytetom, jakie kategorie i typy autorytetów stanowią podstawę dokonywanych autoidentyfikacji?
8. Jakie strategie radzenia sobie wybiera młodzież i jaki typ strategii dominuje w rozwiązywaniu doświadczanych przez nią problemów życiowych?
9. Jakie nastawienia i postawy wobec własnej osoby i otoczenia społecznego prezentuje młodzież?
10. W jaki sposób młodzież postrzega i ocenia siebie oraz otaczającą ją rzeczywistość?
11. Jakie problemy w kreowaniu własnej tożsamości (stany) są wśród badanej młodzieży dominujące?
12. Jakie postawy życiowe prezentuje badana młodzież?
13. W jaki sposób młodzież konstruuje wizję własnego życia – aktualną i potencjalną?
14. W jaki sposób płeć różnicuje doświadczanie życia przez badaną młodzież we wszystkich przyjętych jego wymiarach?

Przedstawione ogólnie problemy badawcze analizowane były pod kątem dominujących przejawów i tendencji, pozwalających głównie na opis sposobu postrzegania i doświadczania życia przez młodzież, z uwzględnieniem zróżnicowania sposobu doświadczania własnego życia wyznaczonego zmienną płci. Ograniczono zatem eksplorację poszczególnych problemów w badaniach empirycznych jedynie do określenia „jakie jest życie młodzieży w jej subiektywnej perspektywie?”, z pominięciem wstępnego zadawania pytania „dlaczego tak się młodzieży jej życie przedstawia i jakie czynniki obiektywne to postrzeganie determinują?” Założono, iż na to pytanie odpowiedzi dostarczyły przeprowadzone analizy teoretyczne dotyczące specyfiki okresu młodzieńczego, a empirycznych

egzemplifikacji tego problemu dostarczą zapewne kolejne, poszerzone badania ulokowane w tym obszarze.

Nasuwa się tu pytanie, czy tworzenie jedynie obrazu życia młodzieży w jej subiektywnej perspektywie może mieć walory utylitarne, bez wyjaśniania opartego na obiektywnych (i subiektywnych także) czynnikach determinujących owo przeżywanie życia w młodości. Broniąc swego stanowiska, stwierdzę jedynie, iż mając świadomość, że pytanie „co i jakie jest?” musi być uzupełnione o pytanie „dlaczego jest?”, pierwotna i ważniejsza wydaje się diagnoza problemów młodzieży, gdyż odpowiedzi na drugie pytanie udziela w części analiza teoretyczna. Pytanie o specyficzne czynniki determinujące sposób doświadczania życia szczególnie staje się ważne wówczas, gdy analizujemy różnie społecznie i kulturowo ulokowaną młodzież, z różnymi deficytami rozwojowymi i zaburzeniami w przystosowaniu społecznym. Uzyskujemy wówczas szerszą perspektywę analizy problemów różnych grup młodzieży zróżnicowanej pod względem walorów i deficytów indywidualnych i społecznych, ale wtórnych i marginalnych. Młodzież stanowiąca podmiot tych badań jest traktowana jako grupa jednorodna, powszechna i dominująca. Mam świadomość, że po pierwsze, „spłaszcza” to obraz funkcjonowania młodzieży, a po wtóre, iż wśród badanych występują istotne zróżnicowania indywidualne (rzadko podejmowane w badaniach) i wyznaczone czynnikami społeczno-demograficznymi (co potwierdzają liczne analizy socjologów), ale ten problem w prezentowanych badaniach nie został podjęty.

**Metody, techniki i narzędzia badań własnych.** Ze względu na złożony charakter badań przyjęta procedura badawcza była zróżnicowana, gdyż wstępna faza badań wymagała zastosowania metody analizy i krytyki literatury przedmiotu, stanowiąc podstawę analizy teoriopoznawczej wyselekcjonowanych zjawisk ulokowanych w przedmiocie badań, w celu uzasadnienia obszaru i zakresu problemowego podjętych badań empirycznych. Poprzedzona jednak była analizą fenomenologiczną życia młodzieży uzyskaną w badaniach wstępnych (jakościowych) z wykorzystaniem metodologii teorii ugruntowanej (zob. Aneks, Załącznik 1), która wyznaczyła obszar analiz teoriopoznawczych i zakres przedmiotowy badań właściwych (ilościowych).

Badanie jakiegokolwiek fenomenu (zjawiska) wymaga przyjęcia odpowiedniej procedury zbierania i analizy danych. Badanie sposobu doświadczania życia w indywidualnej percepcji młodzieży wymagało zastosowania odpowiednich do realizacji tego celu metod, technik i narzędzi pozyskiwania, analizy i interpretacji danych. Przyjęto, iż rozwiązanie postawionych problemów możliwe jest z wykorzystaniem metod jakościowych i ilościowych. Metodę jakościową, służącą do wykrycia elementów doświadczenia młodzieży (teoria ugruntowana w danych), którą

opisałam wcześniej, wykorzystano do określenia wstępnych kategorii analizy, czyli kodów znaczeń, jakie przypisują swojemu życiu młodzi ludzie i kategoryzacji problemów podjętych wstępnie w analizach teoretycznych, a następnie w badaniach ilościowych, skonceptualizowanych na tej podstawie. Można przyjąć, iż wstępna analiza miała charakter fenomenologicznego opisu życia młodzieży (fenomenów istotnych dla młodzieży). Analiza fenomenologiczna traktowana jest jako szczególnie przydatna w opisie subiektywnego postrzegania i doświadczania różnych zjawisk natury psychologicznej i społecznej, pozwalając na dotarcie do istoty poznawanej rzeczywistości i jej interpretacji (Ablewicz, 1994; Gnitecki, 1996; Urbaniak-Zajac, Piekarski, 2001). W badaniach jakościowych wykorzystano technikę zadawania pytań w formie nieskategoryzowanego wywiadu (Aneks, Załącznik 1).

W badaniach ilościowych (właściwych) zastosowano metodę sondażu i technikę ankiety audytoryjnej (Pilch, Bauman, 2001, s. 79–82, por. Maszczyk, Radziewicz-Winnicki, 1979), która umożliwia badanie nawet bardzo licznych populacji, na podstawie próby reprezentatywnej dlań, czyli stanowiącej swoistą miniaturę lub model zbiorowości będącej podmiotem badań. Badania sondażowe wynikają z doraźnych potrzeb społecznych, co w tym przypadku uzasadnia konieczność diagnozy funkcjonowania młodego pokolenia, doświadczającego naturalnego kryzysu rozwojowego oraz sytuacji normatywnie i aksjologicznie trudnych, wynikających z przemian transformacyjnych (ustrojowych i społeczno-kulturowych), stąd stanowi kategorię szczególnie narażoną na różne zaburzenia rozwojowe i zjawiska patologiczne. Potrzebę tę uzasadnia także konieczność podjęcia systemowo zorganizowanych działań modyfikujących środowisko i warunki życia (rozwoju) młodego pokolenia, w celu zapobiegania zjawiskom niekorzystnym rozwojowo i zarazem społecznym. W ramach sondażu zastosowano różne techniki badawcze (Aneks, Załącznik 1): kwestionariusz ankiety „Moje życie codzienne” i Skala Radzenia Sobie w Sytuacjach Problemowych, w opracowaniu autorskim, Kwestionariusz Buntu Młodzieńczego (KBM) autorstwa A. Oleszkowicz (2006), Kwestionariusz do Badania Kryzysu w Wartościowaniu (KKW) w opracowaniu Piotra Olesia (1989).

– Kwestionariusz „Moje życie codzienne” zbudowany był z kilku modułów, pozwalających określić podstawowe wymiary postrzegania i doświadczania życia przez młodzież, na które składały się różne cechy opisujące stan obecny (problemy, kryzysy, wzory, autorytety, wartości, ocena własnych atrybutów wpisywanych w młodość, kategorie identyfikacyjne i zaburzenia tożsamości, ocena świata i siebie oraz relacji „ja–świat”, postawy i nastawienia wobec siebie i otaczającego świata) i potencjalny (plany, zamierzenia). W kwestionariuszu zastosowano

różne rodzaje pytań – otwarte i zamknięte, z kafeterią dysjunktywną i koniunktywną, zastosowano też rangowanie i elementy skalowania. Kwestionariusz ten sprawdzono w badaniach pilotażowych, modyfikując pytania nieróżnicujące i niejasne.

– Skala Radzenia Sobie w Sytuacjach Problemowych (RSSP) stanowi autorskie narzędzie do określenia ogólnych tendencji w wyborze sposobu radzenia sobie (ukierunkowanych bezpośrednio na rozwiązanie problemu, poszukiwanie rozwiązań zastępczych, poszukiwanie wsparcia społecznego, oraz ukierunkowanych na unikanie problemu przez czynności rozładowujące negatywne emocje). Założono, iż w różnych sytuacjach młodzież wykorzystuje różne techniki radzenia sobie, ale przejawia też pewne tendencje do wykorzystywania określonego sposobu pokonywania problemów wynikającego z jej uprzednich doświadczeń (skuteczne *vs* nieskuteczne rozwiązania). Kierowano się tu wyjściowo koncepcjami opisującymi dwie wiodące strategie – ataku i wycofania (pozytywne *vs* negatywne w kontekście przyjętego kierunku działania i potencjalnych skutków rozwojowych), lecz głównie kierowano się autorskimi sposobami radzenia sobie formułowanymi przez młodzież (badania wstępne, jakościowe), ze względu na przyjętą wstępnie perspektywę fenomenologiczną analizy, wyznaczającą subiektywne postrzeganie różnych problemów, w tym też i radzenia sobie z nimi. Wskazywane przez badanych sposoby radzenia sobie pokategoryzowano zgodnie z przyjętymi założeniami teoretycznymi, opisującymi ich mechanizmy.

Skala ta miała charakter skali skumulowanych ocen i składała się z 30 pozycji wskaźnikowych (z czterostopniową skalą typu stopnie zgody), pozwalających zidentyfikować cztery podstawowe strategie radzenia sobie: **d z i a ł a n i a k o n s t r u k t y w n e** (cel – rozwiązanie problemów) – autorefleksja, doskonalenie siebie, rozwijanie zainteresowań, pasji, aktywność fizyczna (8 wskaźników, 8–32 punkty); **u c i e c z k a b e z p o ś r e d n i a, b i e r n o ś ć, z a g ł u s z a n i e p r o b l e m ó w** (mechanizmy obronne, wycofanie, emocjonalne dystansowanie się) – bierność, ucieczka w zabawę i towarzystwo innych, ucieczka w marzenia, rozładowanie napięć przy pomocy środków odurzających, myśli samobójcze (11 wskaźników, 11–44 punkty); **u c i e c z k a p o ś r e d n i a, a k t y w n a, p o s z u k i w a n i e r o z w i ą z a ń z a s t ę p c z y c h** (mechanizmy obronne, zastępowanie, intelektualne dystansowanie się), działanie na rzecz innych ludzi, ucieczka w religię i ideologie, bezrefleksyjny konformizm (6 wskaźników, 6–24 punkty); oraz **p o s z u k i w a n i e w s p a r c i a s p o ł e c z n e g o** (bezpośrednie szukanie pomocy u innych) – przyjaciele, rodzice, nauczyciele, inne autorytety wśród osób dorosłych (5 wskaźników, 5–20 punktów).

Pozycje wykorzystane w kwestionariuszu zostały wybrane z 78 opisów radzenia sobie z problemami formułowanymi przez młodzież we wcześniejszych badaniach prowadzonych przez autorkę (2003–2004) wśród młodzieży szkół średnich ( $n=249$ ), z których wybrano 30 pozycji o najwyższej mocy dyskryminacyjnej, obliczonej przy użyciu techniki „t” do oceny stopnia istotności różnicy między średnią punktacją każdej pozycji wskaźnikowej oddzielnie dla grupy o wysokim ogólnym wyniku i grupy o niskim wyniku ogólnym (Brzeziński, 1984, s. 266–268). Analizy tej dokonano oddzielnie dla twierdzeń opisujących poszczególne strategie radzenia sobie, zakwalifikowanych do nich *a priori*, na podstawie przyjętych założeń teoretycznych. Ze względu na przyjęty poziom istotności i wartość statystyki „t”, do poszczególnych strategii radzenia sobie zakwalifikowano różną liczbę twierdzeń, stąd też wyniki surowe otrzymane w każdej skali częściowej różnią się wielkością. Uzyskane wyniki przekształca się na wyniki znormalizowane – skala stenowa (Aneks, Załącznik 2, Tab. 3–4), co pozwala określić dominujące wybory (poziom akceptacji) w zakresie sposobów radzenia sobie (wyniki niskie w granicach 1–4 stena, średnie – 5–6, wysokie – 7–10). Normy opracowano na podstawie wcześniejszych badań ( $N=249$ ), wśród młodzieży szkół średnich o porównywalnych parametrach społeczno-demograficznych (wiek, płeć, teren badań). Dodatkowo obliczono miary tendencji centralnej (średnie) i zmienności (odchylenia standardowe), które mogą stanowić podstawę oceny poziomu akceptacji danej strategii (średnia  $\pm$  odchylenie standardowe; Aneks, Załącznik 6, Tab. 1). Rzetelność testu określono na podstawie uproszczonego współczynnika zgodności wewnętrznej  $\alpha$ -Cronbacha (Aneks, Załącznik 2; Brzeziński, 1984, s. 188–189). Nie obliczano trafności skali, kierując się założeniem, iż wysoka rzetelność określa też jego trafność (choć nie zawsze jest to słuszne), a ponadto wynikało to z przyjęcia ogólnych założeń dotyczących typu radzenia sobie, potwierdzanych powszechnie w literaturze oraz stanowiło pochodną zgodności sędziów, co do trafności przypisywania określonych twierdzeń poszczególnym skalom.

– Kwestionariusz Buntu Młodzieńczego (KBM) autorstwa A. Oleszkowicz (2006) składa się z dwóch części, z których pierwsza, wykorzystana w badaniach własnych, zawiera opis 39 sytuacji, w których młodzi ludzie buntują się. Sytuacje te związane są z trzema czynnikami wyzwalającymi bunt (ograniczenie, zagrożenie lub rozbieżność) i zawierają opis konkretnego przedmiotu buntu. Uzyskane wyniki przedstawia się jako sumę wszystkich punktów zdobytych przez osobę badaną, tzw. Wynik Ogólny (WOG), bądź jako sumę punktów liczoną oddzielnie dla buntu ujawnianego na zewnątrz – Bunt Zewnętrzny (BZ) i buntu tłumionego – Bunt Wewnętrzny (BW). Wszystkie te wyniki można traktować jako wskaźniki nasilenia buntu młodzieńczego (im wyższy wynik, tym więk-

sze nasilenie buntu). Maksymalnie, we wszystkich wskaźnikach, można uzyskać po 78 punktów. Kwestionariusz daje także możliwość wyodrębnienia określonych rodzajów buntu w oparciu o jego przedmiot: bunt egocentryczny, bunt altruistyczny, bunt egzystencjalny, bunt instytucjonalny, bunt związany z sytuacjami wychowania i nauczania, oraz bunt przeciwko sytuacjom wymuszania i wykorzystywania słabszych. Narzędzie spełnia wymogi psychometryczne i wyposażone jest w normy. Normy dla kwestionariusza opracowano na podstawie wyników uzyskanych przez młodzież szkół podstawowych i średnich (525 osób w wieku 13–19 lat). Ze względu na brak różnic między dziewczętami i chłopcami w zakresie siły buntu zewnętrznego i wewnętrznego normy stenowe obliczono łącznie dla obu grup. Odnoszą się one do wskaźników: WOG, BZ, BW. Obliczone średnie, odchylenia standardowe i mediany dla 6 czynników (typów buntu), stanowić mogą punkt odniesienia do oceny ich nasilenia.

– Kwestionariusz do Badania Kryzysu w Wartościowaniu (KKW) służy do określenia znaczenia systemu wartości w kreowaniu tożsamości (osobowości), czyli trudności i zaburzeń w procesie wartościowania młodzieży. Wychodzi się tu z teoretycznego założenia, że kryzys w wartościowaniu jest zjawiskiem typowym, a nawet koniecznym, w normalnym procesie rozwoju, a także, iż ma charakter czasowy, przemijający (Oleś, 1989, s. 5), zaś jego pokonanie stanowi o przejściu na wyższy poziom rozwoju (por. Dąbrowski, 1975, 1986).

KKW ma charakter skali skumulowanych ocen (25 pozycji, w tym 24 diagnostyczne), pozwalającej na ocenę ogólnego poziomu kryzysu w wartościowaniu, co uzyskuje się przez sumowanie wszystkich pozycji skali – wynik ogólny (24 pozycje skali – 0–48 pkt.) oraz wyników częściowych w czterech podskalach, służących do badania głównych objawów kryzysu: trudności uporządkowania systemu wartości w hierarchię (skala H – 7 pozycji, 0–14 pkt.); Z – poczucia zagubienia wartości (skala Z – 6 pozycji, 0–12 pkt.); dezintegracja wartościowania (skala D – 6 pozycji, 0–12 pkt.); oraz poczucia niezrealizowania wartości (skala R – 5 pozycji, 0–10 pkt.). Narzędzie zostało sprawdzone pod względem jego wartości psychometrycznej i posiada normy dla młodzieży akademickiej. Z tego względu autorka musiała dokonać normalizacji wyników (skala stenowa; zob. Aneks, Załącznik 2, Tab. 2) na populacji młodzieży szkół średnich. Ze względu na nieistotne zróżnicowanie wyznaczane zmienną płci skonstruowano jedynie normy ogólne dla KKW i poszczególnych podskal. Interpretacja ma charakter formalny (ilościowy) z odniesieniem do wyznaczonych normatywów, oraz nieformalny (jakościowy) z odniesieniem do charakterystyk poszczególnych trudności i ich znaczenia dla rozwoju tożsamości i osobowości.



Analiza danych pozyskanych w badaniach miała charakter jakościowy i ilościowy. Dokonano szeregu typologizacji, uporządkowań i klasyfikacji danych uzyskanych w toku badań, następnie tabulacji (tworzenie tablic zbiorczych rozkładu danych), przeprowadzono zabieg kodowania wielu informacji zgodnie z przyjętym kluczem, obliczano proste częstości wystąpień, rozkład procentowy niektórych kategorii oraz stosunki pomiędzy niektórymi kategoriami. Włączono też w niektórych przypadkach metody pomiaru i tym samym analizy statystycznej (testy parametryczne i nieparametryczne). Dokonano też analizy porównawczej w zakresie doświadczania życia w grupach zróżnicowanych ze względu na płeć. Głównie jednak wykorzystano analizę opisową, polegającą na przedstawieniu i opisie rezultatów badań uzyskanych w drodze wcześniejszych analiz jakościowych i ilościowych, wzbogaconą próbą ich wyjaśnienia i interpretacji w oparciu o przyjęte założenia teoretyczne. Niebagatelną rolę w tym opracowaniu spełniła analiza treści tekstu naukowego, której podlegały polskie i obcojęzyczne opracowania teoretyczne, dotyczące fenomenu młodości, co wiązało się z przyjętą procedurą konceptualizacji badań zgodnie z teorią ugruntowaną w danych empirycznych (analizie teoretycznej podlegały te fenomeny, których znaczenie wyznaczyła badana wstępnie młodzież). Analiza ta miała przede wszystkim charakter logiczno-systematyzujący, ale też i informacyjny, stanowiąc podstawę konceptualizacji badań własnych. Szerzej sposób analizy danych zostanie przedstawiony w części opisującej wyniki badań (rozdział 5).

**Dobór próby i terenu badań oraz ich organizacja i przebieg.** Młodzież stanowiąca podmiot badań znajdowała się w wieku średniej i późnej adolescencji (szkoły ponadgimnazjalne), czego przesłankę zaczerpnięto z teorii rozwoju człowieka E.H. Eriksona i R.J. Havighursta, które wskazują na najbardziej istotne zadania i tym samym przewartościowania dokonujące się w życiu młodzieży, przygotowujące ją do stopniowego podjęcia dorosłych ról i zadań oraz wiążące się ze zmianą źródeł wpływów (z rodziny na grupę rówieśniczą i oddziaływania kultury popularnej).

Ponadto przyjęto założenie, iż obraz życia młodzieży tworzony przez nią samą, zaś traktowanej w tych badaniach jako kategoria jednorodna, musi być ograniczony do wyraźnie określonego i generalnie związanego ze wspólnotą różnych zadań i problemów rozwojowych, okresu, który określono jako średnią i późną adolescencję (kryterium rozwojowe) i swoisty etap edukacji (szkoła ponadgimnazjalna), wiążący się z ważnymi decyzjami o dalszej karierze edukacyjnej i tym samym w części decydującym o całym dorosłym życiu badanych.

Badania wstępne prowadzone były z wykorzystaniem nieskategoryzowanego wywiadu o charakterze narracyjnym, ale skoncentrowanym na

problemie (Pilch, Bauman, 2001, s. 330–332), zaś prowadzono je cyklicznie w latach 2003–2005 wśród młodzieży szkół ponadgimnazjalnych i młodzieży akademickiej ( $n = 53$ ). Ze względu jednak na zbyt dużą rozpiętość wieku i znaczną odmienność problemów młodzieży na obu etapach rozwoju, analizie dla celów tej pracy poddano jedynie wyniki uzyskane z badań nad młodzieżą szkół średnich.

Badania wstępne pozwoliły określić obszar dokonanych analiz teoretycznych i stanowiły podstawę konceptualizacji badań ilościowych (pilotaż, badania właściwe), które przeprowadzono w latach 2006–2007, w województwie śląskim (w podregionie centralnym).

Poprawność podstawowych wersji kwestionariuszy i skal sprawdzona została w badaniach pilotażowych przeprowadzonych na próbie 127 osób – młodzieży szkół średnich w 2006 roku. Materiału badawczego z badań pilotażowych nie włączono do analizy właściwych badań, gdyż po badaniach pilotażowych została dokonana ostateczna modyfikacja narzędzi badawczych, metodą eliminacji pytań nie różnicujących odpowiedzi respondentów oraz oceny trafności pytań wskaźnikowych przez „sędziów kompetentnych”, którymi byli pedagodzy i psychologowie, pracujący w poradniach psychologiczno-pedagogicznych, zajmujący się diagnozą i terapią młodzieży (5 osób). Generalnie jednakże koncepcja badań empirycznych nie uległa znaczącej zmianie, z wyjątkiem ograniczenia próby badawczej do młodzieży młodszej.

Badania właściwe rozpoczęto w październiku 2006, a zakończono je w czerwcu 2007 roku. Ogółem przebadano 916 uczniów szkół licealnych i technicznych o różnym profilu.

Dobór szkół, w których prowadzono badania, był losowy, zaś próbę wyznaczał charakter populacji (skończona) i jej specyfika – młodzież ponadgimnazjalna (licea i technika o różnym profilu). Losowanie niezależne (bezzwrotne) miało charakter zespołowy (lista liceów i techników) i wielostopniowy, co wyznaczało kryterium lokalizacji szkoły, czyli wielkości skupisk miejskich i wiejskich (powiaty, gminy wiejskie i miejskie – duże, średnie i małe miasta, szkoły i klasy) oraz ograniczony (odrębne losowania z powiatów, miast i gmin różnych typów szkół technicznych i licealnych). Generalnie więc próba ma charakter złożony, z operatem losowania, który stanowiła ponumerowana lista szkół województwa śląskiego (podregion centralny śląski, bez podregionów: rybnicko-jastrzębskiego, bielsko-bialskiego i częstochowskiego), ograniczona później do listy wylosowanych miast i gmin. Łączna liczba szkół w województwie śląskim wynosi: licea ogólnokształcące – 282, licea profilowane – 165, technika wraz z technikami uzupełniającymi – 268 (łącznie 715 szkół), zaś ograniczona do podregionu centralnego oraz wylosowanych powiatów i gmin: licea ogólnokształcące – 92, licea profilowane – 52, technika

– 82 (łącznie 225 szkół; <http://www.stat.gov.pl>; zob. Aneks, Załącznik 2, Tab. 1). Łącznie wybrano losowo 45 szkół (co piątą z listy), z czego pozwolenie na badania uzyskano w 21 szkołach. Dobór ten w praktyce był zatem w pewnym stopniu incydentalny, co wiązało się z realną możliwością przeprowadzenia badań (nie wszyscy dyrektorzy wyrażali zgodę na prowadzenie badań, usprawiedliwiając to zakłóceniem procesu dydaktycznego i negatywnym stosunkiem rodziców do prowadzenia badań nad tą częścią młodzieży, która nie uzyskała statusu osoby pełnoletniej).

Badania przeprowadzono w szkołach na terenie następujących miast i gmin: Katowice, Bytom, Gliwice, Sosnowiec, Będzin, Świętochłowice, Zabrze, Tarnowskie Góry, Radzionków, Zbrosławice, które różnią się pod względem wielkości oraz statusu ekonomiczno-gospodarczego i społeczno-kulturalnego.

Wyznaczono także niezbędną wielkość próby ( $n_b = 592$ , dla  $\alpha = 0,05$ , maksymalny błąd 4%) w odniesieniu do liczebności uczniów we wszystkich 225 szkołach regionu centralnego, o określonym wstępnie profilu kształcenia (zob. Aneks, Załącznik 2), wykorzystując uproszczony schemat jej obliczania (Greń, 1984; Brzeziński, 2003).

Ze względu na fakt, iż w doborze próby kierowano się kryterium typu szkoły (licea, technika) i płci uczniów, niezbędne było także określenie struktury próby ze względu na obie te cechy. Jako podstawę przyjęto liczebność uczniów w określonych typach szkół w podregionie centralnym (licea ogólnokształcące i profilowane –  $n = 27\ 653$ , 60,92%; technika i technika uzupełniająca –  $n = 17\ 739$ , 39,08%; łącznie –  $N = 45\ 392$ ) oraz liczebność uczniów zróżnicowanych pod względem płci w całym województwie śląskim w wyróżnionych typach szkół, z powodu braku szczegółowych danych w podregionach (kobiety –  $n = 83\ 847$ , 50,38%; mężczyźni –  $n = 82\ 594$ , 49,62%; łącznie 166 441). Zgodność struktury próby i populacji w obu zakresach zweryfikowano za pomocą parametrycznego testu dla dwóch wskaźników struktury (Greń, 1984). W odniesieniu do zmiennej płci struktura badanej próby i całej populacji nie różni się istotnie ( $u = \pm 0,83$ ,  $u_\alpha = \pm 1,64$ ,  $\alpha = 0,05$ ), podobnie jak w odniesieniu do liczebności uczniów w poszczególnych typach szkół ( $u = \pm 0,67$ ,  $u_\alpha = \pm 1,64$ ,  $\alpha = 0,05$ ).

Szczegółowo cechy społeczno-demograficzne badanej próby zestawiono we wstępie kolejnego rozdziału.



## Rozdział piąty

# MŁODZIEŻ O SOBIE I WŁASNYM ŻYCIU – PRÓBA CHARAKTERYSTYKI NA PODSTAWIE DOŚWIADCZEŃ I WYOBRAŻEŃ MŁODEGO POKOLENIA

„Jeśli nie pracujesz nad spełnieniem swojej przeszłości w jaki sposób zbudujesz swoją przyszłość.” „...rezultatem edukacji dziecka jest to, co pozostanie, gdy zapomni wszystkiego, czego się nauczyło.”  
(McWhirter i in., 2001, s. 345, 443)

Umberto Eco (2005, s. 35) napisał, iż „Ludzie żyją w trzech chwilach: oczekiwania, uwagi i pamięci. Żadna z nich nie może się obyć bez pozostałych. Nie udaje ci się dążyć do przyszłości, ponieważ straciłeś swoją przeszłość.” Oznacza to, iż życie ludzkie wyznaczone jest trzema perspektywami czasowymi: przeszłością (pamięć), teraźniejszością (uwaga) i przyszłością (oczekiwania). Analizy życia codziennego młodzieży wpisane są głównie w perspektywę teraźniejszości i przyszłości, choć oczywiste jest, iż obie wyznaczone są perspektywą dotychczasowych doświadczeń życiowych, mimo że, jak twierdzi Józef Tischner (1998, s. 103), nie da się „określić, jakie przeżycia czasów dzieciństwa (i młodości) będą wywierać dobry lub zły wpływ na późniejsze zachowania człowieka”.

Młodość jest dla jednostki jedną z życiowych sytuacji, która ma swój specyficzny obraz i wymiary. W tym z pozoru oczywistym i „niewinnym” stwierdzeniu, mieszczą się różne kategorie znaczeń, gdyż analizując młodość jako sytuację życiową (rozwojową, społeczną i kulturową), włączamy tu analizę: przebiegu ludzkiego życia i jego różnorodnych determinant.

Życie to czas, zaś sytuacja to przestrzeń i warunki jego przebiegu, przy czym oba fenomeny mają status codzienny (życie codzienne), a więc naturalny, przypisany wszystkim, niemożliwy do ominięcia i zwykły. Czas młodości określiłam jako „okres przejściowy”, „moratorium”, „zawieszenie” i „kryzys”, kierując się zarówno przesłankami psychologicznych teorii

młodzieży, jak i koncepcji socjologicznych. Upływ czasu determinuje też ujmowanie życia w kategoriach cykli, gdyż jego „ciągłość” zaburzą różne specyficzne sytuacje i zadania rozwojowe, które wyznaczane są zarówno naturalnym rozwojem organizmu (okresy rozwojowe), społecznymi wymaganiami opisanymi we wzorach ról społecznych i możliwościami realizacyjnymi różnych zadań, a także kontekstem historycznym wyznaczającym pokoleniowość (pokolenie zmiany). Przy czym, przyjęłam założenie, w myśl paradygmatu interpretatywnego, właściwego dla metodologii teorii ugruntowanej (Konecki, 2000), przyjętego jako podstawa konceptualizacji badań ilościowych nad młodzieżą, iż sytuację życiową i jej wyznaczniki muszą być ujmowane w perspektywie subiektywnej młodego pokolenia (indywidualne definicje młodzieży). Młodzi ludzie definiują zatem wstępnie fenomen młodości sami, odczytując indywidualnie jego sens na podstawie wartości przez siebie preferowanych i na bazie dotychczasowych doświadczeń życiowych. Tworzone definicje mogą mieć różny status wyznaczony zewnętrznym, obiektywnym, społecznym i kulturowym kontekstem życia, niosącym określony wizerunek (wzór) przeżywania młodości, z którym młodzi ludzie pozostają w zgodzie lub przeciw niemu się buntują. Młodość stanowi przy tym zarówno sytuację instytucjonalną, jak i indywidualną (osobową) dyspozycję. W pierwszym ujęciu, będzie więc, stworzoną odgórnie przez dorosłych, kategorią symboliczną, społeczno-kulturową, stanowiącą dozwolony czas poszukiwań i dochodzenia do dorosłości (np. koncepcja pokolenia Mannheim’a, moratorium Eriksona), co odzwierciedlają instytucje szkoły, Kościoła, sportu, mody, dyskoteki, estrada, media (Climati, 2003; Oleniacz, 2005), ale redefiniowaną oddolnie, czyli współtworzoną przez grupy ludzi młodych (mechanizmy buntu, oporu). W drugim, dyspozycyjnym ujęciu, młodość jest określoną, przypisaną danemu etapowi rozwoju właściwością (lub zbiorem właściwości, cech) mającą charakter rozwojowy (np. młodzieńczy kryzys tożsamości Eriksona). Innymi słowy, młodość można analizować w dwóch aspektach: społecznym (instytucjonalnym) i indywidualnym (wewnętrznym, psychologicznym, osobowościowym) oraz jako swoistą sytuację napięcia i zawieszenia, wymuszającą poszukiwanie rozwiązań pozwalających pokonać młodzieńczy kryzys i dokonać ostatecznego przejścia od statusu przynależnego dzieciństwu do statusu osoby dorosłej.

Młode pokolenie z racji swych właściwości rozwojowych (naturalna elastyczność i otwartość umysłu), z pewnością łatwiej adaptuje się do zmienności świata, ale też posiada pewne deficyty wobec pokolenia starszego, stąd trudności adaptacyjne młodzieży wynikać mogą z niewykształconych i nieutrwalonych standardów ewaluacji rzeczywistości i własnej osoby, powodujących bądź bezkrytyczne wtapienie się w propozycje

kreacyjne (tożsamościowe) współczesnego świata, bądź też pozbawioną refleksji opozycję, co rozwojowo skutkuje zagubieniem i w skrajnych przypadkach nihilizmem.

Młodzież jako kategoria zmarginalizowana lub zagrożona marginalizacją, co podkreśla np. Barbara Fatyga (2005, s. 134, por. Fatyga, Fluderska, Wertenstein-Zuławski, 1993) i François Dubet (1987), dla ogółu społeczeństwa stanowi grupę „bliskich – obcych”, bardziej tajemniczą niż „dalecy – znani” lub „dalecy – oswojeni” dzięki środkom masowego przekazu. Kategorię tę Barbara Fatyga (2005, s. 141–150) nazywa „nowymi dzikimi” współczesnego świata, żyjącymi i doświadczającymi opozycji w trzech wymiarach: „starzy – młodzi”, „swoi – obcy”, „kobiety – mężczyźni”, wyznaczającymi jej zróżnicowanie. Z opozycjami tymi młodzież musi sobie jakoś radzić, określając własną tożsamość (kolejna kategoria problemów), a doświadczając ich naturalnie i w sposób konieczny w życiu codziennym.

Doświadczenie życia może być traktowane jako kategoria trudności adaptacyjnych właściwych młodym ludziom i wpisanych w specyfikę ich egzystencji, a przy tym związane jest także z poszukiwaniem rozwiązań stawianych przed nimi dylematów. Jak pisałam wcześniej (rozdział 1), egzystowanie, czyli „bycie-w-świecie” oznacza doświadczanie własnego istnienia w „relacji do” – siebie samego i innych bytów, zjawisk, wartości, które ma charakter intencjonalny, co oznacza, że człowiek w sposób ciągły tworzy siebie przez nowe ustosunkowanie się do sytuacji życia codziennego, mające zawsze charakter refleksyjny (co jest jedynie domeną człowieka), ale związany z subiektywnym odnajdywaniem znaczeń i sensów, oraz nastawieniem na ich poszukiwanie (otwartość poznawcza), co decyduje o rozwoju człowieka.

Trudności adaptacyjne młodzieży wynikać mogą z różnych braków kompetencyjnych, ale głównie z zagubienia tożsamościowego, gdyż młode pokolenie determinowane jest w swym działaniu nową dlań, lecz uzasadnioną rozwojowo potrzebą niezależności i samodzielności, co przy braku kompetencji do prawidłowego wykorzystania tego ideologicznego przyzwolenia, wzmacnianego niezbywalną potrzebą zakorzenienia i autorytetów, wspomagających tworzenie własnej, indywidualnie już kreowanej tożsamości, powoduje różne zagrożenia rozwojowe, mogące stanowić podłoże wykreowania się tożsamości tzw. płynnej, niedookreślonej (przedłużające się moratorium rozwojowe) lub tożsamości tzw. fundamentalistycznej, autorytarnej (Erikson 2004; Fromm 2000). Doświadczane problemy w określeniu siebie mogą także wynikać z bardziej podstawowych mechanizmów związanych z wartościowaniem i ukształtowanymi nastawieniami wobec siebie i otaczającego młodego człowieka świata. Postrzeganie świata jako nieprzyjaznego i nie umożliwiającego

samorealizacji wedle własnych preferencji i wartości może włączać mechanizm buntu, który jako zjawisko naturalne musi jednak ewoluować w kierunku refleksyjnej kreacji siebie bez komponentów totalnej destrukcji, ale z formowaniem konstruktywnych propozycji alternatywnych.

Kwestie te zostaną omówione w kolejnych rozdziałach, z uwzględnieniem podstawowych tendencji, różnicowanych zmienną płci, a także dokonana zostanie próba ich interpretacji pod kątem wpływu na rozwój i autokreację *vs* regres i destrukcję osobową. Wstępnie dokonane przez młodzież charakterystyki fenomenu młodości (wywiad narracyjny, tematyczny) zostały następnie zobiektywizowane z wykorzystaniem procedury szacowania znaczenia poszczególnych wymiarów młodości w dużej próbie młodzieży (technika ankietowa).

Mam świadomość, iż zarówno dotychczasowe (zob. rozdział 3.3.), jak i autorskie badania nad młodzieżą nie są pozbawione pewnych ograniczeń i wad, które Christopher A. Murray (1987) sprowadził do – mimo wszystko wciąż aktualnych – zarzutów związanych z: a) traktowaniem młodzieży jako kategorii jednolitej zamiast zróżnicowanej w ramach różnych kultur i środowisk społecznych, b) tworzeniem zdroworozsądkowych i opartych na stereotypach teorii młodzieży, c) ideologizacją badań i ujmowaniem ich w kategoriach socjotechniki.

Dwa z tych zarzutów można potencjalnie postawić prezentowanym analizom i badaniom, gdyż stanowią one próbę określenia zjawisk wspólnych dla młodości i określenia modelu działania społecznego wspierającego rozwój młodzieży. Ze względu jednak na przyjęte kategorie opisu fenomenu młodości, będące subiektywnym obrazem tworzonym przez młodzież, można stwierdzić, iż młode pokolenie niezależnie od swego społecznego ulokowania doświadcza podobnych problemów i dylematów, choć niewątpliwie występują tu różnice w zakresie i sposobie ich rozwiązywania. Autorka podziela w tym wypadku stanowisko psychologicznych teorii rozwoju (cykli życia), które „unifikują” specyficzne cechy poszczególnych okresów rozwoju, mając jednak świadomość, iż każdy etap rozwoju doświadczany może być specyficznie, co wyznaczają zarówno czynniki osobowościowe, jak społeczno-kulturowe. Droga życiowa młodzieży ma bowiem zarówno cechy wspólne wszystkim jej reprezentantom, pewne wspólne cechy właściwe wyodrębniającym się w niej kategoriom oraz cechy właściwe jedynie określonym jednostkom (Pietrasieński, 1977, 1990). W kontekście zmiennych różnicujących doświadczenie życia przez młodzież, jako jedyną przyjęto w tym opracowaniu „płeć”, która jest zarazem fenomenem biologicznym (pierwszorzędowe cechy płciowe), socjologicznym (kulturowe wzory integracji osobowościowej osób o odmiennej płci biologicznej), jak i psychologicznym (tożsamość płciowa – określenie siebie jako osoby obdarzonej płcią), a więc stanowi



o różnicowaniu ról wyznaczanych rodzajowo (kobieta *vs* mężczyzna) i kulturowo (męskość *vs* kobiecość), opisywanych przez określone normatywne wzory cech i zachowań, wobec których jednostka może przyjmować określoną postawę (poczucie tożsamości płciowej). Płeć rodzajowa i kulturowa (Bem, 1974, za: Konarzewski, 2000, s. 121) jest niewątpliwie czynnikiem typizującym kulturowo jednostki przyjmujące określoną tożsamość, a więc też i doświadczanie świata i siebie zdecydowanie może się tu różnić.

Drugi zarzut, który można byłoby postawić niniejszym rozważaniom, powiązany jest z możliwością dostrzeżenia w nich próby socjotechnicznych zabiegów mających młodzież kształtować wedle wzorów odpowiadających dorosłemu pokoleniu. Broniąc się przed nim, mogę stwierdzić, iż niewątpliwie proponowany model działania wspierającego młodzież w pokonywaniu jej problemów i w procesie tworzenia siebie, stanowi jedynie elastyczny zbiór wskazań, obejmujących propozycję ogólnych rozwiązań systemowych, koniecznych zasad działania oraz kierunków przygotowania pokolenia wychowawców, mogących w tym procesie aktywnie uczestniczyć, bez wprowadzania jakichkolwiek wątków ideologicznych.

Wychodząc w założeniach teoretycznych od powiązanych ze sobą specyficznie kategorii codzienności i życia codziennego oraz ujęcia doświadczania swej codzienności przez młodzież jako sytuacji życiowej (w określonej przestrzeni czasowej), przyjąłam, iż ma ona charakter: a) podmiotowy (jest zawsze czyjaś), co wyznacza konieczność spojrzenia na nią w subiektywnej perspektywie młodzieży; b) społeczny, czyli zawsze uczestniczą lub mają znaczenie dla podmiotu inni ludzie (osoby lub grupy); c) relacyjny, a więc zachodzą w niej różne interakcje między podmiotem a innymi ludźmi, przyjmujące charakter zależności względnie symetrycznych (np. w grupie rówieśniczej) lub wyraźnie asymetrycznych (np. w rodzinie, w szkole); d) indywidualny, a więc nie dający się sprowadzić do wspólnego schematu funkcjonowania, gdyż wyznaczana jest różnymi czynnikami, mającymi odmienne znaczenie dla podmiotu, oraz e) dynamiczny, a więc zmienny w czasie, zależny od obiektywnych warunków życia, subiektywnego ich postrzegania przez podmiot, wyznaczanego przez przyjęty system aksjologiczny i aktywność własną podmiotu oceniającego swą sytuację życiową (por. Winiarski, 2007, s. 133).

## 5.1. Społeczno-demograficzna charakterystyka badanej młodzieży

„...trzeba zwracać uwagę na podziały przebiegające według wielu wymiarów młodzieżowego życia.”

(Fatyga, 2002, s. 303)

Oczywiste i podkreślane w analizach socjologicznych jest zróżnicowanie fenomenu młodości i młodzieży, gdzie wskazuje się ich ogromną różnorodność, czyli zdeterminowanie doświadczania i przeżywania młodości zależne od czasu historycznego, ale też i od różnych zmiennych psychospołecznych i kulturowych, czyli tradycyjnych zróżnicowań wynikających z usytuowania przestrzennego, statusu socjoekonomicznego rodziny pochodzenia, zróżnicowania sytuacji szkolnej, ale też i wyznaczone rolą rodzajową (płeć) i wiekiem, oraz oddziaływaniem kultury popularnej, ludycznej i sposobem zagospodarowania wolnego czasu, typem więzi społecznych w grupach rówieśniczych, przemianami obyczajowymi i mentalnymi (Fatyga, 2002, s. 303). Nakazywałoby to stworzyć typologicznie zróżnicowane obrazy młodego pokolenia, zaś w ich ramach dokonywać pogłębionych analiz doświadczania i przeżywania fenomenu młodości. Mam tę świadomość, ale w tym opracowaniu zrezygnowałam z eksploracji w głąb, dokonując próby opisu swoistych, typowych i powszechnych wyznaczników doświadczania życia w młodości.

Chcąc zatem określić zakres obowiązywalności przedstawianego obrazu młodzieży i młodości, konieczne jest dokonanie ogólnej, społeczno-demograficznej charakterystyki badanej młodzieży (Tab. 3).

Kategorie zmiennych	n	%
<b>Płeć</b>		
– chłopcy	478	52,18
– dziewczęta	438	47,82
<b>Razem</b>	<b>916</b>	<b>100,0</b>
<b>Wiek</b>		
– 16–17	437	47,71
– 18–19	434	47,38
– 20–21	45	4,91
<b>Razem</b>	<b>916</b>	<b>100,0</b>
<b>Typ szkoły</b>		
– licea ogólnokształcące i profilowane dla młodzieży	565	61,68
– technika i technika uzupełniająca dla młodzieży	351	38,32
<b>Razem</b>	<b>916</b>	<b>100,0</b>

\* W poszczególnych kategoriach liczebność stanowiąca podstawę obliczania odsetek jest różna ze względu na niepełne dane uzyskane w badaniach.

<b>Kategorie zmiennych</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Klasa</b>		
– I	348	37,99
– II	373	40,72
– III	157	17,14
– IV–V (technikum uzupełniająca)	38	4,15
<b>Razem</b>	<b>916</b>	<b>100,0</b>
<b>Miejsce zamieszkania</b>		
– wieś	183	20,15
– małe miasto (do 50 tys.)	144	15,86
– średnie miasto (do 100 tys.)	252	27,75
– duże miasto (powyżej 100 tys.)	329	36,24
<b>Razem</b>	<b>908</b>	<b>100,0</b>
<b>Wykształcenie matki</b>		
– podstawowe	36	4,35
– zasadnicze zawodowe	172	20,79
– średnie	332	40,16
– licencjat	56	6,77
– wyższe magisterskie	231	27,93
<b>Razem</b>	<b>827</b>	<b>100,0</b>
<b>Wykształcenie ojca</b>		
– podstawowe	17	2,13
– zasadnicze zawodowe	265	33,21
– średnie	294	36,84
– licencjat	38	4,76
– wyższe magisterskie	184	23,06
<b>Razem</b>	<b>798</b>	<b>100,0</b>
<b>Stosunek do wiary</b>		
– głęboko wierzący	117	12,99
– wierzący	531	58,93
– niezdecydowany, wahający się	97	10,77
– obojętny religijnie	101	11,21
– niewierzący	55	6,10
<b>Razem</b>	<b>901</b>	<b>100,0</b>
<b>Deklaracja praktyk religijnych</b>		
– praktykujący regularnie	428	47,40
– praktykujący nieregularnie	213	23,59
– praktykujący rzadko	109	12,07
– zachowujący zasadnicze praktyki religijne	98	10,85
– niepraktykujący	55	6,09
<b>Razem</b>	<b>903</b>	<b>100,0</b>
<b>Deklaracja poziomu religijności indywidualnej</b>		
– niski (0–2 pkt.)	156	17,11
– średni (3–4 pkt.)	253	27,74
– wysoki (5–7 pkt.)	503	55,15
<b>Razem</b>	<b>912</b>	<b>100,0</b>

Tab. 3. Charakterystyka społeczno-demograficzna badanej młodzieży (N = 916)

Odnosząc to do obowiązujących obecnie w juwentologii (Kłoskowska, 1987, s. 23) reguł, terminem młodzież określa się zwykle kategorię wiekową nastolatków, którzy nie przekroczyli dwudziestego roku życia, choć w założeniach polityki młodzieżowej przyjmuje się, iż młodzież stanowi grupę osób w wieku od 15 do 25 lat. Kategoria ta w Polsce obejmuje ok. 6,5 miliona osób, co stanowi 17% ogółu Polaków. W województwie śląskim w roku szkolnym 2006/2007 uczyło się w szkołach ponadgimnazjalnych 197 610 tys. uczniów\*, z czego badaniami objęto młodzież liceów ogólnokształcących i profilowanych oraz techników w podregionie centralnym, co stanowi znacznie mniejszą populację (zob. 4.2.).

Badana próba pod względem wyjściowych cech społeczno-demograficznych (płeć i typ szkoły) jest wystarczająco zróżnicowana oraz odpowiada cechom strukturalnym przyjętej populacji. Analizując inne cechy próby, także można przyjąć podobne założenie, aczkolwiek nie odnoszono ich do rozkładu tych zmiennych w populacji ze względu na brak danych dotyczących młodzieży w określonym czasie i w zakresie przedmiotowym oceny. Generalnie wydaje się, iż wiek badanych w odniesieniu do poczynionych założeń związanych z okresem rozwoju, jest wystarczająco zróżnicowany, gdyż podstawowe kategorie wiekowe są mniej więcej równoliczne, choć odpowiadają zróżnicowanym fazom adolescencji, zgodnie z koncepcją Petera Blosa (1973, zob. rozdział 2.1.1), czyli obejmują w części pełną i całą późną adolescencję, a także incydentalnie okres poadolescencyjny (20–21 lat), co jednak determinowane było objęciem młodzieży w różnym wieku tym samym poziomem kształcenia. Są to zatem zróżnicowane etapy ze względu na wyraźny przełom, który wówczas się dokonuje związany z przejściem od opozycji do konsolidacji życia psychicznego i społecznego funkcjonowania badanej młodzieży. Niewątpliwie jednak badanych łączy wspólna sytuacja życiowa, wyznaczana wspólnotą ról i zadań rozwojowych wynikających z etapu edukacji. Kategoria ta, co prawda, wykazuje pewne zachwiania w strukturze w kierunku młodszych roczników (I–II klasa), mniej więcej równolicznych z mniejszą reprezentacją starszych (III–V klasa), co wyniknęło z incydentalności doboru, a także z mniejszej liczebności dostępnych w badaniach uczniów (okres przygotowania do matury i związana z tym niechęć dyrekcji szkół do dodatkowego obciążania tej grupy działaniami nie mającymi związku z kształceniem).

Można przyjąć, iż miejsce zamieszkania także wystarczająco różnicuje badanych, choć ze względu na dobór próby i charakter środowiska

---

\* Według Urzędu Statystycznego w Katowicach (Wydział Opracowań Statystycznych i Udostępniania Informacji), w roku szkolnym 2006/2007 liczebność uczniów w poszczególnych typach szkół wynosiła: ZSZ – 25 707, LO – 79 734, LO uzupełniające – 232, Licea profilowane – 18 882, technika – 67 489, technika uzupełniające – 1248, szkoły artystyczne – 3560, szkoły przysposabiające do pracy – 763).

(aglomeracja miejska) wystąpiła tu znacząca dominacja młodzieży pochodzącej z dużych skupisk miejskich, ale można to uzasadnić typem środowiska życia, które zdominowane jest właśnie przez tę kategorię.

Pochodzenie społeczne analizowane tu w kontekście wykształcenia rodziców także wystarczająco różnicuje badanych, gdyż abstrahując od wewnętrznych zróżnicowań (wykształcenie matki i ojca), zaś dokonując ogólnej kategoryzacji, występuje tu względna równoliczność w zakresie wyższego i średniego wykształcenia, z mniejszym udziałem grup o wykształceniu podstawowym i zasadniczym zawodowym. Oznacza to, iż młodzież ucząca się pochodzi ze środowisk, dla których wykształcenie stanowi znaczącą wartość, zaś badaniami objęto jedynie młodzież uczącą się, w części nie podlegającą obowiązkowi szkolnemu. Może też świadczyć o tym, iż społeczeństwo polskie jest coraz bardziej wykształcone. Ważną jednak konstatacją pedagogiczną, związaną z koniecznością pedagogizacji rodziców (zob. rozdział 6.2.), którą można tu poczynić, jest, iż młodzież dosyć często nie potrafi wskazać, jakie wykształcenie posiadają rodzice, nawet w tym formalnym wymiarze, którym jest poziom wykształcenia. Jeszcze bardziej było to widoczne w przypadku pytania o typ wykształcenia (czego wskaźnikiem był wykonywany zawód, co nie w pełni jest rzetelnym wskaźnikiem), gdyż w zasadzie większość młodzieży nie potrafiła go wskazać (oprócz zawodów oczywistych – lekarz, nauczyciel, prawnik, itp.). Świadczy to pośrednio o zaburzonych więziach międzypokoleniowych, które z pewnością wpływają na możliwość i zarazem chęć poszukiwania przez młodzież wsparcia u swoich rodziców w sytuacjach rozwiązywania jej problemów.

Inne zmienne opisujące próbę badawczą, czyli kwestie związane z indywidualną religijnością, nie mają już znaczenia zasadniczego dla jej charakterystyki, ale wskazywać mogą źródło, a zarazem wyjaśniać różne podejścia do życia badanej młodzieży, gdyż wiemy, iż religijność w znaczącym stopniu wpływa zarówno na funkcjonowanie społeczne, jak i na kreowanie własnej osobowości i sposób rozwiązywania problemów tożsamościowych (religijność jako czynnik wychowania i socjalizacji; zob. Wysocka, 2000a, c). Ze względu jednak na fakt, iż religijność nie jest tu traktowana jako wyznacznik doświadczenia życia przez młodzież, nie będą analizować potencjalnego znaczenia dokonanej charakterystyki młodzieży w tym obszarze. Charakterystyka ta ma jedynie stanowić podstawę odrzucenia założenia, iż wyznaczać może ona swoistość sposobu doświadczenia różnych problemów rozwojowych i życiowych przez młodzież. Można zatem przyjąć, iż skoro badana młodzież przejawia znaczące i wystarczające zróżnicowanie w zakresie przyjmowanych postaw wobec sfery religijnej, sfera ta nie będzie stanowiła decydującego wyznacznika sposobu doświadczenia i kreowania przez nią własnego życia.

Generalizując, zaobserwowane różnicowania w zakresie podstawowych zmiennych społeczno-demograficznych, pozwalają dokonywać analiz modelu życia młodzieży bez ryzyka, iż dotyczy to kategorii społecznej wyznaczonej jakąś dominującą zmienną z tego obszaru.

## **5.2. Specyfika młodości – wymiary, wyznaczniki i kryzysy – w subiektywnej perspektywie młodzieży**

„Między poczęciem a śmiercią... człowiek przechodzi przez dzieciństwo, młodość, dojrzałość, starość. Nie da się ustalić dokładnych granic między poszczególnymi okresami. One przechodzą płynnie jeden po drugim. I nie da się również dokładnie określić, jakie przeżycia czasów dzieciństwa będą wywierać dobry lub zły wpływ na późniejsze zachowania człowieka.”

(Tischner, 1998, s. 103)

Dokonane w tej części pracy analizy dotyczą dwóch pierwszych ogólnych pól badawczych (por. rozdział 4.2., s. 263–264), stanowiąc tym samym podstawę opisu specyfiki fenomenu młodzieży i młodości w przyjętych obszarach, wyznaczanych przez subiektywną ocenę młodzieży. Obszary te obejmują wizję młodości, z uwzględnieniem cech różnicujących młodość od innych okresów życia, ocenę właściwości pozytywnych i negatywnych przypisywanych młodości, charakterystykę problemów i trudności życiowych doświadczanych przez młodzież, sposób wartościowania młodzieży (uznawane wartości, sposób ich racjonalizowania i motywy, kryzys w wartościowaniu i jego przejawy) oraz charakterystykę wzorów osobowych i autorytetów uznawanych deklaratywnie przez młodzież, a także kategorię buntu, która wpisywana jest przez młodzież w specyfikę tego okresu rozwoju.

### **5.2.1. Wizja młodości oraz doświadczane problemy i kryzysy rozwojowe w percepcji młodzieży**

„Kryzys może być doświadczeniem pozytywnym (a nie negatywnym), otwierającym przed człowiekiem nowe horyzonty, nowe perspektywy: może być on jednak źle rozwiązany i wtedy powoduje negatywne skutki w osobowości.”

(Płużek, Jacyniak, 2006, s. 11)

Wizja młodości, jaką przedstawiają w swoich wypowiedziach młodzi ludzie, pozwala wstępnie określić ich jakość życia codziennego i sytuacji życiowej, wyznaczając ogólne nastawienie do własnego życia

i poziom identyfikacji z własną sytuacją życiową analizowaną w relacji do ubiegłych doświadczeń (dzieciństwa) oraz okresu, do którego młódzież aspiruje i w którym przygotowuje się do wykonywania pełnego zestawu ról społecznych (dorosłość). Dokonywane przez młódzież indywidualne oceny okresu młodości (cechy przypisywane młódzieży), w aspekcie pozytywnym i negatywnym, sformułowana ogólna ocena całego przebiegu życia z umiejscowieniem w nim okresu młodości, stanowiły podstawę określenia zakresu identyfikacji z doświadczeniami charakteryzującymi młodość.

Wizja młodości stanowi tu kategorię ogólną, w której wyróżniono aspekt poznawczy, przekonaniowy (definicje i ocena młodości) oraz „doświadczenia”, któremu podporządkowane zostały problemy i trudności postrzegane i doświadczane przez młódzież (wymiar obiektywny i subiektywny) oraz aksjologiczne podstawy kreowania siebie i regulowania własnych zachowań, czyli uznawany system wartości, mechanizmy wyznaczające sposób wartościowania (typ motywacji) i kryzys w wartościowaniu, który jednocześnie stanowi jeden z najważniejszych problemów do pokonania przez młodego człowieka. Ogólnie można określić tu przedmiotowy obszar analiz jako poglądy na naturę młodości, w których umiejscowiono różne kategorie zjawisk, przypisywane jej pierwotnie w badaniach wstępnych, jakościowych (dane z wywiadu), a następnie wykorzystane w badaniach ilościowych (dane z badań ankietowych) jako wskaźniki dotyczące sposobu postrzegania i doświadczania młodości (ogólne przekonania, oceny, sposób wartościowania, doświadczane problemy, trudności i kryzysy).

**Definicje młodości sformułowane przez młódzież.** Specyfikę sposobu postrzegania młodości można ogólnie określić przez definiowanie tego pojęcia (i zjawiska) w odniesieniu do fazy poprzedzającej (dzieciństwo) i następczej (dorosłość). Definicje te mają charakter ocen formalnych, mniej lub bardziej ugruntowanych, stanowiących o zgeneralizowanej postawie wobec doświadczania własnego życia, których źródło jest złożone i nieokreślone tutaj, gdyż mogą one wynikać zarówno ze stereotypowych przekonań sformułowanych przez otoczenie społeczne, jak i z osobistych doświadczeń.

Młodość można traktować jako swoistą sytuację w biegu własnego życia (sytuację życiową) wyznaczaną i opisywaną w dwóch aspektach: zewnętrznym (instytucjonalnym, społecznym) i wewnętrznym (psychologicznym, osobowościowym). Małgorzata Oleniacz (2005, s. 73–74) traktuje młodość jako sytuację „dwóch pomiędzy”, w której wyróżnia dwa rodzaje „zawieszenia”: sytuację pomiędzy instytucją a dyspozycją, czyli wymaganiami społecznymi i możliwościami osobowościowymi oraz sytuację pomiędzy dzieciństwem a dorosłością, czyli etap w biegu życia, przyjmują-

cy specyficzne cechy różnicujące (istotne) młodość od dzieciństwa i dorosłości. Fenomen młodości może w takim ujęciu być definiowany z uwzględnieniem różnych aspektów: instytucjonalnego (specyficzne wymagania społeczne), dyspozycyjnego (specyficzne cechy osobowościowe) i sytuacyjnego (specyficzny okres życia, odrębny i przygotowujący do innego etapu życia, etap przejściowy).

Typy formułowanych przez młodzież definicji młodości i dorosłości były bardzo zróżnicowane, ale pod względem formalnym miały one głównie charakter zestawienia cech właściwych dla tych okresów życia, opisujących funkcjonowanie w różnych sferach, w wymiarze zarówno pozytywnym (walory), jak i negatywnym (deficyty). Można powiedzieć, iż w potocznym ujęciu badanej młodzieży młodość i dorosłość stanowią głównie swoiste dyspozycje osobowościowe, których funkcje (aspekt instytucjonalny) mogą być identyfikowane jedynie pośrednio, w przypadku młodości – jako przygotowanie do dorosłego życia, zaś w odniesieniu do dorosłości – jako zdolność do efektywnego pełnienia dorosłych ról.

Konkretyzując, definicje młodości formułowane przez młodzież odnosiły się do dyspozycji osobowościowych, opisujących możliwości młodego człowieka oraz odzwierciedlały aspekt instytucjonalny, związany z wymaganiami społecznymi stawianymi młodym ludziom (sytuacja pomiędzy instytucją a dyspozycją), ale jedynie pośrednio wskazywały funkcję przygotowania do dorosłego życia (sytuacja pomiędzy dzieciństwem a dorosłością). Określały zatem istotę młodości, analizowaną w literaturze przedmiotu jako sytuacja przejściowa, kryzysowa, matoryjna, przygotowująca do pełnienia społecznych ról w życiu dorosłym, z przypisaniem właściwości dyspozycyjnych, opisujących ów etap rozwoju.

Młodość jako dyspozycja osobowościowa opisywana była poprzez różne cechy, które można ograniczyć do następujących kategorii definicji:

M ł o d o ś ć j a k o s w o i s t a e m o c j o n a l n o ś ć, wyznaczana przez jakość emocji (treść) i sposób ich ujawniania. Młodość utożsamiana jest tu najczęściej z ogólną radością życia, spontanicznością i intensywnością doświadczanych przeżyć, żywiołowością, ekspresyjnością i naturalnością w ich okazywaniu. Jakość doświadczanych emocji zdominowana jest uczuciowością wyższą, czyli doświadczaniem miłości, która jednak nie jest zgeneralizowaną „miłością do świata”, ale konkretyzuje się w związkach partnerskich. Młodość kojarzona jest także z dobrym samopoczuciem psychicznym i poczuciem humoru, ale też, choć znacznie rzadziej, ze zmiennością nastrojów, niestabilnością i niedojrzałością emocjonalną. Dominują tu jednak wypowiedzi akcentujące pozytywną emocjonalność, zaś niewielkie skupienie się młodych ludzi na emocjach negatywnych świadczyć może pośrednio o braku doświadczania młodości jako sytuacji kryzysowej.



Młodość jako swoiste funkcjonowanie społeczne. Młodość w percepcji badanych jest okresem, w którym jest czas i chęć poznawania nowych ludzi, zawierania nowych przyjaźni oraz rozległych i częstych kontaktów interpersonalnych. Kontakty te jednak ograniczane są do środowiska rówieśniczego, i tu mają wymiar pozytywny, zaś w odniesieniu do relacji z pokoleniem dorosłych wskazywana jest nierzadko kategoria zależności i dominacji, co najczęściej dotyczy rodziców i traktowane jest jako źródło konfliktu międzypokoleniowego.

Młodość jako specyficzne cechy umysłu – intelektualno-poznawcze. Definicje młodości akcentujące specyfikę funkcjonowania intelektualno-poznawczego opisują ten okres życia jako wyznaczany przez otwartość i świeżość spojrzenia na otaczającą rzeczywistość, otwartość umysłu, plastyczność i elastyczność myślenia, pomysłowość, oraz niestandardowość w ocenie świata i bogatą wyobraźnię.

Młodość jako specyficzne cechy fizyczne. Definiowanie młodości w kategoriach cech fizycznych wynika zapewne z traktowania jej jako kategorii biologicznej, wyznaczanej wiekiem kalendarzowym, stąd młodość to głównie sprawność fizyczna oraz pełnia sił fizycznych i życiowej energii, a także wygląd zewnętrzny ujmowany w kategoriach piękna i niezaburzonych proporcji ciała.

Młodość jako specyficzna aktywność. Definicje opisujące młodość w tym ujęciu miały bądź charakter formalny, gdyż sprowadzały się do utożsamiania młodości z ogólną aktywnością życiową, zapalem i energią w działaniu, bądź konkretyzowały tę aktywność, kojarząc ją z imprezami, szaleńczymi pomysłami i zabawą.

Młodość jako zdolność do transgresji, czyli przekraczania siebie i stanowionych ograniczeń. Młodość jest tu kojarzona ze stanem ducha, który wyznacza tendencja do kreatywności i twórczości, formułowania i realizowania marzeń, nierzadko związanych ze zmianą świata, ale też z samodoskonaleniem i samorealizacją.

Młodość jako swoiste cechy charakteru, związana jest ze swoistymi właściwościami, wpisywanymi w okres młodzińczy, które decydują o sposobie regulacji stosunków ze światem i relacji z sobą samym. Wśród najczęściej wymienianych znalazły się cechy pozytywne, takie jak: niezależność i dążenie do samostanowienia, brak oportunistycznego, zdecydowanie i bezkompromisowość w dążeniu do celów, ambicja i przebojowość w podejmowanych działaniach, optymistyczne nastawienie do świata i nadzieja, że można go doskonalić, szczerowość intencji i brak manipulowania otoczeniem. Pojawiały się też, choć rzadko cechy negatywne: lekkomyślność, naiwność i zbyt duża koncentracja na sobie (egocentryzm).

Młodość opisywana była przez badanych także w aspekcie funkcji, jakie pełni w biegu życia jednostki, co można traktować jako definicje opisujące jej istotę w ujęciu instytucjonalnym. Upraszczając, instytucję rozumiem tu jako swoiste cechy, ale zarazem obowiązki przypisane młodości jako etapowi przejściowemu, w którym pozwala się na pewne eksperymentowanie z realnie pełnionymi rolami społecznymi, ideałami i sposobami zachowań, a jednocześnie wymaga się przyjęcia definicji samego siebie i określenia biegu własnego życia. Instytucja rozumiana jest tu jako kategoria symboliczna wiążąca to, co realne (pełnione role społeczne) z tym, co wyobrażone (wymagania i oczekiwania społeczne wobec młodych).

Młodość jako szukanie własnego miejsca i roli w świecie. Młodość definiowana jest tu jako kategoria uczenia się nowych, dorosłych ról społecznych i kreowania własnej tożsamości. Opisywana jest jako planowanie przyszłego życia i kształtowanie charakteru, co musi być poprzedzone poznaniem siebie i poznawaniem świata, zaś wiąże się z dokonywaniem świadomych wyborów autokreacyjnych, zdobywaniem wykształcenia, pełniącego funkcję przygotowania do pełnienia ról zawodowych, ale też i wyznacza konieczność pogłębiania wiedzy o człowieku i świecie. Nierzadko młodość określana jest bezpośrednio jako czas uczenia się życia, intensywnego rozwoju osobowego i kształtowania własnej tożsamości. Młodość jest więc okresem zdobywania świadomości siebie, otaczającego świata i relacji między nimi.

Młodość jako eksperymentowanie i doświadczanie życia. Młodość to czas, w którym jednostka ze względu na naturalną ciekawość świata, odkrywanego świadomie po raz pierwszy, nastawiona jest na samodzielne zdobywanie osobistych doświadczeń, co uprawnia ją do popełniania błędów, które naturalnie wpisane są w doświadczanie życia. Młodość utożsamiana jest z życiem „tu i teraz”, zachłannym gromadzeniem wszelkich doświadczeń, które pojawiają się w danym momencie, co wyznacza beztroskie i bezproblemowe „zanurzenie się w strumieniu” dostępnych doświadczeń i sytuacji, które przynosi życie.

Młodość jako bunt i sprzeciw wobec ograniczeń a u t o k r e a c j i. Młodość bezpośrednio określana jest tu jako opozycja, bunt i sprzeciw wobec otaczającej rzeczywistości, co ma różne źródła, ale głównie wynika z postrzeganych ograniczeń zewnętrznych, czyli płynących z otoczenia społecznego, reprezentowanego przez dorosłych, dla kreowania siebie wedle własnych wyobrażeń oraz podejmowania aktywności wedle osobistych preferencji. Rzadko zaś odczuwany bunt ma charakter egzystencjalny (bunt przeciw absurdalności ludzkiego losu i życia), gdzie młodzi ludzie wskazują jako jego skutek nihilizm i brak poczucia

sensu życia, którego nie mogą sami określić, podlegając zewnętrznym ograniczeniom.

Młodość jako specyficzny wyobrażony i oczekiwany wzór funkcjonowania. Definicje wpisane w tę kategorię opisują młodość jako zjawisko abstrakcyjne, które wyznacza poczucie wolności, czyli niepoddawanie się nieakceptowanym ograniczeniom, idealizm w myśleniu o rzeczywistości i jej możliwym, choć potencjalnym kształcie, co jednocześnie wyznacza naturalność zachowań i „bycie sobą” niezależnie od okoliczności (brak instrumentalizmu w działaniu) oraz nieutraconą jeszcze niewinność (szczerłość, ufność, lojalność).

Młodość jako realny obraz funkcjonowania. Definicje młodości wyznacza tu brak doświadczenia życiowego, które dopiero się zdobywa oraz brak odpowiedzialności za innych, z relatywnym ograniczeniem odpowiedzialności za własne postępowanie, wynikające z braku doświadczenia i mądrości życiowej, a także brak zobowiązań i obowiązków związanych z życiem codziennym i funkcjonowaniem w relacjach z innymi.

Młodość jako specyficzne możliwości i ograniczenia. Młodość określana jest tu jako etap w życiu człowieka, w którym otwierają się przed nim różne możliwości działania głównie samodzielnego i świadomego, których wcześniej nie było, ale paradoksalnie ograniczenia wiążą się z brakiem możliwości ich realizowania, co wynika z nacisków otoczenia społecznego, mniej kojarzonych z rodzicami, zaś bardziej z obowiązkami narzucanymi przez system edukacji, obciążającymi jednostkę w sposób uniemożliwiający realizowanie siebie na innych polach aktywności.

Niemalże w pełni obejmuje wizję młodości w subiektywnej perspektywie ludzi młodych następująca definicja: „Człowiek młody jest dla mnie osobą ciekawą świata, chcącą poznać uroki życia, te dobre i te złe. Młodość kojarzy mi się z chęcią zdobywania świata, ciekawością życia, poznawaniem i doznawaniem. Młodość jest poznawaniem siebie samego, odkrywaniem swoich potrzeb. Młodość jest też odkrywaniem świata – w jego rzeczywistym kształcie, dobrym i złym, odkrywaniem innych ludzi bez zasłony. Młodość to odkrywanie, które napotyka różne trudności, bo inni nie bardzo chcą dać się odkryć (zdemaskować). Młodość to konieczność opowiedzenia się »za i przeciw«, ale też odwaga by to zrobić. To wybór z wielu możliwości tej, która mi odpowiada... to decyzja, bo każdy wybór powoduje to, że muszę z czegoś zrezygnować... I nie do końca jestem pewna, czy chcę tego, albo czy umiem... Młodość przyryka oko na różne wybryki, w młodości można się wyszaleć (ale odpowiedzialnie). Młodość jest też trudna, bo nikt mi niczego nie ułatwia... a raczej odwrotnie. W dodatku nawet jeśli już wiem, co jest dla mnie

ważne, nie zawsze mogą to osiągnąć, bo są inne rzeczy do zrobienia, no i nie zawsze podoba się to moim rodzicom, którzy wyobrażają sobie moją przyszłość inaczej niż ja” (K, 17, LO).

Dokonując zbiorczej analizy poszczególnych typów definicji młodości, z uwzględnieniem różnicującego znaczenia zmiennej płci, uzyskano interesujące wyniki (Tab. 4, Rys. 1). Biorąc pod uwagę ogólne sposoby definiowania młodości – traktowanie jej w kategoriach swoistych dyspozycji osobowościowych i funkcji społecznych w zasadzie się równoważy, jednakże w ramach obu kategorii dają się zauważyć pewne prawidłowości. Wśród dyspozycji do najważniejszych wyznaczników młodości należy emocjonalność i aktywność, pośrednie znaczenie mają cechy funkcjonowania intelektualno-poznawczego i zdolności transgresyjne, zaś w odniesieniu do społecznych funkcji, czyli oczekiwań i wymagań społeczno-kulturowych formułowanych wobec młodych ludzi, najważniejszą, co oczywiste, stanowi kategoria kształtowania tożsamości i przygotowania do pełnienia społecznie znaczących ról oraz droga, która do tego prowadzi, czyli eksperymentowanie i doświadczanie życia w celu określenia siebie i własnej drogi życiowej, wraz z wyobrażonym i oczekiwanym wzorem opisującym doświadczanie młodości. Można powiedzieć, iż mło-

Typ definicji	Ogółem			Dziewczęta			Chłopcy		
	n	%	Ranga	n	%	Ranga	n	%	Ranga
Emocjonalność	357	36,11	1	249	37,85	1	108	32,63	1
Funkcjonowanie poznawczo-intelektualne	119	12,03	4	68	10,33	5	51	15,41	4
Transgresja	123	12,44	3	101	15,35	3	22	6,65	5
Cechy charakteru	94	9,50	5	78	11,85	4	16	4,83	6
Funkcjonowanie społeczne	37	3,74	7	26	3,95	6	11	3,32	7
Cechy fizyczne	67	6,77	6	11	1,67	7	56	16,92	3
Specyfika aktywności	192	19,41	2	125	19,00	2	67	20,24	2
<b>Razem</b>	<b>989</b>	<b>100,0</b>	–	<b>658</b>	<b>100,0</b>	–	<b>331</b>	<b>100,0</b>	–
Rola i tożsamość	337	33,73	1	188	32,47	2	149	35,48	1
Eksperymentowanie i doświadczanie	295	29,53	2	219	37,82	1	76	18,09	3
Wzór oczekiwany i wyobrażony	186	18,62	3	104	17,96	3	82	19,52	2
Realny obraz	84	8,41	4	29	5,01	5	55	13,10	4
Bunt przeciw rzeczywistości	35	3,50	6	9	1,55	6	26	6,19	6
Możliwości i ograniczenia	62	6,21	5	30	5,18	4	32	7,62	5
<b>Razem</b>	<b>999</b>	<b>100,0</b>	–	<b>579</b>	<b>100,0</b>	–	<b>420</b>	<b>100,0</b>	–
<b>Dyspozycje indywidualne</b>	<b>989</b>	<b>49,75</b>	<b>2</b>	<b>658</b>	<b>53,19</b>	<b>1</b>	<b>331</b>	<b>44,07</b>	<b>2</b>
<b>Funkcje społeczne</b>	<b>999</b>	<b>50,25</b>	<b>1</b>	<b>579</b>	<b>46,81</b>	<b>2</b>	<b>420</b>	<b>55,93</b>	<b>1</b>
<b>Razem</b>	<b>1988</b>	<b>100,0</b>	–	<b>1237</b>	<b>100,0</b>	–	<b>751</b>	<b>100,0</b>	–

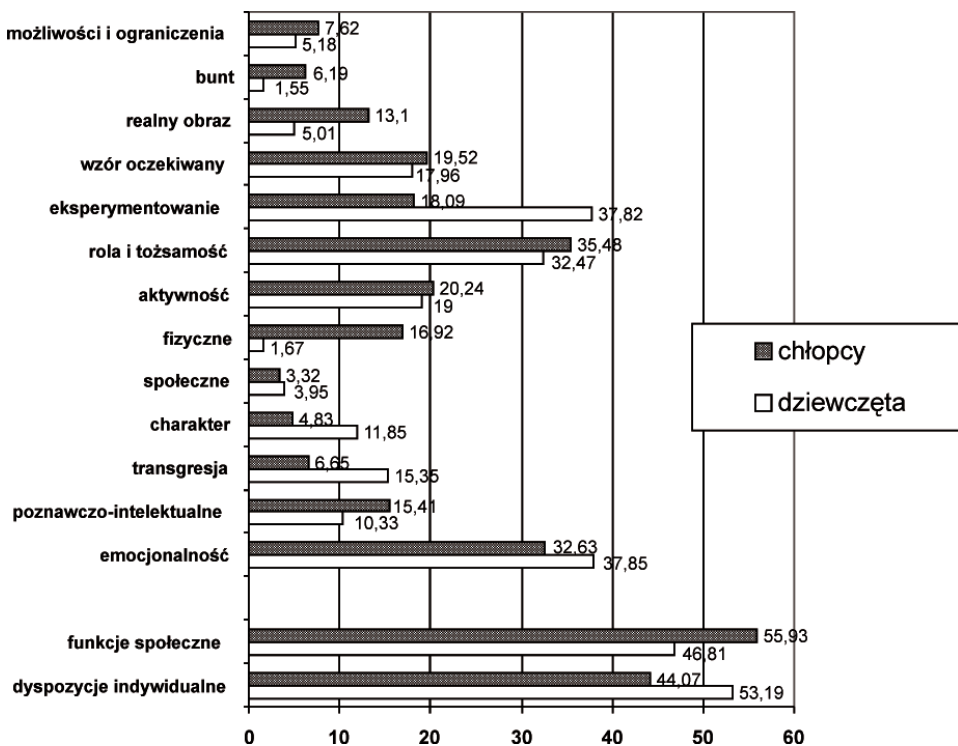
Tab. 4. Kategorie definicji młodości a płeć (N = 1988)<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Podstawę obliczania odsetek stanowiła liczba wskazań wszystkich definicji młodości.

dzi ludzie logicznie konstruują wizję własnej młodości, wedle kategorii rozwojowo ważnych dla tego okresu i pokonania kryzysu z nim związanego, czyli w dużym stopniu świadomie dokonują autorefleksji w obszarze kreowania własnej tożsamości i wyznaczania dalszej drogi życiowej.

Porównując wizje młodości konstruowane przez młodzież zróżnicowaną pod względem płci także zaobserwowano szereg interesujących prawidłowości (Rys. 1; Aneks, Załącznik 3, Tab. 1).

Chłopcy większą wagę przypisują społecznym oczekiwaniom i funkcjom młodości, związanym z pełnieniem dorosłych ról i zdobywaniem doświadczenia w tym obszarze, który prowadzi do ich realizacji, zaś dziewczęta w większym stopniu skupione są na dyspozycjach osobowościowych wyznaczających sposób przeżywania młodości. Wśród cech osobowości dziewczęta większe znaczenie przypisują emocjonalności, cechom charakteru i zdolnościom transgresyjnym, zaś chłopcy jako bardziej znaczące wskazują funkcjonowanie poznawczo-intelektualne i właściwości fizyczne. Aspekt instytucjonalny częściej przez dziewczęta opisywany jest w kategoriach doświadczania, eksperymentowania i przeżywania, zaś chłopcy częściej młodość postrzegają w kategoriach



Rys. 1. Definicje młodości konstruowane przez młodzież a płeć

buntu, braku doświadczenia i kompetencji w pełnieniu dorosłych ról, kształtowania tożsamości oraz specyficznych możliwości i ograniczeń w realizowaniu preferowanego modelu życia (co potwierdza analiza statystyczna).

Wizja młodości uzupełniana jest przez sposób postrzegania dorosłości, czyli tego etapu, do którego młodzież aspiruje i dąży w myśl założeń koncepcji traktujących młodość jako okres przejściowy, którego specyfika wyznaczana jest przygotowaniem do pełnego uczestnictwa w życiu społecznym i pełnej realizacji siebie. Oczywiście wydaje się, iż dorosłość postrzegana jest przez młodych ludzi znacznie mniej optymistycznie, co stanowi pewien paradoks, a jednocześnie wyjaśnia postrzeganie młodości jako okresu życia, który byłby idealny, gdyby nie pewne ograniczenia w pełnym wyrażaniu siebie. Najogólniej ujmując kwestię postrzegania dorosłości przez młodych ludzi – wizja człowieka dorosłego wyznaczana jest przez ściśle zintegrowanie cech osobowych z funkcjami, jakie są mu przypisywane w społecznie ustanowionych standardach oraz przez opozycyjność pewnych właściwości w stosunku do wcześniejszego etapu rozwoju, czyli pojawia się tu więcej kategorii negatywnych. Można powiedzieć jeszcze inaczej: człowiek dorosły już nie poszukuje, ale musi chronić to, co potencjalnie znalazł, zaś konieczność ochrony wyznacza tu pewne ograniczenia.

Dokonując ogólnej kategoryzacji cech wieku dojrzałego, czyli różniując je na dyspozycje osobowościowe oraz funkcje i zadania społeczne, wyraźnie dominują w wyobrażeniach młodzieży te drugie. Jak wspomniałam, dyspozycje osobowościowe ściśle powiązane są z przypisywanymi funkcjami i mają podobny jak wcześniej charakter, ale inne ukierunkowanie. Wynika to zapewne ze specyficznych doświadczeń młodego pokolenia zdobytych w toku interakcji z pokoleniem wychowawców – zarówno rodziców, jak i nauczycieli.

**D o r o s ł o ś ć j a k o s p e c y f i c z n a e m o c j o n a l n o ś ć.** Dorosłość w percepcji młodzieży, mówiąc potocznie, jest po prostu smutna i „wyjałowiona” z pozytywnych emocji, zaś „bogata” w emocje negatywne, gdyż ludziom dorosłym przypisuje się brak radości i spontaniczności oraz mniejszą intensywność przeżyć, ale w zakresie emocjonalności pozytywnej. Okres ten opisywany jest też przez sprzeczne kategorie, bowiem dojrzałości emocjonalnej, zakładającej pewne zrównoważenie w tym zakresie, a także przypisywanej odporności na stresy, towarzyszy pogląd o impulsywności i porywczości ludzi dorosłych oraz skłonności do niekontrolowanych wybuchów gniewu. Mówiąc inaczej, świat emocji pozytywnych dorosłych jest ubogi, bowiem ich ekspresja jest hamowana, zaś stresy życia codziennego powodują ujawnianie się emocji negatywnych, kierowanych na otoczenie zewnętrzne.

**Doro s ło ść j a k o s p e c y f i c z n e c e c h y u m y s łu.** Dorosłość w percepcji młodzieży zdominowana jest przez nadmierny racjonalizm, który zapewne ogranicza spontaniczność emocjonalną, zaś możliwość porozumienia ogranicza przypisywana dorosłym sztywność i mała elastyczność myślenia, powodująca zapewne większy konserwatyzm związany ze stabilnością i niezmiennością poglądów. Dorosłym przypisywana jest też większa refleksyjność, wynikająca z posiadanych doświadczeń, ale oceniana ambiwalentnie jako ograniczająca spontaniczność w podejmowaniu działań i hamująca naturalną ekspresję emocji.

**Doro s ło ść j a k o s p e c y f i c z n a f o r m a a k t y w n o ści.** Młodzież formułuje często pogląd o specyficznym stylu życia dorosłych, sprowadzonym do codziennych obowiązków, w którym brak jest czasu na świętowanie, stąd aktywność starszych postrzegana jest jako konwencjonalna, wyznaczana codziennymi i powtarzalnymi obowiązkami. Działanie dorosłych pozbawione jest energii i zaangażowania, stąd ma charakter czynności koniecznych i przymusowych, zaś aktywność spontaniczna jest tu wyraźnie ograniczona, gdyż nie ma na nią ani czasu, ani też chęci do podejmowania wysiłku, który nie jest konieczny.

**Doro s ło ść j a k o s w o i s t e f u n k c j o n o w a n i e w s p o łą c z n y c h r e l a c j a c h.** Świat społecznych interakcji ludzi dorosłych ograniczany jest do kontaktów tzw. koniecznych i powierzchownych, w których nie ma osobistego zaangażowania, bowiem wynikają one głównie ze zobowiązań wpisanych w pełnione funkcje. Życie towarzyskie ludzi starszych jest wyraźnie limitowane ograniczonym czasem i głównie zaplanowane, a więc mało naturalne i spontaniczne. Podkreślany jest także mechanizm ograniczania relacji z innymi, którym jest nietolerancja, przejawiająca się głównie w kontaktach z młodym pokoleniem, w którego świat ludzie starsi nie potrafią wejść i zrozumieć, ze względu na niezdolność do przyjęcia perspektywy „innego”. Wskazywana jest także „ubogość” relacji partnerskich, w których młodzi ludzie widzą schematyzm i automatyzm oraz ograniczenie wzajemnej komunikacji do spraw codziennych.

**Doro s ło ść j a k o s p e c y f i c z n e c e c h y c h a r a k t e r u.** Dorosłych postrzega się jako osoby poważne, stateczne, rozsądne i pozbawione romantyzmu oraz normalne i standardowe ze względu na sztywność reguł, na których przestrzeganie formalnie są nastawione. Starsi ponadto kierują się w swoich działaniach instrumentalnymi przesłankami, co związane jest z tendencją do manipulowania innymi, a także oportunistycznym w poglądach i działaniach.

**Doro s ło ść j a k o k a t e g o r i a f i z y c z n a.** Młodzież postrzega dorosłość także w kategoriach zmian dokonujących się w wyglądzie zewnętrznym, a więc w sposobie ubierania się, który staje się standardowy i w cielesności, która zmienia się na gorsze.

Analizując dorosłość w kategoriach oczekiwań i wymagań społecznych wyznaczanych przez ich społeczno-kulturową instytucjonalizację, wizja młodzieży określana jest przez standard opisujący styl życia zamykający się w obowiązkach, regułach, zasadach, problemach oraz w nieredukowalnej odpowiedzialności za innych i własne działania.

**Dorosłość jako działanie odpowiedzialne.** Dorosłym przypisuje się konieczność działania tzw. odpowiedzialnego, z rozszerzeniem jego zakresu, czyli jest to odpowiedzialność za siebie i za innych, zaś działanie odpowiedzialne wymaga planowania zarówno codzienności „tu i teraz”, jak i przyszłości, stąd starsi nie mogą sobie pozwolić na spontaniczność, którą w pewnym stopniu ogranicza działanie odpowiedzialne i ściśle zaplanowane.

**Dorosłość jako możliwość samostanowienia.** Dorosłość jest tu postrzegana zdecydowanie jako kategoria pozytywna, gdyż wiązana jest z samodzielnością, a więc działaniem nie ograniczonym przez innych, a także możliwością podejmowania decyzji, mających status niezależnych. Współwyznacza to przypisywana dorosłym niezależność ich poglądów i sądów, a nawet działań, od czynników zewnętrznych, gdyż dorośli mają do tego zarówno prawo, jak i warunki, jeśli starcza im cywilnej odwagi.

**Dorosłość jako mądrość i doświadczenie życiowe.** Dorośli traktowani są przez młodych jako osoby doświadczone i mądre życiowo, które miały szansę na weryfikację swoich przekonań i poglądów w życiu codziennym, co w efekcie daje podstawę do działania refleksyjnego, ale też ogranicza spontaniczność. Młodzi ludzie nierzadko zastrzegają jednak, iż doświadczenie to nie może być automatycznie przenoszone na inne osoby, do czego tendencję mają starsi, nie uwzględniając konieczności samodzielnego uczenia się każdego, także młodego człowieka, na podstawie własnych doświadczeń.

**Dorosłość jako ograniczenie autokreacji.** Dorosłość jest dla młodych ludzi niemalże synonimem stagnacji, zatrzymania się w rozwoju, co wynika z nadmiaru codziennych obowiązków, w których starsi „zagubili się” lub wypełniają one całe życie codzienne. Wśród tych obowiązków najważniejszym czynnikiem ograniczającym autokreację jest praca, zarówno zawodowa, jak i obowiązki domowe, co pośrednio świadczy o tym, iż postrzegają je jako działanie wyłącznie instrumentalne i uciążliwe, nie stanowiące podstawy indywidualnego rozwoju i zadowolenia. Zdaniem młodych, autokreacja zostaje zahamowana także przez ścisłe zasady i reguły, na których przestrzeganiu skupiają się dorośli. Innymi słowy, codzienne obowiązki, praca zawodowa i normy zachowania, stanowią triadę ograniczającą indywidualny rozwój człowieka dorosłego, który przestaje być człowiekiem wolnym, a staje się jednostką



zdeteterminowaną koniecznością zapewnienia odpowiednich warunków codziennego bytu.

**D o r o s ł o ś ć j a k o p o k o n y w a n i e p r o b l e m ó w.** Dorosłość stanowi dla młodych także synonim problemów, z którymi trzeba radzić sobie w życiu codziennym. Problemy te mają charakter codzienny, związany z obowiązkami domowymi, pracą, odpowiedzialnością za zapewnienie odpowiednich warunków życia rodzinie, ale zawężanych głównie do podstaw bytu materialnego, choć nierzadko pojawiają się wypowiedzi wskazujące, iż problemy te mają także charakter duchowy, związany z poczuciem braku sensu własnej egzystencji, zdominowanej codziennością i zahamowaniem autokreacji.

Podsumowując, kategoria dorosłości w percepcji młodzieży stanowi egzemplifikację cech, właściwości i problemów, które wiążą się z podjęciem nowych ról społecznych, w których dorośli przejmują odpowiedzialność nie tylko za siebie, ale i za innych, co powoduje, iż ich życie staje się „zbiorem obowiązków” z „ograniczeniem praw”. Nie pojawiły się tu w ogóle kategorie definicji wskazujących na zdolności do transgresji, zaś zastąpione zostały ograniczeniami autokreacji. Inne także przypisuje się temu okresowi funkcje społeczne, wynikające z rozszerzenia katalogu pełnionych ról społecznych, których wymagania związane są z przejęciem odpowiedzialności za „innych”. Wpisywana w dorosłość niezależność jest zatem jedynie kategorią potencjalną, gdyż ograniczona jest przez podjęte zobowiązania, zaś samodzielność staje się obciążeniem, gdyż obarcza koniecznością przyjęcia odpowiedzialności za podejmowane działania. Dobrą egzemplifikację definicji dorosłości, wskazującej istotę opozycyjności tego okresu życia w stosunku do młodości, przedstawiła jedna z badanych licealistek, stwierdzając: „Młodość dla mnie to przede wszystkim szaleństwo i wolność, ale zarazem czas na znalezienie własnej drogi życiowej. Ludzie dorośli nie mają już czasu na szaleństwa – dorosłość oznacza odpowiedzialność. Nie oznacza to, że ludzie dorośli są nieszczęśliwi – muszą oni po prostu przestrzegać pewnych reguł, które nie dotyczą młodych” (K, 17, LO).

Znaczenie poszczególnych kategorii opisujących dorosłość, z uwzględnieniem zmiennej płci, zestawiono w poniższej tabeli i na wykresie (Tab. 5, Rys. 2), zaś wyniki analizy statystycznej umieszczono w aneksie (Załącznik 3, Tab. 2).

Dorosłość postrzegana jest przez młodych ludzi, niezależnie od płci, zdecydowanie częściej przez pryzmat funkcji społecznych, czyli obowiązków i oczekiwań formułowanych przez społeczeństwo wobec osób dorosłych, zaś w mniejszym stopniu znaczenie dla jej definiowania mają indywidualne dyspozycje osobowościowe, które sprowadzane są z reguły do cech opozycyjnych w stosunku do młodości. Wśród cech osobowości,

Typ definicji	Ogółem			Dziewczęta			Chłopcy		
	n	%	Ranga	n	%	Ranga	n	%	Ranga
Emocjonalność	74	15,78	3	63	26,81	2	11	4,70	5
Funkcjonowanie poznawczo- -intelektualne	173	36,89	1	81	34,47	1	92	39,32	1
Cechy charakteru	109	23,24	2	34	14,47	3	75	32,05	2
Funkcjonowanie społeczne	26	5,54	6	18	7,65	5	8	3,42	6
Cechy fizyczne	49	10,45	4	23	9,79	4	26	11,11	3
Specyfika aktywności	38	8,10	5	16	6,81	6	22	9,40	4
<b>Razem</b>	<b>469</b>	<b>100,0</b>	–	<b>235</b>	<b>100,0</b>	–	<b>234</b>	<b>100,0</b>	–
Odpowiedzialność	485	45,41	1	278	47,04	1	207	43,40	1
Samostanowienie	165	15,45	3	74	12,52	3	91	19,08	3
Ograniczenia autokreacji	248	23,22	2	152	25,72	2	96	20,12	2
Mądrość i doświadczenie życiowe	131	12,27	4	55	9,31	4	76	15,93	4
Pokonywanie problemów	39	3,65	5	32	5,41	5	7	1,47	5
<b>Razem</b>	<b>1068</b>	<b>100,0</b>	–	<b>591</b>	<b>100,0</b>	–	<b>477</b>	<b>100,0</b>	–
<b>Dyspozycje indywidualne</b>	469	30,51	2	235	28,45	2	234	32,91	2
<b>Funkcje społeczne</b>	1068	69,49	1	591	71,55	1	477	67,09	1
<b>Razem</b>	<b>1537</b>	<b>100,0</b>	–	<b>826</b>	<b>100,0</b>	–	<b>711</b>	<b>100,0</b>	–

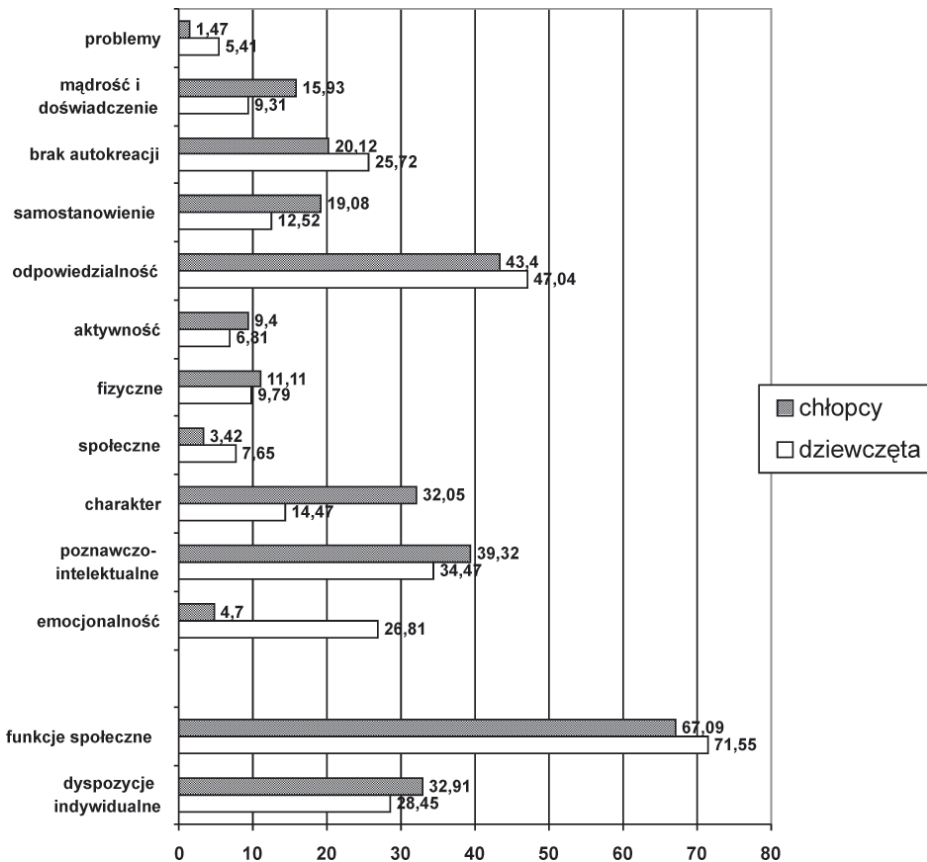
Tab. 5. Kategorie definicji dorosłości a płeć (N = 1537)<sup>2</sup>

najważniejsze w wizerunku człowieka dorosłego są te, które opisują jego poznawczo-intelektualne funkcjonowanie i cechy charakteru, zaś zdecydowanie mniej znaczące są tu cechy emocjonalne, aktywność i funkcjonowanie społeczne, natomiast wśród funkcji społecznych najważniejszą kategorią opisującą dorosłość jest odpowiedzialność, która zapewne ogranicza indywidualną autokreację, co jest kolejną ze względu na znaczenie właściwością dorosłości.

Analizując zróżnicowanie wizji dorosłości wyznaczane zmienną płci, można skonstatować, iż najogólniej dziewczęta jako bardziej znaczącą dyspozycję osobowościową postrzegają emocjonalność (negatywną), zaś chłopcy cechy charakteru (negatywne), natomiast wśród funkcji społecznych dziewczęta większą wagę przypisują problemom codziennym i ograniczeniom autokreacji (kategorie negatywne), zaś chłopcy częściej koncentrują się na doświadczeniu i mądrości życiowej oraz możliwości bycia człowiekiem niezależnym i samodzielny (kategorie pozytywne). Trudno wyjaśnić charakter tych zróżnicowań, ale w pewnym stopniu wyznacza je specyfika doświadczania życia i standardy społeczne określające role społeczne kobiety i mężczyzny, stąd dziewczęta zwracają uwagę na te aspekty, które stanowią potencjalne zagrożenie dla ich indywidual-

<sup>2</sup> Podstawę obliczania odsetek stanowiła liczba wskazań poszczególnych definicji dorosłości, formułowanych przez młodzież.

nego rozwoju (kobiety zwykle bardziej obciążone są codziennymi problemami ograniczającymi autokreację), zaś chłopcy częściej zwracają uwagę na pozytywne cechy dorosłości, gdyż ograniczenia autokreacji i problemy codziennego życia w mniejszym stopniu wyznaczają ich życie codzienne (zob. Aneks, Załącznik 3, Tab. 2).



Rys. 2. Definicje dorosłości konstruowane przez młodzież a płeć

**Postrzegane właściwości i cechy osobowe młodego pokolenia.** Młodość stanowi kategorię, w którą wpisuje się zarówno cechy pozytywne, jak i negatywne, zaś sposób jej oceniania z pewnością wyznaczony jest przez to, kto dokonuje oceny. W przypadku prezentowanych badań przedmiotem zainteresowań była jednak jedynie subiektywna percepcja młodzieży, co wiąże się z przyjęciem założenia, iż to właśnie subiektywna perspektywa postrzeżeniowa znajduje swe realne odzwierciedlenie w doświadczeniach młodzieży (wpływa na jakość doświadczeń).

Analiza przypisywanych sobie, jako kategorii młodzieży, walorów i deficytów wskazuje na interesującą prawidłowość, a więc niejednoznaczność w zakresie oceny tych samych cech, które kwalifikowane bywają do dwu opozycyjnych kategorii. Ponadto widoczne jest ogromne zróżnicowanie i bogactwo właściwości przypisywanych młodym ludziom. Oczywistym jest, iż ze względu na to, że tworzone definicje młodości miały charakter katalogowania cech dlań istotnych, zatem w odniesieniu do dokonywanych autocharakterystyk pojawiają się tu podobne kategorie samooceny, jednakże ograniczone do cech dyspozycyjnych (osobowościowych), które determinują społeczne funkcjonowanie młodzieży.

Dokonana analiza pozwoliła wyróżnić dwie ogólne kategorie cech związanych z: oceną siebie i oceną obiektów „poza-ja”. W zakresie oceny własnej osoby wyodrębniono cechy życia emocjonalnego, funkcjonowania poznawczo-intelektualnego, charakteru, aktywności i kreatywności oraz uogólnioną samoocenę, zaś w zakresie oceny obiektów „poza-ja” wyodrębniono cechy opisujące i determinujące relacje z innymi ludźmi, stosunek do rzeczywistości i cechy opisujące nastawienie do własnego życia i rzeczywistości (Tab. 6–7, Rys. 3–4).

Pozytywny obraz funkcjonowania młodzieży (Tab. 6) zdominowany został przez cechy związane bezpośrednio z „ja”. Najbardziej charakterystyczną cechą wyznaczającą młodość okazała się aktywność i kreatywność, opisywana jako energia, zapał, zaangażowanie i entuzjazm w podejmowanych działaniach, wspomagane determinacją i wytrwałością w dążeniu do zakładanych celów, przy czym działanie to ma charakter innowacyjny, ukierunkowany na kształtowanie i doskonalenie siebie, a ponadto cechuje je przebojowość i nastawienie na maksymalne wykorzystywanie wszystkich dostępnych możliwości. Niewiele mniej istotna okazuje się w dokonywanych autocharakterystykach pozytywna emocjonalność, określana przez pogodę ducha i radość życia, uczuciowość i wrażliwość, poczucie szczęścia i zadowolenie, spontaniczność i żywiołowość, a także nastawienie hedonistyczne, które jest tu opisywane jako kategoria pozytywna. Kolejna, ważna w pozytywnym obrazie młodzieży, okazała się być kategoria poznawczo-intelektualnego funkcjonowania, opisywana jako żywa inteligencja, pomysłowość, szerokie horyzonty, otwartość i bystrość umysłu, bogata wyobraźnia i elastyczność myślenia, które cechuje też niestandardowość. Mniej istotne okazały się cechy charakteru, które najogólniej wyznacza odwaga cywilna, szczerłość, bezpośredniość i naturalność stanowiąca o nastawieniu pozbawionym instrumentalizmu i skłonności do manipulowania innymi, zdolność do obrony własnego zdania i brak oportunistów, poczucie niezależności i swobody w wyrażaniu własnych przekonań oraz romantyczność. Najmniej istotne okazują się być dla młodzieży cechy bezpośrednio związane z samooceną,

rozumianą jako poczucie własnej wartości determinujące samodoskonalenie i rozwój, wiara w siebie i własne możliwości oraz pewność siebie, co zresztą nie budzi zdziwienia, gdyż ma nieco inny charakter, stanowiąc efekt przypisywanych sobie cech pozytywnych.

Typ cech pozytywnych	Ogółem			Dziewczęta			Chłopcy		
	n	%	Ranga	n	%	Ranga	n	%	Ranga
Emocjonalność	581	27,28	2	316	28,16	1	265	26,29	2
Funkcjonowanie poznawczo-intelektualne	489	22,96	3	231	20,59	4	258	25,59	3
Cechy charakteru	323	15,16	4	244	21,75	3	79	7,84	4
Aktywność i kreatywność	645	30,28	1	306	27,27	2	339	33,63	1
Uogólniona samoocena	92	4,32	5	25	2,23	5	67	6,65	5
<b>Razem</b>	<b>2130</b>	<b>100,0</b>	–	<b>1122</b>	<b>100,0</b>	–	<b>1008</b>	<b>100,0</b>	–
Postawy wobec innych ludzi	285	27,75	3	179	26,28	3	106	30,64	3
Nastawienia wobec rzeczywistości	367	35,74	2	246	36,12	2	121	34,97	1
Nastawienia wobec własnego życia	375	36,51	1	256	37,60	1	119	34,39	2
<b>Razem</b>	<b>1027</b>	<b>100,0</b>	–	<b>681</b>	<b>100,0</b>	–	<b>346</b>	<b>100,0</b>	–
<b>Cechy związane z „ja”</b>	2130	67,47	1	1122	62,23	1	1008	74,45	1
<b>Cechy związane z obiektami „poza-ja”</b>	1027	32,53	2	681	37,77	2	346	25,55	2
<b>Razem</b>	<b>3157</b>	<b>100,0</b>	–	<b>1803</b>	<b>100,0</b>	–	<b>1354</b>	<b>100,0</b>	–

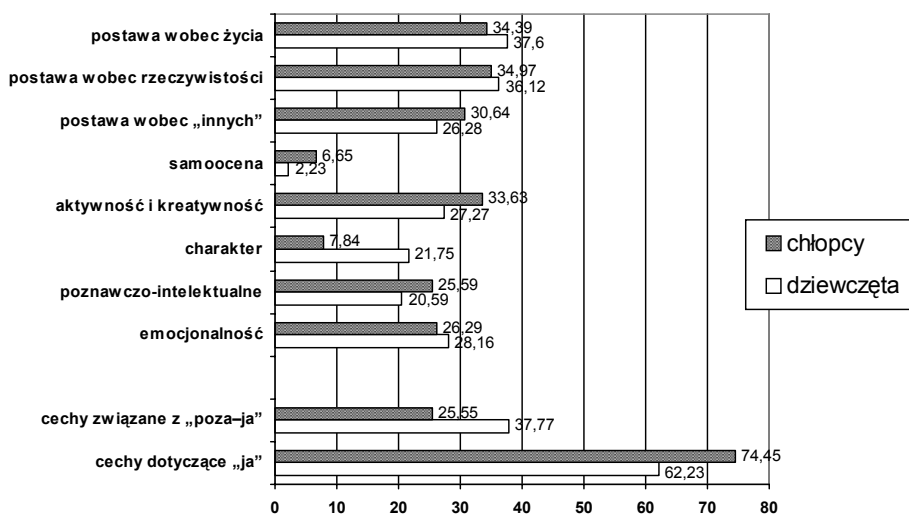
Tab. 6. Cechy pozytywne młodzieży a płeć (N = 3157)<sup>3</sup>

W odniesieniu do cech determinujących relacje młodzieży ze światem zewnętrznym zaobserwowano względną równowagę wszystkich szczegółowych kategorii oceny, ale relatywnie najważniejsze dla młodzieży cechy pozytywne wiążą się ze specyfiką przyjmowanych postaw wobec własnego życia, które określane są przez dosyć zróżnicowane cechy: ambicję i zdolność do projektowania i planowania przebiegu własnego życia, które powinno zapewniać młodemu człowiekowi pozytywną stymulację wynikającą z interesujących doświadczeń, samodzielnie wykreowanych, przy czym szansę na realizację tego zamierzenia wzmaga optymizm i nieutracona nadzieja, że życie można kształtować zgodnie z własnymi preferencjami. Cechy wyznaczające nastawienie do rzeczywistości stanowią logiczne uzupełnienie powyższych, gdyż młodzież postrzega siebie jako zdolną do zaangażowania się w działania społeczne, które wynikają z idealistycznego nastawienia do rzeczywistości i motywacji do jej zmiany w kierunku jej ulepszenia, walki o sprawiedliwość

<sup>3</sup> Podstawę obliczania odsetek stanowiła liczba wskazań poszczególnych cech pozytywnych, wskazywanych przez młodzież.

społeczną, przy czym nie jest to pozbawione podstaw, gdyż młodzi ludzie mają poczucie, iż są zdolni do oceny świata, nie zamykając się przed jego różnorodnością i zmiennością. Innymi słowy, są otwarci na jego poznanie, rozumienie i oparte na zrozumieniu doskonalenie.

Płeć w pewnym stopniu różnicuje pozytywny wizerunek młodości (Tab. 6, Rys. 3), gdyż dla dziewcząt nieco ważniejsze są te cechy, które determinują sposób funkcjonowania w relacji z innymi i wyznaczają stosunek do rzeczywistości oraz własnego życia, stąd wśród dyspozycji indywidualnych istotniejsze okazują się cechy charakterologiczne i emocjonalność. Chłopcy bardziej koncentrując się na indywidualnych cechach młodzieży, częściej wskazują jako ważne aktywność i autokreację, właściwości poznawczo-intelektualne i samoocenę, co w pewnym stopniu uprawnia do wnioskowania, iż generalnie mężczyźni są bardziej skoncentrowani na sobie, a kobiety na relacji ze światem zewnętrznym i własnej przeszłości.



Rys. 3. Pozytywne cechy młodości a płeć

Analiza statystyczna potwierdziła większość wskazanych różnicowań (Aneks, Załącznik 3, Tab. 3), a więc chłopcy istotnie częściej koncentrują się na cechach związanych z „ja”, co wskazuje pośrednio ich większą koncentrację na sobie, zaś dziewczęta koncentrują się na cechach organizujących ich stosunek do rzeczywistości. Przy tym ważniejsze są dla chłopców cechy związane z funkcjonowaniem intelektualno-poznawczym, aktywnością i kreatywnością oraz częściej formułują ogólną po-

zytywną samoocenę. Dla dziewcząt natomiast istotnie częściej ważniejsze są cechy charakteru i przyjmowane postawy wobec innych ludzi.

Uporządkowanie właściwości istotnych dla negatywnego obrazu młodości wyznaczone jest głównie przez cechy określające stosunek młodych ludzi do świata społecznego, rzeczywistości oraz własnej przyszłości, natomiast w mniejszym stopniu określane są przez cechy bezpośrednio opisujące młodego człowieka (Tab. 7, Rys. 4).

Typ cech negatywnych	Ogółem			Dziewczęta			Chłopcy		
	n	%	Ranga	n	%	Ranga	n	%	Ranga
Emocjonalność	149	11,96	4	63	9,42	4	86	14,90	4
Funkcjonowanie poznawczo-intelektualne	214	17,17	3	69	10,31	3	145	25,13	2
Cechy charakteru	615	49,36	1	357	53,36	1	258	44,72	1
Aktywność	268	21,51	2	180	26,91	2	88	15,25	3
<b>Razem</b>	<b>1246</b>	<b>100,0</b>	<b>-</b>	<b>669</b>	<b>100,0</b>	<b>-</b>	<b>577</b>	<b>100,0</b>	<b>-</b>
Postawy wobec innych ludzi	994	42,79	2	648	42,27	2	346	43,80	2
Nastawienia wobec rzeczywistości	255	10,98	3	194	12,65	3	61	7,72	3
Nastawienia wobec własnego życia	1074	46,23	1	691	45,08	1	383	48,48	1
<b>Razem</b>	<b>2323</b>	<b>100,0</b>	<b>-</b>	<b>1533</b>	<b>100,0</b>	<b>-</b>	<b>790</b>	<b>100,0</b>	<b>-</b>
<b>Cechy związane z „ja”</b>	1246	34,91	2	669	30,38	2	577	42,21	2
<b>Cechy związane z obiektami „poza-ja”</b>	2323	65,09	1	1533	69,62	1	790	57,79	1
<b>Razem</b>	<b>3569</b>	<b>100,0</b>	<b>-</b>	<b>2202</b>	<b>100,0</b>	<b>-</b>	<b>1367</b>	<b>100,0</b>	<b>-</b>

Tab. 7. Cechy negatywne młodzieży a płeć (N = 3569)<sup>4</sup>

Wśród cech związanych z „ja” dominują cechy charakteru, w które wpisane zostały przebiegłość, cwaniactwo i instrumentalizm w działaniu, logicznie powiązane z cynizmem i nastawieniem egoistycznym, stanowiącymi ich podłoże, zaś w kontekście prezentacji własnej osoby podkreślane są snobizm, pozerstwo, „szpan” i bezkrytyczne podążanie za zmieniającymi się modami. Młodości przypisywane są także takie cechy, jak: impulsywność i porywczność, upór, zarozumiałość i nadmierna pewność własnych racji, które wyznaczają w znacznym stopniu społeczne funkcjonowanie. Nierzadko młodość kojarzona jest z niezdecydowaniem, niezdiscyplinowaniem i nieumiarkowaniem, a także brakiem samokontroli. Obraz ten uzupełnia tchórzostwo w sytuacjach, w których trzeba się opowiedzieć za jakąś niepopularną w otoczeniu opcją i w walce o własne racje. Młodość także opisuje roztargnienie, naiwność i bezkrytyczność w stosunku do własnych przekonań. Kolejna pod względem

<sup>4</sup> Podstawę obliczania odsetek stanowiła liczba wskazań poszczególnych cech negatywnych.

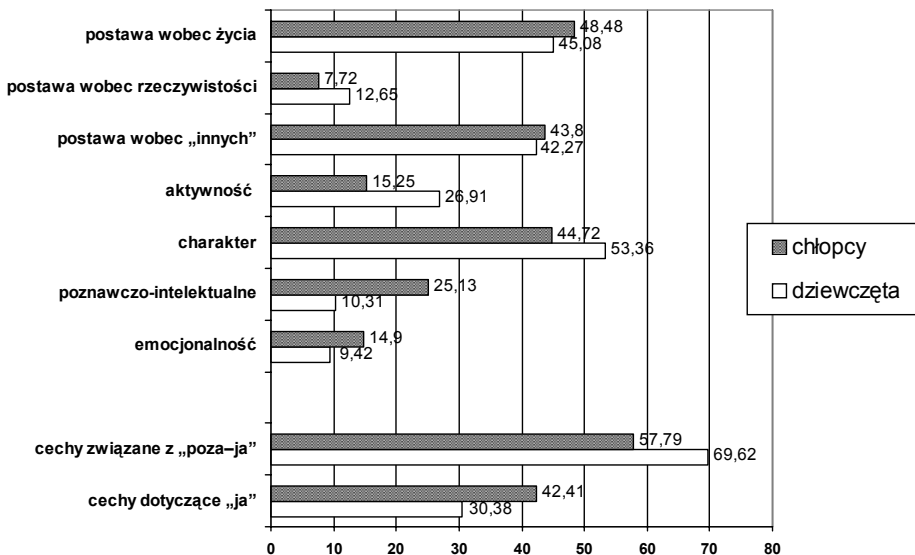
istotności kategoria opisu dotyczy sposobu działania, czyli aktywności życiowej, gdzie młodzież przypisuje sobie lenistwo w zakresie podstawowych, koniecznych, choć zewnętrznie narzuconych obowiązków (domowych i szkolnych), co współwystępuje z brakiem wytrwałości i tendencją do porzucania podjętych zadań, jeśli te okazują się nieatrakcyjne lub wymagające większego wysiłku. Natomiast w odniesieniu do tzw. aktywności spontanicznej młodzież zarzuca sobie zbytnią brawurę, która wynika z chęci imponowania innym. Własne funkcjonowanie poznawczo-intelektualne opisywane jest potocznie jako „głupota”, czyli brak rozsądku, refleksyjności i kierowania się racjonalnymi przesłankami w kreowaniu własnego życia, co wynika nierzadko z braku wyobraźni, kojarzonej z bezmyślnością. Emocjonalność jako kategoria najmniej istotna w negatywnym wizerunku młodego człowieka, opisywana jest jako niedojrzałość i labilność emocjonalna, tendencja do apatii i depresji, brak wrażliwości na potrzeby innych ludzi, co wiąże się z koncentracją na sobie i potrzebach własnych, które opisywane są jako nastawienie na przyjemności i dążenie do uzyskiwania chwilowych, ale silnych gratyfikacji emocjonalnych (hedonizm).

Znacznie bogatszy jest natomiast katalog negatywnych cech wyznaczających sposób postrzegania świata, zdominowany przez właściwości określające stosunek do własnego życia i do innych ludzi. Nastawienie wobec własnego życia wyznacza głównie lekkomyślność, beztroska, nieodpowiedzialność i niekonsekwencja w działaniu, co wiąże się ze skupieniem na chwili obecnej i kierowaniem się wymogami chwili. Ponieważ młodzież w pewnym sensie ucieka od niepewnej przyszłości, dlatego też zagrożona jest w swym rozwoju różnymi zjawiskami bezpośrednio lub pośrednio autodestrukcyjnymi (uzależnienia, tendencje suicydalne, dewiacje), z czym powiązane jest nastawienie nihilistyczne i pesymizm życiowy. Młodzież też postrzega siebie jako aksjologicznie płytką, przypisując sobie konsumpcjonizm i materializm, wyznaczający sens jej działania i życia, co może mieć charakter kompensujący braki w zakresie wartości wyższego rzędu (duchowych, allocentrycznych i socjocentrycznych). Stosunek do innych ludzi wyznacza opozycja – bunt przeciw światu dorosłych *vs* nadmierne, serwilistyczne uzależnienie od destrukcyjnych grup rówieśniczych. Stosunek wobec świata dorosłych opisywany jest w kategoriach wrogości, agresji, nietolerancji, arogancji, wulgarności, czyli braku kultury osobistej oraz konfliktowości, co związane jest z brakiem szacunku i kwestionowaniem wszelkich autorytetów ulokowanych w świecie ludzi dorosłych. Stosunek wobec rówieśników także nie jest określany jednoznacznie, gdyż dominujące tu: nadmierna uległość, podatność na wpływ grup destrukcyjnych (np. subkultur) i identyfikowanie się z nimi, współwystępują z tendencjami rywalizacyjnymi i opozycją wobec grup



tw. pozytywnych. Postawa wobec rzeczywistości zdominowana jest cechami kontestującymi ją, czyli: buntowniczością, oporem, sceptycyzmem, brakiem wiary w możliwość dokonywania zmian, trudnościami w różnicowaniu „dobra i zła”, czyli generalnie kwestionowaniem zastanych zasad organizacji świata.

Różnice wyznaczane płcią są tu dosyć istotne, gdyż dla dziewcząt ważniejsze są cechy związane z relacją młodych ludzi z otaczającym światem, zaś chłopcy częściej koncentrują się na deficytach *stricte* osobowościowych. Dziewczęta ponadto więcej deficytów lokują w cechach charakterologicznych i aktywności oraz wskazują częściej na negatywną postawę wobec rzeczywistości, jako istotne dla młodzieży, zaś chłopcy więcej deficytów lokują w sferze poznawczo-intelektualnej i emocjonalności, a także w postawie wobec własnego życia (różnica ta nie jest jednak statystycznie istotna). Analiza statystyczna potwierdziła istotność wskazanych zróżnicowań (Aneks, Załącznik 3, Tab. 4).



Rys. 4. Negatywne cechy młodości a płeć

**Ocena okresów życia i poziom identyfikacji z młodością.** Bezpośrednio formułowane oceny dotyczące poszczególnych okresów życia wraz z ich uzasadnieniami stanowiły podstawę pogłębionej analizy przebiegu życia, a także podstawę oceny poziomu identyfikacji z doświadczaną fazą rozwoju, która jest rezultatem sposobu oceny poszczególnych etapów życia (Tab. 8, Rys. 5).

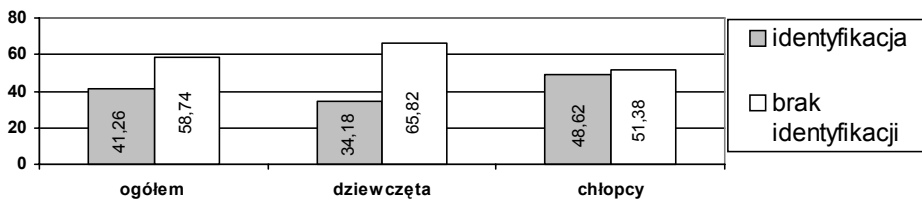
Etap rozwoju	Ocena pozytywna – okres „najlepszy”								
	Ogółem			Dziewczęta			Chłopcy		
	n	%	Ranga	n	%	Ranga	n	%	Ranga
Dzieciństwo (do 12. roku życia)	177	17,93	3	107	22,15	3	70	13,89	3
Wczesna młodość (13–18 lat)	362	36,68	2	155	32,09	2	207	41,07	1
Młodość (19–30 lat)	379	38,40	1	183	37,88	1	196	38,89	2
Dojrzałość (31–40 lat)	31	3,14	4	15	3,11	4	16	3,17	4
Późna dojrzałość (41–60 lat)	16	1,62	5	11	2,28	5	5	1,0	5
Starzenie się (powyżej 60 lat)	10	1,01	6	7	1,45	6	3	0,59	6
Brak	12	1,22	–	5	1,04	–	7	1,39	–
<b>Razem</b>	<b>987</b>	<b>100,0</b>	<b>–</b>	<b>483</b>	<b>100,0</b>	<b>–</b>	<b>504</b>	<b>100,0</b>	<b>–</b>
Etap rozwoju	Ocena negatywna – okres „najgorszy”								
Dzieciństwo (do 12. roku życia)	47	4,90	6	14	3,04	6	33	6,63	6
Wczesna młodość (13–18 lat)	107	11,16	3	60	13,01	3	47	9,44	3
Młodość (19–30 lat)	85	8,86	4	40	8,68	4	45	9,03	4
Dojrzałość (31–40 lat)	66	6,88	5	28	6,07	5	38	7,63	5
Późna dojrzałość (41–60 lat)	161	16,79	2	79	17,14	2	82	16,46	2
Starzenie się (powyżej 60 lat)	435	45,36	1	215	46,64	1	220	44,18	1
Brak	58	6,05	–	25	5,42	–	33	6,63	–
<b>Razem</b>	<b>959</b>	<b>100,0</b>	<b>–</b>	<b>461</b>	<b>100,0</b>	<b>–</b>	<b>498</b>	<b>100,0</b>	<b>–</b>
Kategorie odpowiedzi	Identyfikacja								
Identyfikacja	373	41,26	2	148	34,18	2	229	48,62	2
Brak identyfikacji	531	58,74	1	285	65,82	1	242	51,38	1
<b>Razem</b>	<b>904</b>	<b>100,0</b>	<b>–</b>	<b>433</b>	<b>100,0</b>	<b>–</b>	<b>471</b>	<b>100,0</b>	<b>–</b>

Tab. 8. Ocena przebiegu życia i poziom identyfikacji z własnym etapem rozwoju a płeć<sup>5</sup>

Otrzymane wyniki są dosyć oczywiste, wskazując na naturalną pozytywną waloryzację młodości z odrzuceniem etapu starzenia się, z incydentalnym brakiem waloryzowania okresów rozwojowych i relatywizowaniem ich oceny ze względu na sposób, w jaki się żyje, a także niejednoznaczną oceną poszczególnych etapów rozwoju, gdyż w niektórych przypadkach ocena wszystkich okresów życia miała wymiar zarówno pozytywny, jak i negatywny, co uzasadniane było w różny sposób. Nie zaobserwowano także bardziej znaczących różnic w waloryzowaniu poszczególnych etapów życia przez dziewczęta i chłopców, choć pewne specyficzne tendencje są tu zauważalne, głównie w waloryzowaniu pozytywnym, ale znajdującym pewne odniesienia do waloryzacji negatywnej. Chłopcy zatem znacznie częściej pozytywnie oceniają wczesną młodość, częściej odrzucając dzieciństwo, co wiąże się także z wyższym

<sup>5</sup> Podstawę obliczania odsetek stanowiła liczba wyborów poszczególnych okresów, która nie odpowiada liczebności próby, ponieważ badani wskazywali w niektórych przypadkach więcej okresów życia jako „najlepsze” lub „najgorsze”.

poziomem identyfikacji z etapem własnego rozwoju (większość badanych reprezentuje tę kategorię wiekową). Dziewczęta natomiast znacznie częściej pozytywnie waloryzują dzieciństwo i częściej odrzucają wczesną młodość. Świadczyć to może pośrednio o tym, iż kryzys wieku młodzieńczego silniej doświadczany jest przez dziewczęta, które znacznie częściej negatywnie oceniają własne życie „tu i teraz”, tęskniąc do dzieciństwa pozbawionego doświadczanych obecnie problemów, zaś chłopcy lepiej sobie z nim radzą, wskazując znacząco częściej okres wczesnej młodości jako dla nich najlepszy (Rys. 5). Sposób oceny innych okresów rozwojowych nie jest różnicowany przez płęć, co wskazuje dodatkowo, iż młodzież stereotypowo postrzega te okresy, których nie doświadczyła, różnicując i bardziej refleksyjnie tym samym oceniając te etapy rozwoju, które są dostępne jej bezpośrednio doświadczaniu. Analiza statystyczna potwierdziła istotność wskazanych różnicowań (Aneks, Załącznik 3, Tab. 5).



Rys. 5. Poziom identyfikacji z własnym etapem rozwoju a płęć

Generalnie młodzież znacznie częściej odczuwa wyraźny dyskomfort w swoim obecnym życiu, nie identyfikując się z doświadczeniami charakterystycznymi dla własnej sytuacji życiowej, przy czym znacznie częściej ów stan nieakceptacji występuje wśród dziewcząt, co różnie jest uzasadniane. Ponieważ badana młodzież reprezentuje dwie kategorie wiekowe, czyli głównie wczesną młodość i w mniejszym zakresie początkowy okres młodości (do 21 lat), dokonano analizy sposobu uzasadniania dokonywanych ocen tych okresów życia, co stanowi podstawę wnioskowania o podstawach autoidentyfikacji (lub jej braku).

Waloryzacja pozytywna w c z e s n e j m ł o d o ś c i argumentowana była tym, że jest to czas, w którym się po prostu żyje, zaś jego pozytywne cechy wiążą się z beztrąską, brakiem obowiązków i pracy zawodowej, pełnią korzystania z życia w zakresie poznawania świata, zdobywania wiedzy i świadomych spotkań z innymi ludźmi, a także jest to czas nielimitowanej obowiązkami zabawy i pełnej sprawności fizycznej, a przy tym uzyskuje się status jednostki świadomej, wolnej, ale nie ponoszącej

pełnych konsekwencji swoich działań. Nie zaobserwowano istotnych różnic w argumentowaniu wyznaczanych zmienną płci, z jednym wyjątkiem, a mianowicie chłopcy znacznie częściej akcentują wartości hedonistyczne (korzystanie z życia, zabawa, imprezy) i sprawność fizyczną, dziewczęta nieco częściej akcentują walory poznawcze, zarówno w aspekcie spotkań z innymi ludźmi, jak i odkrywania świata. Waloryzacja negatywna argumentowana była głównie nowymi obowiązkami (przeważnie związanymi ze zdobywaniem wykształcenia) i świadomością ich znaczenia dla przebiegu całego późniejszego życia, a więc poczuciem odpowiedzialności wynikającym z dokonywanych wyborów. Pojawia się tu także kategoria tożsamości rozumiana jako uświadomiona trudność i znaczenie określenia siebie, własnych wartości i kierunku dalszego rozwoju. Młodzież także jako dyskomfortowe traktuje uzyskanie świadomości siebie i ludzkich problemów egzystencjalnych, własnej „kruchości” w świecie, co stanowi źródło trudności ze znalezieniem sensu życia. Pojawia się także kategoria ograniczeń dla samodzielnej autokreacji, wynikająca z nacisków otoczenia, jego wymagań i oczekiwań w zakresie bycia odpowiedzialnym za siebie i swoją przyszłość. Można powiedzieć, iż negatywna waloryzacja wczesnej młodości daje się sprowadzić do triady: uzyskanie świadomości siebie i świata, co nie jest wygodne, bo wymaga opowiedzenia się za jakąś wersją siebie – obowiązki związane z projektowaniem własnego życia – odpowiedzialność za siebie i dokonywane wybory. Płeć nie różnicuje jakości przywoływanych argumentów, ale wśród chłopców daje się zauważyć wyraźną tendencję do podkreślania ograniczeń i nacisków otoczenia na kształtowanie siebie oraz obowiązków związanych ze zdobywaniem wykształcenia, zaś dziewczęta częściej podkreślają kryzys tożsamości i świadomość pojawiającej się odpowiedzialności za przyszłe życie.

Mł o d o ś ć natomiast waloryzowana jest pozytywnie ze względu na uzyskanie statusu pełnoprawnego, samodzielnego, niezależnego i spełniającego się we wszystkich rolach członka społeczeństwa. Podkreślane są zatem nowe role – rodzinne i zawodowe, stanowiące podstawę samo-realizacji, a także możliwości realizowania siebie i własnych marzeń, kształtowanie siebie i własnego życia wedle indywidualnych preferencji, ze względu na uzyskanie pełni praw i wyzwolenie się z bezpośrednich nacisków otoczenia. Dziewczęta i chłopcy przywołują tu podobne argumenty, choć dziewczęta bardziej skupiają się na rolach rodzinnych, kreowaniu siebie i własnego świata, zaś chłopcy silniej podkreślają niezależność, samodzielność i wolność w decydowaniu o sobie i zdobywanie wykształcenia, dającego podstawę do pełnienia ról zawodowych. Waloryzacja negatywna paradoksalnie w wielu aspektach stanowi lustrzane

odzwierciedlenie oceny pozytywnej, czyli przywoływane są tu podobne argumenty, ale z uwzględnieniem obciążającego poczucia odpowiedzialności za własne decyzje, nie zawsze jednak wygodnej samodzielności, konieczności przyjęcia nowych obowiązków związanych z organizowaniem własnego dorosłego życia i podjęciem nowych ról społecznych (praca, rodzina), co ogranicza wolność, wyznaczając konieczność przyjmowania kompromisowych rozwiązań różnych sytuacji życiowych i problemów. W zasadzie da się sprowadzić wskazywane argumenty do triady: kompromisowe przystosowanie do świata i wymagań podjętych ról z ograniczeniem indywidualizmu – obowiązki i zobowiązania wobec innych, w tym praca – pełna odpowiedzialność za siebie, własne działania i wybory oraz odpowiedzialność wobec innych. Różnice wyznaczone płcią są tu nieznaczące, ale daje się znów zauważyć pewną tendencją do podkreślania przez chłopców aspektów przystosowania i obowiązków, zaś dziewczęta podkreślają częściej ciężar odpowiedzialności i samodzielności.

Generalnie zatem widoczna jest wśród badanej młodzieży pewna ambivalencja w opisywaniu własnego życia i sytuacji weń wpisanych, co świadczy o tym, iż młodzież refleksyjnie ocenia własne zadania rozwojowe, mając świadomość ich trudności i znaczenia dla całego biegu życia. Widoczna jest tu więc tendencja do oceny własnego życia jako trudnego, na co wskazuje wyraźny, choć silniejszy u kobiet, brak identyfikacji z własnym etapem rozwoju. Z drugiej jednak strony, badani uznając młodość jako najlepszy okres życia i deprecjonując inne etapy rozwoju – bardziej starość i dojrzałość, mniej dzieciństwo – obiektywnie, choć relatywizując jej ocenę, identyfikują się z młodością, ale też w sposób naturalny odczuwają dyskomfort wynikający z trudnych wyzwań, jakie niesie za sobą młodość.

**Problemy i trudności doświadczane przez młodzież.** Konkretnie wyznaczniki doświadczania życia w młodości stanowiły problemy życiowe wpisywane w ten okres rozwoju, traktowane zwykle jako zjawiska niepożądane, które nie będąc rozwiązane, powodują negatywne skutki dla funkcjonowania człowieka, zaś ich pokonywanie stanowi jeden z mechanizmów „progresywnego rozwoju”.

Określenie problemów jako „życiowych” wiąże się z konstatacją, iż są one nieodłącznym elementem w biegu życia człowieka (aspekt rozwojowy), czy też nieodłącznie związane są z życiem codziennym (aspekt naturalności). Wykorzystując w określeniu problemu życiowego koncepcję sytuacji problemowej i rozwiązywania problemów orientacyjnych (poznawczych) i decyzyjnych Józefa Kozielskiego (1969), można przyjąć, iż stanowi go sytuacja nowa lub trudna (niepewna), w której podmiot doświadcza negatywnych stanów emocjonalnych (przykrości), wynikają-

cych z niemożności realizacji założonego celu, co wiąże się z przekonaniem braku posiadania odpowiednich możliwości i kompetencji, koniecznych do rozwiązania danego problemu (wiedzy, umiejętności, warunków, możliwości działania).

Taką sytuację trudną stanowią też niewątpliwie naturalne problemy rozwojowe, determinowane wiekiem i płcią, które na danym etapie rozwoju stanowią ogromne wyzwanie, czyli problem życiowy. Rozwiązywanie problemów życiowych zależy nie tylko od kompetencji jednostki (aspekt podmiotowy), ale i ich rodzaju (typu sytuacji – aspekt przedmiotowy) i warunków środowiskowych, w jakich znajduje się podmiot, jednakże kwestii tych nie poddano analizie w tym opracowaniu.

Dokonywana analiza problemów życiowych młodzieży miała charakter jakościowy i ilościowy, a także uwzględniała perspektywę obiektywną (postrzegane przez badanych problemy młodego pokolenia w świecie współczesnym) i subiektywną (określenie problemów osobistych). Ponadto młodzież formułowała osobiste wypowiedzi dotyczące charakteru własnych problemów, jak i dokonywała oceny ważności problemów zestawionych w pytaniu zamkniętym (skalowanie), stanowiących wynik wcześniejszych analiz empirycznych.

Problemy wpisywane przez młodzież w doświadczanie przez nią własnego życia można sprowadzić do dwóch podstawowych kategorii, czyli problemów rozwojowych, związanych z zadaniami rozwojowymi wpisanymi w adolescencję i problemów życiowych, które w specyficzny sposób są z nimi powiązane, stanowiąc nierzadko rezultat tych pierwszych.

Problemy postrzegane przez młodzież jako specyficzne dla okresu adolescencji nie mają charakteru *stricte* rozwojowego, ale część z nich wynika ze specyficznej sytuacji życiowej, współwyznaczonej przez warunki życia, w jakich młodość się realizuje. Dokonano ich apriorycznej kategoryzacji, kierując się kryterium pól społecznych, w jakich młodzi ludzie funkcjonują i powiązanych z nimi zadań rozwojowych i wyodrębniając problemy związane z: funkcjonowaniem w grupie rówieśniczej, w środowisku szkolnym i w środowisku rodzinnym, następnie związane z postrzeganiem siebie (intrapersonalne) i postrzeganiem własnej relacji z otoczeniem społecznym (interpersonalne), a także związane z przystosowaniem do wymagań i oczekiwań otoczenia (dewiacje – problemy z przestrzeganiem norm społecznych) oraz podstawowe dla rozwiązania kryzysu tożsamościowego (ideologiczne). Odrębną kategorię stanowią problemy związane z życiem codziennym, gdyż wyznaczają je różne czynniki społeczno-kulturowe i ekonomiczne, determinujące warunki rozwoju (Tab. 9–10).

Problemy przypisywane młodym ludziom jako uogólnionej kategorii społecznej oraz ich hierarchiczne uporządkowanie, wraz z jego różnicowaniem przez zmienną płci, zestawiono w poniższej tabeli (Tab. 9).

Typ problemów	Ogółem			Dziewczęta			Chłopcy		
	n	%	Ranga	n	%	Ranga	n	%	Ranga
Rówieśnicze i partnerskie	349	38,10	6	216	49,32	5	133	27,82	6
Edukacyjne – szkolne	351	38,32	5	198	45,21	6	153	32,01	5
Rodzinne	588	64,19	2	363	82,88	1	225	53,35	2
Psychologiczne – intrapersonalne	145	15,83	8	112	25,57	8	33	6,90	8
Codzienne	491	53,60	3	239	54,57	4	252	52,72	3
Przystosowawcze	591	64,52	1	313	71,46	2	278	58,16	1
Relacyjne – interpersonalne	442	48,25	4	257	58,68	3	185	38,70	4
Ideologiczne – tożsamościowe	275	30,02	7	168	38,36	7	107	22,38	7

Tab. 9. Typy problemów życiowych młodzieży a płeć – perspektywa obiektywna (N = 916)<sup>6</sup>

Młodzież najczęściej wskazuje problemy związane z prawidłowym przystosowaniem się do istniejących standardów społeczno-kulturowych, co wiąże się z opozycją i z buntem wobec opresyjnie działającego otoczenia społecznego. Można założyć, iż problemy te są konsekwencją doświadczanych frustracji i trudności rozwojowych, związanych z przystosowaniem się do świata i brakiem odpowiednich kompetencji wspomagających ów proces, powodując, iż młodzież, zgodnie z koncepcją Roberta K. Mertona, adaptuje się do danych jej warunków życia społecznego, wykorzystując dewiacyjny mechanizm adaptacji, który najczęściej przyjmuje formę wycofania, czyli przejawia się w skłonności do uzależnień (alkoholizm, narkomania), bądź też przyjmuje formę ataku na źródło własnych frustracji (mechanizm frustracja – agresja), co przejawia się w zachowaniach przemocowych, wrogich i agresywnych, a także nietolerancyjnych. Problemy przystosowawcze opisywane są także jako deficyt samokontroli, skutkujący zachowaniami impulsywnymi, wyrażanymi w formie gniewu lub w formie zachowań ukierunkowanych na niszczenie różnych obiektów „zastępczych” (wandalizm, chuligaństwo). Pojawia się też kategoria nadmiernej podatności na negatywne wpływy grup opozycyjnych, skutkująca identyfikowaniem się z ich przesłaniem destrukcji społecznej, co przyjmuje postać czynnego i manifestowanego jawnie buntu wobec standardów społecznych. Młodzież postrzega zatem samą siebie jako potencjalnie zagrożoną różnymi formami dewiacji, które ogólnie

<sup>6</sup> Odsetki liczono do ogólnej liczebności badanych (N = 916) oraz liczby kobiet (N = 438) i mężczyzn (N = 478).

nie sprowadza do kategorii uzależnień (wycofanie) i zachowań destrukcyjnych, skierowanych na zewnątrz (przemoc, agresja).

Niemal równoważne pod względem ich istotności są dla młodzieży problemy wynikające z funkcjonowania w środowisku rodzinnym, choć mają one różny charakter. Najważniejszym problemem jest tu bezpośrednio wskazywany konflikt pokoleń, skutkujący brakiem możliwości porozumienia się z rodzicami, ewokującym różne konflikty w zakresie uporządkowania relacji między sobą. Młodzież postrzega rodziców jako osoby nie okazujące zainteresowania istotnymi problemami młodego pokolenia, zaś koncentrujące się na sztywno sformułowanych wymaganiach, co wiąże się z wzajemną obcością określaną jako nieprzystawalność standardów i wartości proponowanych i wymaganych przez rodziców do potrzeb młodych ludzi. Rodzice postrzegani tu są w dwu opozycyjnych wzorach funkcjonowania, które jednak mają podobne konsekwencje opisywane jako ograniczanie i przymus, choć ich mechanizmy są odmienne, opierając się bądź na permissywnej nadopiekuńczości, bądź na nadmiernych i restrykcyjnych wymaganiach. Ogólnie młodzież postrzega rodziców jako nie spełniających swych podstawowych funkcji, gdyż nie stanowią oni dla młodzieży źródła wsparcia i zaspokojenia potrzeby akceptacji.

Trudna jest także dla młodzieży jej codzienność, która kojarzona jest przez nią z pokonywaniem problemów ograniczających możliwości i perspektywy potencjalnego rozwoju, powodujących poczucie niepewnej przyszłości, zaś wynikające z ograniczeń głównie ekonomicznych. Codzienność w percepcji młodzieży jest smutna, pozbawiona „atrakcji”, możliwości konstruktywnego spędzania wolnego czasu, przy czym dominują w niej działania nastawione na najbardziej podstawowe przetrwanie. Źródło problemów młodzieży stanowią zatem warunki jej życia, które opisywane są jako utrudniony start w dorosłe życie, sprowadzany do podstawowych warunków bytu materialnego (brak pracy, brak mieszkania) i realnych perspektyw na rozwiązanie tych najbardziej podstawowych problemów. Codzienność postrzegana jako walka o niemal biologiczne przetrwanie, pozbawia jednostkę szans na zaspokajanie potrzeb wyższego rzędu (kulturalnych, duchowych), ograniczając też możliwość zaspokajania potrzeb afiliacyjnych, głębszych więzi z innymi ludźmi, co może skutkować ich destrukcją. Problemem dla młodzieży staje się zarówno brak czasu (nadmiar obowiązków wynikających z działań służących przetrwaniu), jak i czas wolny (brak sensownych i rozwijających propozycji spędzania czasu wolnego).

Kolejne problemy, które młodzi postrzegają jako specyficzne i istotne dla młodego pokolenia, związane są z koniecznością uporządkowania swoich relacji z otoczeniem społecznym, przez które młodzi ludzie czują



się zdominowani. Problemy relacyjne, interpersonalne, opisywane są jako trudności w komunikowaniu się z otoczeniem, skutkujące wzajemnym niezrozumieniem się, następnie jako tendencje do represyjnej dominacji, pobawionej partnerstwa i podmiotowego traktowania młodych ludzi, których się lekceważy i którym nie przysługuje szacunek (bo jeszcze nie zasłużyli) i nie mogą być akceptowani (bo nie spełniają oczekiwań dorosłych). Młodzież wskazuje tu na poczucie samotności, izolacji, alienacji i wyobcowania, silnie podkreślając też nietolerancję i brak okazywania pozytywnych uczuć, które uniemożliwiają budowanie bliskości i głębszych więzi społecznych. Relacje te są zatem w poczuciu młodzieży formalne, bezosobowe, nastawione na wymagania, zaś pozbawione uczuć, zrozumienia, wybaczenia i poczucia bliskości.

Niemal równoważne, a zrazem dosyć znaczące, są dla młodzieży problemy szkolno-edukacyjne i rówieśniczo-partnerskie, które wynikają z podstawowych zadań rozwojowych, jakie stanowi dojrzewanie społeczne (grupa rówieśnicza jest naturalnym miejscem zdobywania kompetencji społecznych ważnych w życiu dorosłym i uczenia się zasad demokracji, a także zdobywania doświadczeń w zakresie kontaktów heteroseksualnych) i rozwój zawodowy (edukacja stanowi jego podstawę). Wśród problemów związanych z edukacją młodzież wskazuje na trudności w zdobywaniu wykształcenia zgodnego z własnymi preferencjami (matura, studia), podkreśla zbyt wysokie wymagania, ograniczające rozwój w zakresie przez siebie wybranym (nadmiar obowiązków, przeładowanie programów) i konieczność instrumentalnego podejścia do nauki szkolnej, a także promowanie i konieczność rywalizacji w osiągnięciu sukcesu szkolnego („wyścig szczurów”). Ponadto specyficznym problemem są tu nierówne możliwości osiągnięcia sukcesu, wynikające z dysproporcji ekonomicznych (przy nadmiernych wymaganiach konieczne stają się pozaszkolne, kosztowne dokończanie). Młodzi ludzie wskazują także na własne deficyty utrudniające im funkcjonowanie w sytuacji szkolnej, wiążąc je z lenistwem i brakiem motywacji do nauki, ale racjonalizując je nieatrakcyjnością zarówno treści, form kształcenia, jak i kompetencjami i cechami osobowymi nauczycieli, nie potrafiących rozumiejąco wejść w świat zainteresowań młodzieży.

Problemy związane z funkcjonowaniem w środowisku rówieśniczym dotyczą więzi przyjacielskich i partnerskich, przy czym opisywane są głównie jako poczucie zagrożenia nieakceptacją ze strony innych i zaburzeniem bliskich więzi, które determinowane są przez rywalizację. Poczucie zagrożenia odrzuceniem przez rówieśników może, zdaniem młodych ludzi, powodować nadmierny konformizm i tendencję do upodabniania się, co ogranicza indywidualną autokreację. Problemy w układach partnerskich opisywane są jako trudność w znalezieniu partnera i utrzy-

manii bliskich z nim więzi (zawody miłosne, nietrwałość układu) oraz związane są z trudnościami wynikającymi z rozbudzonej seksualności.

Problemy tzw. ideologiczne określane są jako konieczność określenia siebie, kształtu własnej przyszłości i własnego stosunku do otaczającego świata, zaś konkretyzowane są różnie. Podstawowa trudność lokowana jest w podejmowaniu decyzji w zakresie wyboru celów życiowych, określenia własnej wizji życia „tu i teraz” i w przyszłości, co wyznacza konieczność znalezienia sensu życia, przyjęcia określonej postawy wobec postrzeganej niesprawiedliwości społecznej i trudność w akceptacji kształtu otaczającej rzeczywistości, wzmacnianej poczuciem braku możliwości działania w kierunku jej zmiany i bezsilnością wobec otaczającego „zła”, co powoduje problemy związane z zachowaniem „wierności sobie” w świecie, który „niszczy idealizm”. Młodzież postrzega siebie jako zagubioną w świecie, gdyż pozbawiona jest podstawowych „drogowskazów” w postaci znaczących autorytetów, cechuje ją brak ambicji i aspiracji, częściowo zapewne wyznaczonej przez poczucie braku sensu działania, które „i tak nic nie zmieni”, co skutkuje działaniem przypadkowym i niekonsekwentnym, zależnym od aktualnej sytuacji.

Najmniej istotne okazały się problemy indywidualne, psychologiczne (intrapyschiczne), związane ogólnie z określeniem stosunku do samego siebie, ale opisywane przez młodzież różnie. Ma ona poczucie wewnętrznego skonfliktowania, wyznaczonego problemami związanymi z poczuciem własnej wartości, brakiem wiary w siebie i własne możliwości, co wyznacza samoakceptację. Pojawiają się tu także różne kategorie zaburzeń, stanowiące rezultat doświadczanych sytuacji frustracyjnych i stresu, które mają charakter depresji, nieokreślonych lęków, niepokoju i poczucia zagrożenia własnej osoby, co młodzież wiąże z nieokreślonym, bo pozbawionym pewności funkcjonowaniem w świecie, głównie społecznym, ewokującym poczucie bezradności i nihilizm.

Płeć wyznacza niewielkie zróżnicowanie w zakresie przypisywanych młodym ludziom problemów, choć widoczna jest tu znacznie silniejsza tendencja do traktowania młodości jako trudnej przez dziewczęta (znacznie więcej i bardziej różnorodnych problemów przypisywanych adolescencji) oraz pewne charakterystyczne przesunięcia w zakresie hierarchii problemów w obu grupach. Dziewczęta częściej zatem wskazują problemy rodzinne, relacyjne, rówieśnicze i partnerskie, chłopcy natomiast bardziej koncentrują się na problemach przystosowawczych (dewiacje), codziennych (warunki życia) i edukacyjnych (kariera szkolna). Można przypuszczać, iż specyfika ta wyznacza swoiste orientacje życiowe: orientację na ludzi i relację z nimi, bardziej właściwą dla dziewcząt oraz orientację na ogólny kształt rzeczywistości i określenie swej roli zawodowej przez edukację, bardziej charakterystyczną dla chłopców.

Subiektywne postrzeganie znaczenia problemów przypisywanych samym sobie przez młodzież wskazuje nieco inne ich uporządkowanie i widoczne jest tu większe zróżnicowanie ich znaczenia wyznaczone zmienną płci. Ponadto, część młodzieży, zapewne obronnie, uznaje swoje życie za bezproblemowe, co częściej wskazują chłopcy niż dziewczęta (Tab. 10).

Typ problemów	Ogółem			Dziewczęta			Chłopcy		
	n	%	Ranga	n	%	Ranga	n	%	Ranga
Rówieśnicze i partnerskie	47	5,13	8	13	2,97	8	34	7,11	6
Edukacyjne – szkolne	349	38,10	1	181	41,32	1	168	35,15	1
Rodzinne	153	16,70	4	108	24,66	4	45	9,41	5
Psychologiczne – intrapersonalne	63	6,88	7	56	12,79	6	7	1,46	8
Codzienne	251	27,40	2	142	32,42	3	109	22,80	2
Przystosowawcze	75	8,19	6	52	11,87	7	23	4,81	7
Relacyjne – interpersonalne	151	16,48	5	102	23,29	5	49	10,25	3
Ideologiczne – tożsamościowe	218	23,80	3	172	39,27	2	46	9,62	4
Brak problemów	136	14,85	–	54	12,33	–	82	17,15	–

Tab. 10. Typy problemów życiowych młodzieży a płeć – perspektywa subiektywna (N = 916)<sup>7</sup>

Podobnie jak wcześniej, własne życie jako bardziej „problemowe” postrzegają dziewczęta, wskazując relatywnie więcej różnorodnych trudności życiowych. Dominujące w hierarchii kategorie problemów osobistych dotyczą tu sfery edukacyjnej, czego nie różnicuje płeć, oraz doświadczanej codzienności, co nieco częściej wskazują chłopcy. Największe przesunięcie w hierarchii problemów osobistych, w stosunku do ogólnie przypisywanych młodzieży, dotyczy przystosowania do kształtu postrzeganej rzeczywistości, które są tu zdecydowanie mniej istotne, niezależnie od płci. Inaczej postrzegane są w osobistej perspektywie także problemy ideologiczne, tożsamościowe, które z kolei są znacznie bardziej istotne subiektywnie, ale nieco bardziej dla dziewcząt niż dla chłopców. Znacznie mniej istotne okazują się też być w osobistej perspektywie problemy rodzinne, które jednak jako bardziej znaczące znów wskazują dziewczęta. Mniejsze znaczenie przypisują badani również problemom związanym z funkcjonowaniem w środowisku rówieśniczym, przy czym chłopcy postrzegają je jako relatywnie bardziej istotne niż dziewczęta. Pozostałe różnice są mniej znaczące. W ogólnym obrazie problemów postrzeganych jako osobiste dominująca triada zawiera: problemy edu-

<sup>7</sup> Odsetki liczono do ogólnej liczebności badanych (N = 916) oraz liczby kobiet (N = 438) i mężczyzn (N = 478).

kacyjne, codzienne i ideologiczne, wyznaczające warunki i utrudnienia autokreacji, zaś w obrazie problemów właściwych adolescencji triada dominujących problemów: przystosowawczych, rodzinnych i codziennych, zdaje się wyznaczać warunki i konsekwencje doświadczanych frustracji w obszarze kreowania siebie.

Obraz doświadczanych problemów uzyskany ze swobodnych wypowiedzi badanych zweryfikowano poprzez ocenę ważności problemów skonkretyzowanych na podstawie zadań rozwojowych wpisywanych w adolescencję oraz wypowiedzi formułowanych przez młodzież w badaniach pilotażowych (Tab. 11–12). Obraz ten zdominowany jest przez problemy indywidualne, wśród których do najważniejszych należą kolejno: utrata wiary w siebie i własne możliwości, samotność i poczucie zagubienia wśród ludzi, brak celów, perspektyw życiowych i sensu życia, konieczność wyboru zawodu lub znalezienia pracy, konflikt pokoleń oraz konieczność podejmowania ważnych życiowo decyzji. Jest to katalog problemów związanych z samooceną (problemy intrapersonalne), określaniem własnej drogi życiowej oraz relacjami ze światem społecznym (problemy interpersonalne). Problemy pośrednie wyznaczają kolejno pod względem ważności: ograniczenie niezależności i samodzielności, obawy o własną przyszłość, poszukiwanie własnego miejsca w świecie, problemy szkolne i w kontaktach z rówieśnikami, brak wsparcia ze strony innych oraz poszukiwanie własnej tożsamości, odrębności i indywidualności. Problemy te można wpisać ogólnie w kreowanie indywidualnej tożsamości, które nie jest wspierane przez znaczących innych, a także w określanie swej pozycji w równoważnym świecie rówieśniczym, co z jednej strony wiąże się ze zdobywaniem kompetencji społecznych, a z drugiej, z możliwą presją rówieśniczą ograniczającą indywidualną autokreację. Mało znaczące okazały się problemy, które można ulokować w sferze ogólnego nastawienia, oceny i kształtowania własnej relacji z otaczającą rzeczywistością: problemy z wartościowaniem, ideałami, autorytetami, poczucie nieprzystosowania do oczekiwań innych ludzi, niesprawiedliwości w „urządzeniu świata” oraz bunt przeciw postrzeganej wersji świata.

W ogólnym obrazie problemów widoczny jest egocentryzm, koncentracja na sobie i własnym życiu, ze słabiej zaznaczającym się ukierunkowaniem na kwestie społeczne, co wskazywałoby z jednej strony na „ograniczony idealizm”, zaś z drugiej, na tendencję do zamykania się w obrębie własnego, prywatnego i małego świata, związaną z poczuciem niewielkich możliwości działania w kierunku jego zmiany.

Różnice w zakresie znaczenia poszczególnych problemów rozwojowych i życiowych, wyznaczone zmienną płci, nie są zbyt duże, oprócz utrzymującej się tendencji do silniejszego przeżywania i doświadczania

Typ problemów	Tak (T)		Nie (N)		Stos. T:N	Ran- ga
	n	%	n	%		
1. Utrata lub zmiany w wartościach, ideałach	679	74,37	234	25,63	2,9	16
2. Brak autorytetów lub rozczarowanie autorytetami	681	74,59	232	25,41	293	15
<b>3. <u>Samotność, zagubienie wśród ludzi</u></b>	<b>849</b>	<b>92,99</b>	<b>64</b>	<b>7,01</b>	<b>13,27</b>	<b>2</b>
4. Rozterki, obawy o przyszłość	780	85,43	133	14,57	5,86	8
<b>5. <u>Utrata wiary w siebie i własne możliwości</u></b>	<b>854</b>	<b>93,54</b>	<b>59</b>	<b>6,46</b>	<b>14,47</b>	<b>1</b>
6. Problemy i stresy w szkole	767	84,01	146	15,99	5,25	11
<b>7. <u>Konflikty z rodzicami i innymi dorosłymi</u></b>	<b>791</b>	<b>86,64</b>	<b>122</b>	<b>13,36</b>	<b>6,48</b>	<b>5</b>
8. Problemy w kontaktach z rówieśnikami	767	84,01	146	15,99	5,25	11
<b>9. <u>Brak celów, perspektyw życiowych, brak sensu życia</u></b>	<b>812</b>	<b>88,94</b>	<b>101</b>	<b>11,06</b>	<b>8,04</b>	<b>3</b>
10. Bunt przeciwko istniejącej rzeczywistości	517	56,63	396	43,37	1,31	19
<b>11. <u>Konieczność podejmowania ważnych życiowo decyzji</u></b>	<b>790</b>	<b>86,53</b>	<b>123</b>	<b>13,47</b>	<b>6,42</b>	<b>6</b>
12. Problemy z płcią przeciwną	682	74,70	231	25,30	2,95	14
13. Poczucie nieprzystosowania do oczekiwań innych ludzi	563	61,66	350	38,34	1,61	17
<b>14. <u>Konieczność wyboru zawodu lub znalezienia pracy</u></b>	<b>802</b>	<b>87,84</b>	<b>111</b>	<b>12,16</b>	<b>7,23</b>	<b>4</b>
15. Poszukiwanie własnego miejsca w świecie	774	84,78	139	15,22	5,57	9
16. Niezależność i samodzielność	782	85,65	131	14,35	5,97	7
17. Poszukiwanie tożsamości, odrębności, indywidualności	728	79,73	185	20,26	3,94	13
18. Brak wsparcia ze strony innych ludzi	767	84,01	146	15,99	5,25	11
19. Poczucie niesprawiedliwości w „urządzeniu świata”	558	61,12	355	38,88	1,57	18

Tab. 11. Hierarchia problemów życiowych młodzieży – ocena ważności (N = 913)<sup>8</sup>

problemów w młodości przez dziewczęta, co generalnie determinuje potwierdzone statystycznie różnice w obrębie zdecydowanej większości problemów (Tab. 12; Aneks, Załącznik 3, Tab. 6). Można zatem mówić jedynie o różnicach mniej lub bardziej istotnych, relatywizowanych ich względną ważnością w obu grupach (hierarchicznym uporządkowaniem). Analiza statystyczna nie potwierdziła różnicowań w obrębie problemów z płcią przeciwną i w zakresie możliwości „bycia” jednostką niezależną i samodzielną (ograniczenia autokreacji), co pośrednio wskazuje na ich większe znaczenie dla chłopców, ze względu na ogólnie niższy poziom postrzegania przez nich swego obecnego życia jako trudnego.

<sup>8</sup> Odsetki liczono do liczby osób badanych, które udzieliły wyczerpujących odpowiedzi na pytanie (N = 913), natomiast kategorie odpowiedzi określanych jako „tak”, stanowią łącznie odpowiedzi skalowych: najważniejsze, bardzo ważne, ważne, zaś odpowiedzi „nie” – mało ważne i nieistotne.

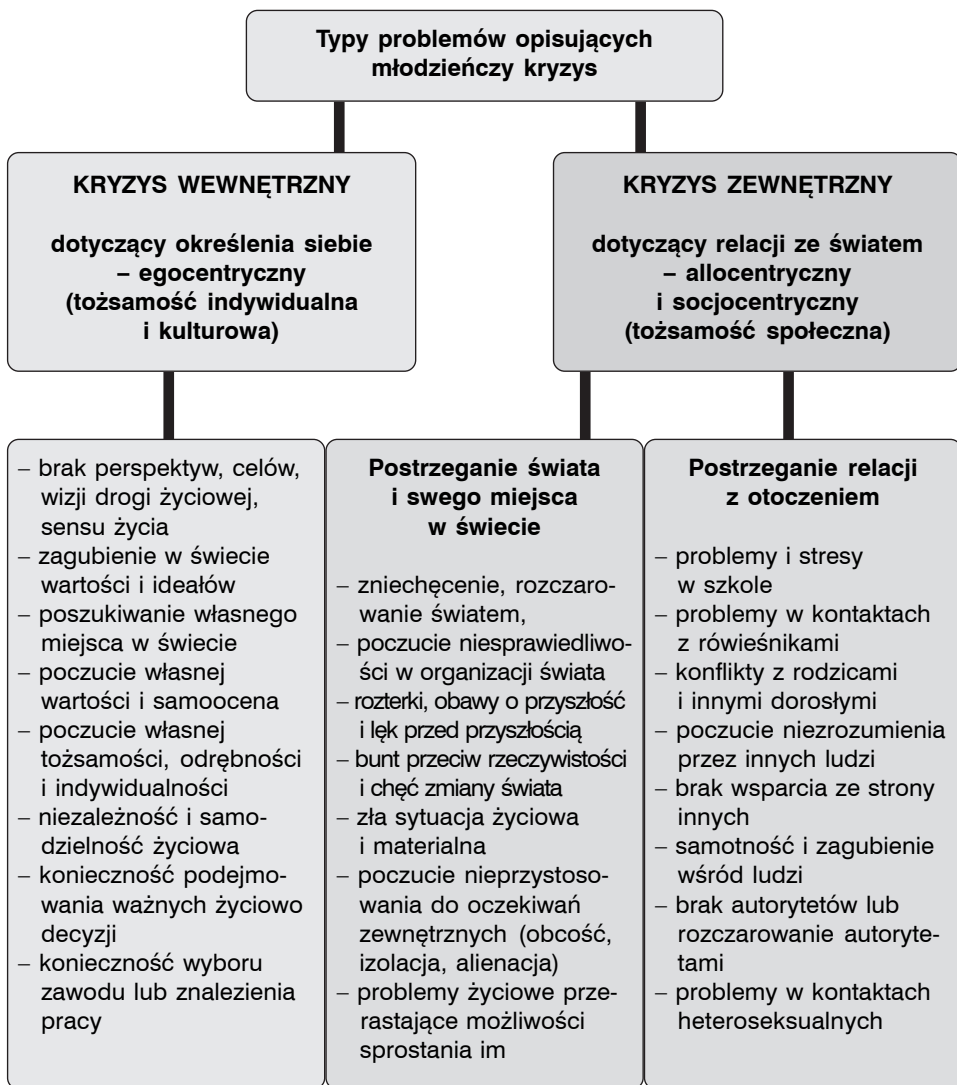
Typ problemów	Dziewczęta						Chłopcy					
	Tak		Nie		T:N	Ran- ga	Tak		Nie		T:N	Ran- ga
	n	%	n	%			n	%	n	%		
1. Wartości, ideały	347	79,22	91	20,78	3,81	15	332	69,89	143	30,11	2,32	15
<b>2. Brak autorytetów</b>	<b>351</b>	<b>80,14</b>	<b>87</b>	<b>19,86</b>	<b>4,03</b>	<b>14</b>	<b>330</b>	<b>69,47</b>	<b>145</b>	<b>30,53</b>	<b>2,27</b>	<b>16</b>
3. Samotność	430	98,17	8	1,83	53,75	1	419	88,21	56	11,79	7,48	2
4. Obawy o przyszłość	397	90,64	41	9,36	9,68	9	383	80,63	92	19,37	4,16	8,5
5. Utrata wiary w siebie	425	97,03	13	2,97	32,69	2	429	90,32	46	9,68	9,33	1
<b>6. Problemy w szkole</b>	<b>384</b>	<b>87,67</b>	<b>54</b>	<b>12,33</b>	<b>7,11</b>	<b>11</b>	<b>383</b>	<b>80,63</b>	<b>92</b>	<b>19,37</b>	<b>4,16</b>	<b>8,5</b>
7. Konflikty z dorosłymi	398	90,87	40	9,13	9,95	7,5	393	82,74	82	17,26	4,79	6
<b>8. Problemy rówieśnicze</b>	<b>402</b>	<b>91,78</b>	<b>36</b>	<b>8,22</b>	<b>11,17</b>	<b>4,5</b>	<b>372</b>	<b>78,32</b>	<b>103</b>	<b>21,68</b>	<b>3,61</b>	<b>11</b>
9. Brak celów, sensu życia	402	91,78	36	8,22	11,17	4,5	410	86,32	65	13,68	6,31	3,5
10. Bunt	267	60,96	171	39,04	1,56	19	250	52,63	225	47,37	1,11	19
11. Podejmowanie decyzji	399	91,10	39	8,90	10,23	6	391	82,32	84	17,68	4,65	7
<b>12. Problemy partnerskie</b>	<b>322</b>	<b>73,52</b>	<b>116</b>	<b>26,48</b>	<b>2,78</b>	<b>16</b>	<b>360</b>	<b>75,79</b>	<b>115</b>	<b>24,21</b>	<b>3,13</b>	<b>13</b>
13. Nieprzystosowanie do otoczenia	289	65,98	149	34,02	1,94	18	274	57,68	201	42,32	1,36	17
<b>14. Wybór zawodu i pracy</b>	<b>398</b>	<b>90,87</b>	<b>40</b>	<b>9,13</b>	<b>9,95</b>	<b>7,5</b>	<b>404</b>	<b>85,05</b>	<b>71</b>	<b>14,95</b>	<b>5,69</b>	<b>5</b>
15. Własne miejsce w świecie	392	89,50	46	10,50	8,52	10	382	80,42	93	19,58	4,11	10
<b>16. Niezależność i samodzielność</b>	<b>372</b>	<b>84,93</b>	<b>66</b>	<b>15,07</b>	<b>5,64</b>	<b>12</b>	<b>410</b>	<b>86,32</b>	<b>65</b>	<b>13,68</b>	<b>6,31</b>	<b>3,5</b>
17. Problemy z tożsamością	361	82,42	77	17,58	4,69	13	367	77,26	108	22,74	3,40	12
<b>18. Brak wsparcia innych ludzi</b>	<b>411</b>	<b>93,84</b>	<b>27</b>	<b>6,16</b>	<b>15,22</b>	<b>3</b>	<b>356</b>	<b>74,95</b>	<b>119</b>	<b>25,05</b>	<b>2,99</b>	<b>14</b>
19. Poczucie niesprawiedliwości	294	67,12	144	32,88	2,04	17	264	55,58	211	44,42	1,25	18

Tab. 12. Hierarchia problemów życiowych młodzieży a płeć ( $N_k = 438$ ,  $N_m = 475$ )<sup>9</sup>

Najważniejsze z zaznaczających się różnic wiążą się z postrzeganiem braku wsparcia ze strony innych ludzi i funkcjonowaniem w relacjach rówieśniczych, które są znacznie bardziej odczuwane przez dziewczęta, oraz ograniczeniem niezależności i samodzielności, znacznie częściej wskazywanym przez chłopców. Mniej widoczne, ale znaczące różnice wiążą się z koniecznością podjęcia decyzji o wyborze zawodu i pracy, oraz powiązanych z tym pośrednio problemami edukacyjnymi, a także z określeniem własnych relacji partnerskich, bardziej znaczącymi dla chłopców, oraz odczuwaniem braku autorytetów, mogących stanowić oparcie w rozwiązywaniu problemów autokreacyjnych, co silniej odczuwają dziewczęta. Obraz ten częściowo pokrywa się z poprzednimi, gdyż dziewczęta częściej lokują własne problemy w relacjach międzyludzkich, w których szukają oparcia, chłopcy bardziej skoncentrowani są na niezależności i konkretnych problemach wyznaczających ich sytuację szkolną i zawodową. Analiza statystyczna potwierdziła wskazane zróżnicowania (Aneks, Załącznik 3, Tab. 6).

<sup>9</sup> Odsetki liczono do liczby kobiet –  $N_k = 438$  i mężczyzn –  $N_m = 475$ .

Analiza problemów wpisywanych w młodość pozwoliła dokonać ich kategoryzacji, która określa prawdopodobne typy kryzysów, z którymi poradzić sobie musi młodzież (Schemat 6). Dokonując generalizacji można zatem wyodrębnić pewne ogólne typy kryzysu, wedle kryterium lokalizacji źródła podstawowych problemów – w samej jednostce doświadczającej kryzysu, w jej relacjach z otoczeniem społecznym, oraz w ogólnym postrzeganiu i nastawieniu do świata, które zarazem stanowią warunki utrudniające autokreację.



Schemat 6. Typy problemów i rodzaje kryzysu doświadczanego przez młodzież

**Sposób wartościowania młodego pokolenia.** Wartości uznawane, cennie, wybierane i realizowane przez człowieka powiązane są z rozwojem osobowości, co bezpośrednio wpisuje się w proces kształtowania się poczucia tożsamości, stanowiąc jeden z podstawowych regulatorów zachowań jednostki (motywacja), a ponadto jest to czynnik kształtujący ustosunkowanie się jednostki do własnej przyszłości oraz stanowiący podstawę formułowania osobistych celów, planów i kierunków rozwoju wybieranych świadomie (Kościuch, 1984; Matuszewicz, 1975; Rokeach, 1973; Schwartz, 1999; Spates, 1983). Dojrzałość osobową (w tym tożsamość) można zatem ująć jako wynik samoaktualizacji, polegającej na odkrywaniu i realizowaniu wartości, wpisanych w naturę człowieka w formie potencjalnej (Maslow, 1969, s. 153–199, 1971, s. 119–136). Wartościowanie jest zaś procesem obejmującym przeżywanie wartości, a determinującym samoaktualizację, na co składają się zarówno procesy poznawcze, afektywne, jak i motywacyjne. Stąd obejmuje ono wolny wybór spośród alternatywnych możliwości, co dokonuje się po analizie ich konsekwencji, na podstawie pozytywnej oceny wybierającego i poczucia akceptacji dokonanego wyboru przez innych, następnie poprzez działanie zgodne z wyborem, czyli realizację wartości, czego rezultat stanowi ich utrwalenie (Maslow, 1971; Raths, Harmin, Simon, 1978, s. 27–28).

W zakresie każdego z procesów składających się na wartościowanie może dojść do specyficznych utrudnień i zaburzeń, na co szczególnie podatne jest młode pokolenie, a które można sprowadzić do odczuwanych subiektywnie problemów związanych z: a) trudnością porządkowania wartości w hierarchię – brak orientacji wartościującej jako wynik niemożności określenia wartości naczelnej i konfliktu między wartościami podstawowymi; b) przewartościowaniami w obrębie systemu – odkrywanie nowych wartości, odchodzenie od wartości dotąd uznawanych; c) brakiem integracji procesów poznawczych, afektywnych i motywacyjnych, składających się na wartościowanie – rozbieżność pomiędzy wartościami deklarowanymi a uznawanymi, stąd pojawiają się sprzeczne tendencje w zakresie ich realizacji; trudnością w ocenianiu i dokonywaniu wyborów na podstawie systemu wartości – co wynikać może z braku jego uporządkowania, bądź też impulsywności jednostki, co powoduje, iż wybory determinowane są sytuacyjnie; d) poczuciem niezrealizowania wartości – brak regulacyjnej mocy w zachowaniu jednostki, co wynika z uświadomienia sobie rozbieżności między akceptowanymi wartościami a własnym postępowaniem (Oleś, 1989, s. 4–5).

Badana młodzież znajduje się potencjalnie w okresie największych duchowych niepokojów, gdyż stoi przez nią zadanie wyboru kierunku – mniej lub bardziej świadomie – dalszej, już osobiście tworzonej drogi życiowej, choćby przez wybór kierunku studiów, co powinno dokonywać



się w sposób świadomy, zgodny z osobistymi preferencjami, a nie przypadkowy, wynikający z konieczności i poczucia ograniczenia możliwości dokonywania innych wyborów. Sposób wartościowania młodzieży może być zaburzony właśnie przez poczucie ograniczenia realizowania siebie w świecie, który charakteryzuje nieprzejrzystość, wieloalternatywność aksjologiczna, niewydolność wychowawcza środowisk za to odpowiedzialnych, czy wreszcie zablokowanie czy ograniczenie swobodnej kreacji własnej osoby ze względu na niemożność wchłonięcia nowych członków społeczeństwa w pulę ról zajętych już wcześniej przez pokolenie starsze.

Wybory aksjologiczne i problemy z wartościowaniem analizowano w kilku aspektach, przedstawiając młodzieży ich opisową klasyfikację, stanowiącą odzwierciedlenie wartości wskazywanych jako ważne we wstępnych badaniach jakościowych. Zbiór tych wartości pokategoryzowano następnie w pewne ich typy (typologizacja wedle przyjętych założeń teoretycznych), a także określono dominujące typy motywacji, co pozwoliło określić zgeneralizowane tendencje w wartościowaniu (orientacje). Ostatnią kategorię analizy stanowił w tym obszarze doświadczany kryzys w wartościowaniu i jego wymiary. Wszystkie te analizy miały charakter ogólny (cała próba) i porównawczy dokonywany wedle kryterium płci.

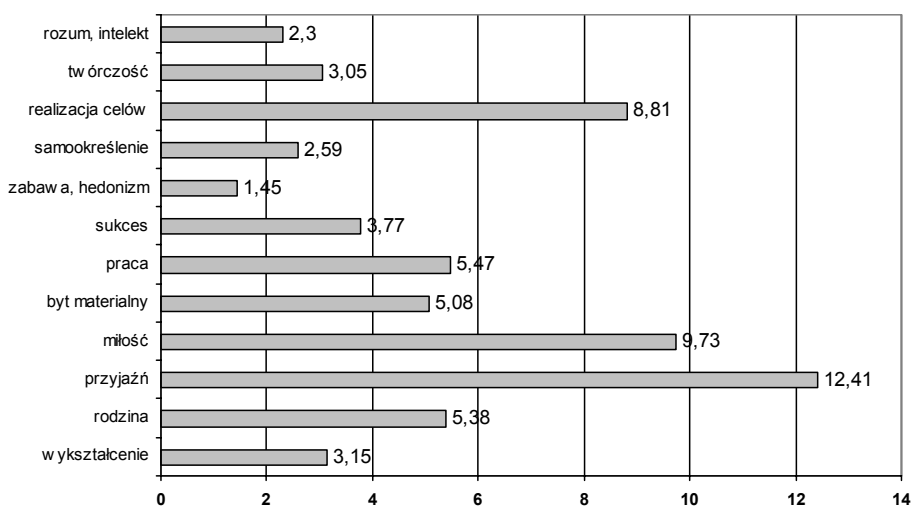
Analiza poziomu akceptacji poszczególnych wartości (Tab. 13, Rys. 6) wskazuje na swoiste zróżnicowanie w obrębie dokonywanych ocen (skala 4-stopniowa – „tak”, „raczej tak”, „raczej nie”, „nie”). W analizie uwzględniono jedynie oceny ogólne, czyli akceptację („tak”) lub odrzucenie („nie”), bez uwzględnienia ich stopniowania, zaś w określeniu hierarchii posłużono się prostym wskaźnikiem stopnia akceptacji (stosunek akceptacji do odrzucenia).

Preferowane wartości	Tak (T)		Nie (N)		Stosunek T:N	Ranga
	n	%	n	%		
Wykształcenie	692	75,88	220	24,12	<b>3,15</b>	<b>8</b>
Rodzina	769	84,32	143	15,68	<b>5,38</b>	<b>5</b>
Przyjaźń	844	92,54	68	7,46	<b>12,41</b>	<b>1</b>
Miłość	827	90,68	85	9,32	<b>9,73</b>	<b>2</b>
Byt materialny	762	83,55	150	16,45	<b>5,08</b>	<b>6</b>
Praca	771	84,54	141	15,46	<b>5,47</b>	<b>4</b>
Sukces	721	79,06	191	20,94	<b>3,77</b>	<b>7</b>
Zabawa (hedonizm)	539	59,10	373	40,90	<b>1,45</b>	<b>11</b>
Samookreślenie – sens życia	658	72,15	254	27,85	<b>2,59</b>	<b>10</b>
Realizacja indywidualnych celów	819	89,80	93	10,20	<b>8,81</b>	<b>3</b>
Twórczość – trwałe wartości	687	75,33	225	24,67	<b>3,05</b>	<b>9</b>
Rozum (racjonalizm, kompetencje, intelekt)	636	69,74	276	30,26	<b>2,30</b>	<b>11</b>

Tab. 13. Wartości preferowane przez młodzież – rozkład procentowy (N = 912)

Wśród wartości dominujących znalazły się wartości allocentryczne (przyjaźń wyżej ceniona niż miłość), indywidualne cele oraz praca, jako wartości określające realizację siebie i podstawowe warunki życia. Oznacza to, iż podstawową sferą regulującą zachowania młodzieży jest sfera stosunków społecznych, a więc nastawienie na budowanie znaczących i głębokich więzi z innymi ludźmi. Wśród wartości tzw. pośrednich znalazły się rodzina, byt materialny, sukces i wykształcenie. Rodzina znalazła się tu relatywnie na niskiej pozycji, co zapewne nie oznacza obiektywnej deprecjacji tej wartości, ale raczej wiąże się z odsuwaniem jej założeń w dalszą przyszłość, wówczas, gdy spełnione będą warunki do odpowiedzialnego podjęcia ról rodzinnych. Triada: byt materialny, różnie mierzony sukces i wykształcenie, określa podstawowe warunki życia i czynniki je wyznaczające, logicznie ze sobą powiązane. Deklaratywnie najmniej istotne okazały się: twórczość, samookreślenie i intelekt, wyznaczające autokreację i jej formę, oraz wartości przyjemnościowe (hedonizm), odzwierciedlające formę zaspokajania potrzeby emocjonalnej ekspresji i wyrażania siebie.

Pewnym zaskoczeniem w kontekście wpisywania w okres adolescencji kryzysu tożsamościowego, jest relatywnie mało znacząca dla młodzieży sfera autokreacji, zarówno w sensie samookreślenia poprzez znalezienie sensu, jak i potencjalne lokowanie sensu życia w tworzeniu trwałych wartości, które zapewne jako kategorie abstrakcyjne, mogą być zastępowane przez wartości bardziej konkretne, a więc wpisywanie autokreacji w wykształcenie, zdobycie pracy i realizowanie siebie w interakcjach ze zna-



Rys. 6. Wartości preferowane przez młodzież – poziom akceptacji (N = 912)

czącymi innymi. Może to też wskazywać na tendencję do deprecjonowania i minimalizowania znaczenia tych wartości, które postrzegane są jako nieosiągalne we współczesnych realiach.

Dokonując analizy zróżnicowania w zakresie akceptacji poszczególnych wartości wyznaczanej zmienną płci, dostrzeżono swoiste ich uporządkowania (Tab. 14), których znaczenie potwierdzono analizą ich statystycznej istotności (Aneks, Załącznik 3, Tab. 7). Dziewczęta relatywnie częściej niż chłopcy wskazują jako ważniejsze: samookreślenie (sens życia), rodzinę, przyjaźń, miłość i formalne wykształcenie, zaś mężczyźni jako ważniejsze określają: sukces, pracę, rozum i intelekt oraz twórczość i hedonizm. Dziewczęta zatem skupiają się bardziej na wartościach związanych z określeniem własnej osoby i własnych relacji z bliskimi innymi, koncentrując się na małym, wewnętrznym świecie, chłopcy raczej na działaniu, którego efekty są widoczne na zewnątrz i określają ich możliwość oddziaływania na rzeczywistość w szerszym wymiarze.

Typ problemów	Dziewczęta (N = 438)						Chłopcy (N = 474)					
	Tak (T)		Nie (N)		T:N	Ran- ga	Tak (T)		Nie (N)		T:N	Ran- ga
	n	%	n	%			n	%	n	%		
Wykształcenie	352	80,37	86	19,63	<b>4,09</b>	7	340	71,73	134	28,27	<b>2,54</b>	<b>10</b>
Rodzina	387	88,36	51	11,64	<b>7,59</b>	4	382	80,59	92	19,41	<b>4,15</b>	7
Przyjaźń	412	94,06	26	5,94	<b>15,85</b>	1	432	91,14	42	8,86	<b>10,29</b>	1
Miłość	411	93,84	27	6,16	<b>15,22</b>	2	416	87,76	58	12,24	<b>7,17</b>	3
Byt materialny	373	85,16	65	14,84	<b>5,74</b>	6	389	82,07	85	17,93	<b>4,58</b>	6
Praca	378	86,30	60	13,70	<b>6,41</b>	5	393	82,91	81	17,09	<b>4,85</b>	4
Sukces	330	75,34	108	24,66	<b>3,06</b>	9	391	82,49	83	17,51	<b>4,71</b>	5
Zabawa, hedonizm	244	55,71	194	44,29	<b>1,26</b>	12	295	62,24	179	37,76	<b>1,65</b>	12
Samookreślenie	332	75,80	106	24,20	<b>3,13</b>	8	326	68,78	148	31,22	<b>2,20</b>	11
Realizacja celów	402	91,78	36	8,22	<b>11,17</b>	3	417	87,97	57	12,03	<b>7,32</b>	2
Trwała wartość	315	71,92	123	28,08	<b>2,56</b>	10	372	78,48	102	21,52	<b>3,65</b>	8
Rozum – intelekt	280	63,93	158	36,07	<b>1,77</b>	11	356	75,11	118	24,89	<b>3,02</b>	9

Tab. 14. Wartości preferowane przez młodzież a płeć – rozkład procentowy ( $N_k = 438$ ,  $N_m = 474$ )

Ze względu na przedmiot badań wartości te połączono, tworząc dwie ogólne ich kategorie: wartości życia codziennego: allocentryczne (miłość, przyjaźń, rodzina), bytowe (praca, byt materialny) i przyjemnościowe (zabawa, hedonizm), czyli wartości niższego rzędu, oraz wartości transgresyjne, kreacyjne: perfekcjonistyczne (wykształcenie, samookreślenie, intelekt), indywidualistyczne – egocentryczne (sukces, realizacja indywidualnych celów) i twórcze – prospołeczne (pozostawienie po sobie trwałej wartości), związane z określaniem i doskonaleniem własnej osoby w aspekcie zarówno indywidualistycz-

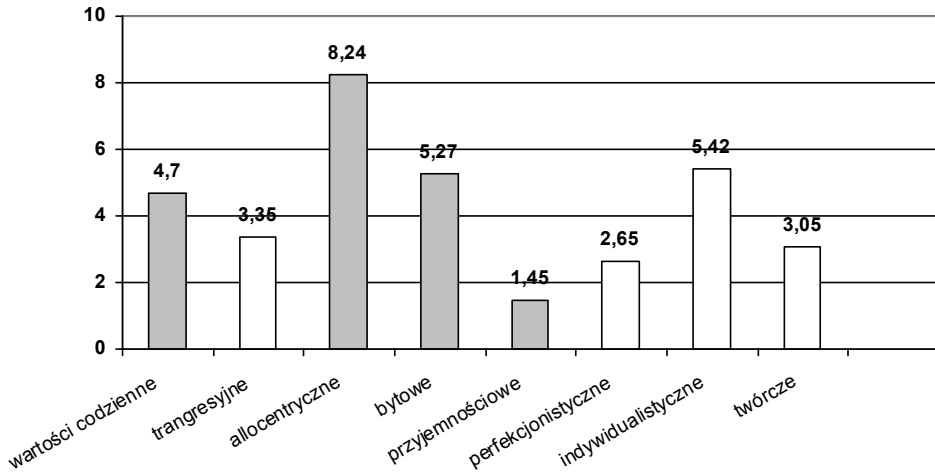
nym, jak i prospołecznym, stanowiące wartości tzw. wyższego rzędu (Tab. 15, Rys. 7). Stanowi to jednocześnie pośredni wskaźnik postaw życiowych młodzieży, a więc koncentrację na codzienności (odtwórczość) lub koncentrację na wartościach wyższego rzędu (twórczość).

Typ preferowanych wartości		Tak (T)		Nie (N)		T:N	Ranga
		n	%	n	%		
Wartości życia codziennego	Allocentryczne	2440	89,18	296	10,82	8,24	1
	Bytowe	1533	84,05	291	15,95	5,27	3
	Przyjemnościowe	539	59,10	373	40,90	1,45	6
	<b>Suma</b>	<b>4512</b>	<b>82,46</b>	<b>960</b>	<b>17,54</b>	<b>4,70</b>	<b>1</b>
Wartości transgresyjne, twórcze	Perfekcjonistyczne	1986	72,59	750	27,41	2,65	5
	Indywidualistyczne – egocentryczne	1540	84,43	284	15,57	5,42	2
	Twórcze	687	75,33	225	24,67	3,05	4
	<b>Suma</b>	<b>4213</b>	<b>76,99</b>	<b>1259</b>	<b>23,01</b>	<b>3,35</b>	<b>2</b>

Tab. 15. Typy wartości preferowanych przez młodzież – rozkład procentowy (N = 912)<sup>10</sup>

Triadę typów dominujących wartości stanowią kolejno: wartości allocentryczne, indywidualistyczne – egocentryczne i bytowe, zaś w największym stopniu odrzucane są kolejno: wartości przyjemnościowe, perfekcjonistyczne i twórcze, co w ogólnym obrazie sposobu wartościowania daje przewagę wartościom życia codziennego, które znacznie częściej określone są jako ważne w stosunku do wartości transgresyjnych. Innymi słowy, młodzież koncentruje się na wartościach, których realizacja wyznacza warunki życia codziennego w aspekcie interpersonalnym (rodzina, miłość, przyjaźń) i egocentrycznym (realizacja indywidualnych celów i odniesienie sukcesu), natomiast mniej koncentruje się na doskonaleniu siebie poprzez wykształcenie, znalezienie sensu życia i rozwój intelektualny oraz potencjalnej zmianie świata poprzez twórcze jego przekształcanie. Relatywnie największe odrzucenie wartości przyjemnościowych wskazuje z jednej strony na świadomość i refleksyjność w hierarchizowaniu celów (przyjemność może stanowić „nagrodę” i uzupełnienie doświadczania życia jeśli inne cele są zrealizowane), ale może także mieć charakter *stricte* deklarytywny, warunkowany wpływem zmiennej aprobaty społecznej (hedonizm w potocznej ocenie nie jest waloryzowany pozytywnie), co uprawomocnia postrzeganie młodości jako okresu życia bezpośrednio opisywanego przez radość życia i nieskrępowaną zabawę.

<sup>10</sup> Liczebności będące podstawą obliczania odsetek są wielokrotnością wyborów wartości elementarnych: allocentryczne ( $3 \times 912 = 2736$ ), bytowe ( $2 \times 912 = 1824$ ), przyjemnościowe ( $1 \times 912$ ), perfekcjonistyczne ( $3 \times 912 = 2736$ ), egocentryczne ( $2 \times 912 = 1824$ ), twórcze ( $1 \times 912$ ), oraz wartości życia codziennego ( $6 \times 912 = 5472$ ) i wartości transgresyjne ( $6 \times 912 = 5472$ ).



Rys. 7. Typ wartości preferowanych przez młodzież – poziom akceptacji (N = 912)

Płeć w pewnym stopniu różnicuje także orientacje wartościujące badanej młodzieży (Tab. 16, Rys. 8), gdyż poziom akceptacji wartości życia codziennego jest istotnie wyższy wśród dziewcząt, natomiast poziom akceptacji wartości transgresyjnych jest tu względnie wyrównany, choć

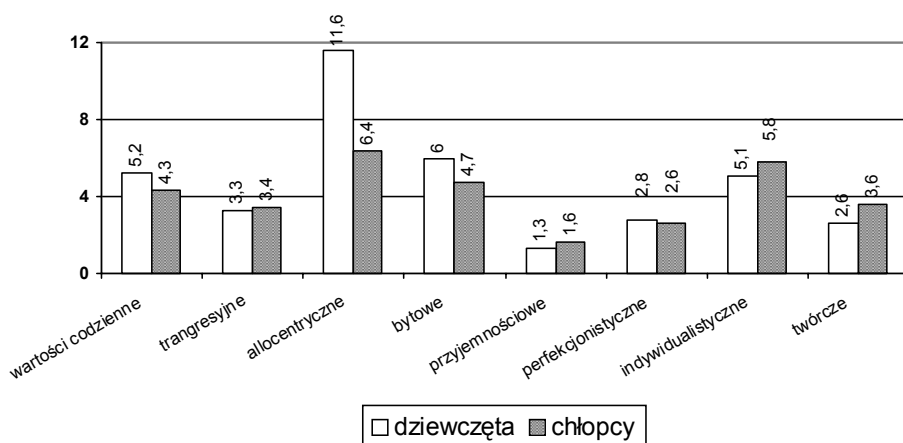
Typ preferowanych wartości		Dziewczęta (N = 438)						Chłopcy (N = 474)					
		Tak (T)		Nie (N)		T:N	Ran-ga	Tak (T)		Nie (N)		T:N	Ran-ga
		n	%	n	%			n	%	n	%		
Wartości życia codziennego	Allocentryczne	1210	92,1	104	7,9	11,6	1	1230	86,5	192	13,5	6,4	1
	Bytowe	751	85,7	125	14,3	6,0	2	782	82,5	166	17,5	4,7	3
	Przyjemnościowe	244	55,7	194	44,3	1,3	6	295	62,2	179	37,8	1,6	6
	Suma	2205	83,9	423	16,1	5,2	1	2307	81,1	537	18,9	4,3	1
Wartości transgresyjne, twórcze	Perfekcjonistyczne	964	73,4	350	26,6	2,8	4	1022	71,9	400	28,1	2,6	5
	Indywidualistyczne	732	83,6	144	16,4	5,1	3	808	85,2	140	14,8	5,8	2
	Twórcze	315	71,9	123	28,1	2,6	5	372	78,5	102	21,5	3,6	4
	Suma	2011	76,5	617	23,5	3,3	2	2202	77,4	642	22,6	3,4	2

Tab. 16. Typy wartości preferowanych przez młodzież a płeć ( $N_k = 438$ ,  $N_m = 474$ )<sup>11</sup>

<sup>11</sup> Liczebności stanowiące podstawę obliczania odsetek są wielokrotnością wyborów wartości elementarnych dokonywanych przez dziewczęta i chłopcy: allocentryczne (dziewczęta – 1314, chłopcy – 1422), bytowe (dziewczęta – 876, chłopcy – 948), przyjemnościowe (dziewczęta – 438, chłopcy – 474), perfekcjonistyczne (dziewczęta – 1314, chłopcy – 1422), indywidualistyczno-egocentryczne (dziewczęta – 876, chłopcy – 948), twórcze (dziewczęta – 438, chłopcy – 474), oraz wartości życia codziennego (dziewczęta – 2628, chłopcy – 2844) i wartości transgresyjne (dziewczęta – 2628, chłopcy – 2844).

nieczo częściej wskazują je jako ważne chłopcy, ale różnica ta nie jest istotna statystycznie. Widoczne są jednak pewne znaczące zróżnicowania w obrębie poszczególnych typów wartości, które w większości potwierdziła analiza statystyczna (Aneks, Załącznik 3, Tab. 7).

Dziewczęta znacząco częściej wybierają wartości allocentryczne (miłość, przyjaźń, rodzina) i bytowe (praca, warunki życia), co można ze sobą logicznie powiązać, gdyż funkcjonowanie w relacjach, głównie rodzinnych, wymaga zapewnienia odpowiednich warunków życia i wiąże się z przejściem odpowiedzialności za innych, także w tej podstawowej sferze. Chłopcy zaś bardziej ukierunkowani są na realizację wartości przyjemnościowych (hedonizm) oraz twórczych (wyniki statystycznie istotne), a także wartości indywidualistycznych (wynik nieistotny statystycznie), co także jest ze sobą powiązane, gdyż sukces i stanowione cele mogą mieć charakter twórczy i stanowić źródło doświadczania gratyfikacji emocjonalnych.



Rys. 8. Typ wartości preferowanych przez młodzież a płeć (N = 912)

Jednym z warunków radzenia sobie z problemami życiowymi jest niewątpliwie stabilny, ustrukturalizowany, wewnętrznie zintegrowany i uzasadniony system wartościowania. Wskaźnikiem tej wewnętrznej spójności uczyniono sposób uzasadniania wybranych wartości, który może mieć charakter: racjonalistyczny – wynikający z wewnętrznych przekonań, tradycjonalistyczny – wynikający z bezrefleksyjnego przejmowania kulturowych standardów wartościowania, oraz instrumentalny – wynikający z oportunistycznego realizowania różnych standardów motywowanych korzyścią własną. Sposób uzasadniania znaczenia poszczególnych wartości analizowano, przyjmując założenie o zróżnicowanej

motywacji wyznaczającej preferencje w systemach wartości. Sprawdzono to na podstawie sposobu uzasadniania znaczenia trzech wartości, które wiążą się z życiem codziennym młodzieży w perspektywie teraźniejszości (zdobywanie wykształcenia) i potencjalnej, choć nieodległej przyszłości (praca, założenie rodziny). Sformułowane uzasadnienia (pytania wskaźnikowe) pozwoliły zidentyfikować dwa typy motywacji: autoteliczną i instrumentalną oraz bezrefleksyjność w zakresie określania własnych standardów wartościowania (Tab. 17, Rys. 9).

Młodzież uzasadniając własne wybory podstawowych dla niej wartości, kieruje się generalnie motywacją instrumentalną, wskazując ich walory utylitarne, o wiele mniej istotna jest motywacja autoteliczna, związana z sensotwórczym znaczeniem ocenianych wartości, zaś w najmniejszym stopniu (choć też jest znacząca) widoczna jest bezrefleksyjność w uzasadnianiu własnych wyborów.

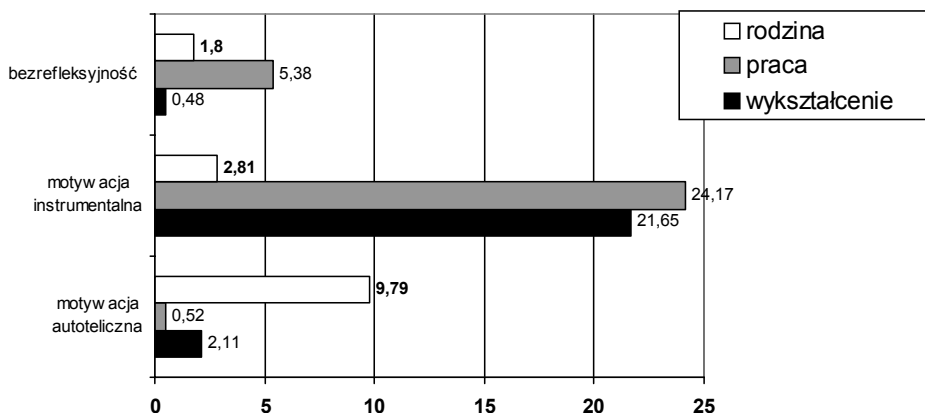
Wartość	Typ motywacji	Tak (T)		Nie (N)		T:N	Dominujący typ motywacji (T:N)
		n	%	n	%		
Wykształcenie	Autoteliczna	615	67,88	291	32,12	2,11	Autoteliczna 1,8
	Instrumentalna	866	95,58	40	4,42	21,65	
	Bezrefleksyjność	294	32,45	612	67,55	0,48	
Praca	Autoteliczna	309	34,11	597	65,89	0,52	Instrumentalna 7,7
	Instrumentalna	870	96,03	36	3,97	24,17	
	Bezrefleksyjność	764	84,33	142	15,67	5,38	
Rodzina	Autoteliczna	822	90,73	84	9,27	9,79	Bezrefleksyjność 1,52
	Instrumentalna	668	73,73	238	26,27	2,81	
	Bezrefleksyjność	582	64,24	324	35,76	1,80	

Tab. 17. Typ motywacji uzasadniającej realizowanie podstawowych wartości – rozkład procentowy (N = 906)<sup>12</sup>

Jednakże dominacja poszczególnych typów motywacji różnicowana jest w znaczącym stopniu przez uzasadnianą wartość (Rys. 9). W uzasadnianiu wartości rodziny dominuje motywacja autoteliczna, mniej widoczny jest tu instrumentalizm, zaś w najmniejszym stopniu ujawnia się bezrefleksyjne uzasadnianie założenia rodziny. W odniesieniu do wartości wykształcenia dominujący jest instrumentalizm, o wiele mniej istotna jest motywacja autoteliczna, zaś incydentalnie pojawia się bezrefleksyjność. Jeszcze inaczej uzasadniana jest wartość pracy, gdyż oprócz dominującego tu instrumentalizmu, znacząca jest bezrefleksyjność, zaś jej

<sup>12</sup> Dominujący typ motywacji jest wynikiem sumowania wszystkich odpowiedzi dotyczących trzech sposobów uzasadniania (autotelicznego, instrumentalnego i bezrefleksyjnego) formułowanych w odniesieniu do pracy, wykształcenia i rodziny ( $3 \times 906 = 2718$ ).

autoteliczny wymiar pojawia się incydentalnie. Wskazuje to, iż rodzina stanowi wartość, która ma charakter w największym stopniu uwewnętrzniony, stanowiąc podstawę samorealizacji. Wykształcenie dość często traktowane bywa jako podstawa autokreacji. Praca natomiast postrzegana jest wyraźnie jako kategoria utylitarna, występując głównie w funkcji zapewnienia podstawowych warunków bytu i w niewielkim stopniu wiązana jest z autokreacją i samorealizacją.



Rys. 9. Typ motywacji realizowania podstawowych wartości (N = 906)

Zróznicowanie wyznaczone płcią (Tab. 18, Aneks, Załącznik 3, Tab. 8) nie jest zbyt duże, ale można zauważyć pewne charakterystyczne tendencje, które zostały potwierdzone statystycznie. Dziewczęta istotnie częściej stosują instrumentalne uzasadnianie wyboru wartości (potwierdzone statystycznie) i nieco częściej wstępuje u nich motywacja autoteliczna (niepotwierdzona statystycznie), zaś chłopcy statystycznie częściej są bezrefleksyjni w dokonywaniu własnych wyborów.

Jednakże te ogólnie stwierdzone tendencje, inaczej się przejawiają zależnie od rodzaju wartości. Największe różnice widoczne są w tym zakresie w odniesieniu do wartości wykształcenia i rodziny, zaś nieco mniej wyraźnie zaznaczają się w przypadku pracy. Dziewczęta zatem istotnie częściej w odniesieniu do zdobywania wykształcenia i wartościowania rodziny wskazują zarówno motywację instrumentalną, jak i autoteliczną, zaś chłopcy częściej są w tym zakresie bezrefleksyjni. Ze względu na to, iż dziewczęta społecznie dojrzewają wcześniej, możliwe jest, iż bardziej świadomie podejmują trud kształcenia, traktując je jako podstawę społecznej emancypacji i zarazem osobistego rozwoju, dla chłopców natomiast wysiłek kształcenia, przy wyraźniej zaznaczającym się hedonizmie, może stanowić zewnętrzne obciążenie, blokujące indywidualne



preferencje autokreacyjne. W odniesieniu do wartościowania rodziny wynik ten może być egzemplifikacją różnicy w zakresie potrzeb emocjonalno-afiliacyjnych i zapewne wciąż w „podświadomości” funkcjonujących stereotypów, wedle których samorealizacja kobiety powiązana jest immanentnie z rodziną. Mężczyźni realizując się w innych sferach (głównie zawodowych), rodzinę traktują częściej jako pewną tradycję, stąd przesłanki jej zakładania są bardziej formalne niż emocjonalne lub racjonalne. Potwierdza to częściowo sposób wartościowania pracy i jego uzasadnianie, która z kolei częściej ma wewnętrzne (autoteliczne) podstawy u chłopców, co oznacza, iż główny obszar samorealizacji postrzegany jest przez nich właśnie w tej sferze życia.

Wartość	Typ motywacji	Dziewczęta (N = 438)					Chłopcy (N = 468)					Dominujący typ motywacji (T:N)
		Tak – T		Nie – N		T:N	Tak – T		Nie – N		T:N	
		n	%	n	%		n	%	n	%		
Wykształcenie	Autoteliczna	313	71,5	125	28,5	2,5	302	64,5	166	35,5	1,8	Autoteliczna – dziewczęta 1,87 – chłopcy 1,73
	Instrumentalna	429	97,9	9	2,1	47,7	437	93,4	31	6,6	14,1	
	Bezrefleksyjność	131	29,9	307	70,1	0,43	163	34,8	305	65,2	0,53	
Praca	Autoteliczna	133	30,4	305	69,6	0,44	176	37,6	292	62,4	0,6	Instrumentalna – dziewczęta 9,95 – chłopcy 6,24
	Instrumentalna	425	97,0	13	3,0	32,7	445	95,1	23	4,9	19,4	
	Bezrefleksyjność	372	84,9	66	15,1	5,6	392	83,8	76	16,2	5,2	
Rodzina	Autoteliczna	410	93,6	28	6,4	14,6	412	88,0	56	12,0	7,4	Bezrefleksyjność – dziewczęta 1,38 – chłopcy 1,66
	Instrumentalna	340	77,6	98	22,4	3,5	328	70,1	140	29,9	2,3	
	Bezrefleksyjność	260	59,4	178	40,6	1,5	322	68,8	146	31,2	2,2	

Tab. 18. Typ motywacji uzasadniającej realizowanie podstawowych wartości a płeć ( $N_k = 438$ ,  $N_m = 468$ )<sup>13</sup>

Ostatni obszar analiz dotyczył doświadczanego przez młodzież kryzysu w wartościowaniu i jego specyficznych wymiarów. Wyniki badań wskazują, iż kryzys młodzieńczy w poglądach i doświadczeniach młodzieży stanowi kategorię niejednorodną, ogniskującą się wokół wielu różnych kwestii problemowych, stąd doświadczany przez nią kryzys w wartościowaniu (jako podstawowy mechanizm ich doświadczania) może przyjmować różną postać. Dlatego też dokonano próby odpowiedzi na pytania o poziom i podstawowe wymiary kryzysu w wartościowaniu, dominujące wśród badanej młodzieży. Przyjęto założenie, iż podstawowy wymiar młodzieńczego kryzysu można sprowadzić do przemian

<sup>13</sup> Dominujący typ motywacji jest wynikiem sumowania wszystkich odpowiedzi dotyczących trzech sposobów uzasadniania (autotelicznego, instrumentalnego i bezrefleksyjnego) formułowanych przez dziewczęta i chłopców w odniesieniu do pracy, wykształcenia i rodziny (dziewczęta –  $3 \times 438 = 1314$ , chłopcy –  $3 \times 468 = 1404$ ).

w sposobie wartościowania, funkcjonowania systemu wartości, trudności w jego sprecyzowaniu, poczucia satysfakcji z uznawanych i realizowanych wartości i wreszcie określenia mocy regulacyjnej posiadanego systemu wartości. Sprawdzone zatem, w jaki sposób młodzież doświadcza kryzysu w wartościowaniu i jakie jego wymiary dominują wśród badanych oraz poddano analizie różnice w doświadczaniu tego kryzysu wyznaczone zmienną płci (Tab. 19–20, Rys. 10–11). Uzyskane wyniki podzielono na dwie ogólne kategorie: świadczące o tendencji do wyraźnego doświadczania problemów z wartościowaniem, czyli nasilony kryzys w wartościowaniu (wyniki wysokie, 6–10 sten) i określające tendencję do porządkowania własnego systemu wartości, czyli rozwiązania kryzysu w wartościowaniu (niskie, 1–5 sten).

Wymiar kryzysu w wartościowaniu	n	%	W:N <sup>14</sup>	Ranga
<b>Ogólny poziom kryzysu (KKW)</b>				
– niski (N)	417	47,07	<b>1,12</b>	–
– wysoki (W)	469	52,93		
<b>Razem</b>	<b>886</b>	<b>100,0</b>	–	–
<b>Trudność uporządkowania systemu wartości w hierarchię (H)</b>				
– niski (N)	319	36,00	<b>1,78</b>	<b>1</b>
– wysoki (W)	567	64,00		
<b>Razem</b>	<b>886</b>	<b>100,0</b>	–	–
<b>Poczucie zagubienia wartości (Z)</b>				
– niski (N)	343	38,71	<b>1,58</b>	<b>2</b>
– wysoki (W)	543	61,29		
<b>Razem</b>	<b>886</b>	<b>100,0</b>	–	–
<b>Dezintegracja wartościowania (D)</b>				
– niski (N)	491	55,42	<b>0,80</b>	<b>4</b>
– wysoki (W)	395	44,58		
<b>Razem</b>	<b>886</b>	<b>100,0</b>	–	–
<b>Poczucie niezrealizowania wartości (R)</b>				
– niski (N)	403	45,49	<b>1,20</b>	<b>3</b>
– wysoki (W)	483	54,51		
<b>Razem</b>	<b>886</b>	<b>100,0</b>	–	–

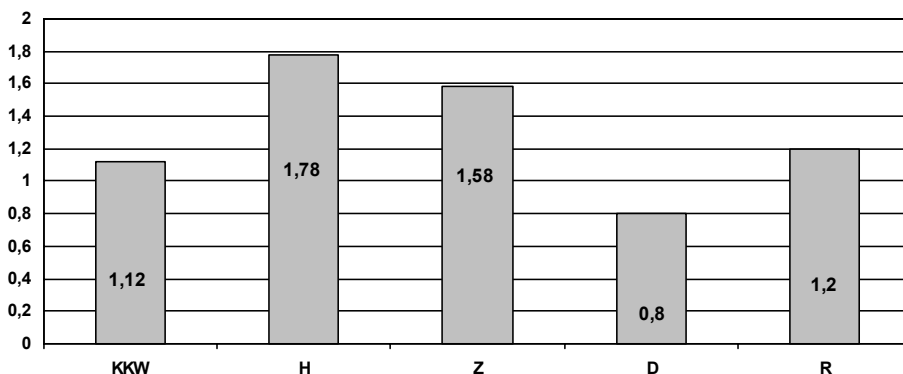
Tab. 19. Poziom doświadczanego przez młodzież kryzysu w wartościowaniu – wyniki ogólne i w poszczególnych wymiarach (N = 886)<sup>15</sup>

Wśród badanej młodzieży widoczna jest tendencja do wzmożonego doświadczania kryzysu w wartościowaniu (więcej wyników wysokich), co świadczy o niepokonanym jeszcze kryzysie tożsamościowym, przeja-

<sup>14</sup> W:N – oznacza liczebność wyników wysokich do niskich.

<sup>15</sup> Do analizy przyjęto tylko te kwestionariusze (KKW), które badani wypełnili w całości (odpowiedzieli na 25 pytań, N = 886).

wiającym się m. in. w określaniu własnych dążeń. Uzyskane wyniki świadczą o – co prawda – niewielkich zaburzeniach w procesie wartościowania. Oznacza to, iż system uznawanych wartości jest słabo uporządkowany, co wiąże się z przeżywaniem wątpliwości i konfliktów dotyczących wartości, mogącym skutkować poczuciem zagubienia lub odchodzenia od wartości wcześniej uznawanych, może także przejawiać się w występowaniu rozbieżności między wartościami uznawanymi a realizowanymi (konflikt niewspółmiernych skal wartości), obniżoną motywacją do życia w zgodzie z własnymi wartościami lub niekonsekwencją w realizacji celów życiowych wybieranych na podstawie uznawanych wartości, czy też obniżonym poczuciem realizowania głównych wartości w systemie, co skutkuje poczuciem niepokoju i osobistego nieprzystosowania (Oleś, 1989, s. 21). Wynik ten wydaje się oczywisty, ale interesujące jest to, w jakich wymiarach wartościowania ów kryzys jest najbardziej nasilony (Rys. 10).



Rys. 10. Ogólny poziom (KKW) i dominujące wymiary kryzysu w wartościowaniu wśród młodzieży (N = 886)

Najwyraźniej kryzys w wartościowaniu przejawia się w zakresie doświadczania trudności w uporządkowaniu systemu wartości w hierarchię (H), co oznacza, iż młodzież doświadcza licznych wątpliwości w odniesieniu do uznawanych (lub potencjalnie uznawanych) wartości życiowych, nie potrafi określić nadrzędnej wartości w swym życiu, gdyż ciągle jej poszukuje, wreszcie także nie potrafi określić osobistej hierarchii uznawanych wartości na skutek ich konfliktowości lub niewystarczającej refleksji nad uznawanymi przez siebie wartościami. Towarzyszy temu poczucie zagubienia i utraty wartości (Z), co oznacza, iż młodzież ma poczucie braku cenionych wartości, ideałów i wzorców życia, które mogłaby przyjąć jako standardy do realizacji celów. Wiąże się to także z poczuciem utraty znaczenia wartości i ich uzasadnień, co powodować

może poczucie rozczarowania i zawodu, stanowiąc podstawę kształtowania się przekonania o niewłaściwie dokonywanych wyborach w zakresie celów życiowych. Można więc przyjąć, iż młodzież w znacznym stopniu posiada poczucie dokonujących się zmian w systemie wartości (przewartościowania), oznaczając, iż przechodzi stopniowo od wartości wcześniej zapożyczonych od znaczących innych w jej otoczeniu społecznym, do wykreowania własnego, indywidualnie już określonego sposobu wartościowania, co jednak zawsze jest bolesne i powoduje poczucie utraty, a z nią poczucie niepewności związane z przyszłym życiem, które już indywidualnie musi wykreować. Badana młodzież doświadcza także w znaczącym stopniu poczucia niezrealizowania wartości (R), postrzegając własne działania jako niezgodne z systemem wartości, który uznaje, co świadczy o małej mocy regulacyjnej uznawanych wartości w kontekście własnego postępowania. Można przyjąć, iż młodzież ma poczucie niemożności spełniania ważnych zadań życiowych, bycia nie na swoim miejscu, co wywoływać może poczucie winy i zaburzenia w samoocenie ze względu na wrażenie niewłaściwości własnego zachowania i postępowania. W najmniejszym stopniu ujawniła się wśród młodzieży dezintegracja wartościowania (D), czyli zaburzenia w sferze motywacyjnej i w sferze emocjonalnej akceptacji wartości (brak satysfakcji z posiadanego systemu wartości i dokonywanych wyborów celów życiowych), czyli można przyjąć, iż badani w niewielkim stopniu postrzegają rozbieżność pomiędzy wartościami uznawanymi, odczuwanymi i motywacją do ich realizacji. Innymi słowy, młodzież w niewielkim stopniu ma poczucie przypadkowości i niepowiązania własnych działań i dokonywanych wyborów z uznawanym systemem wartości.

Płeć w znaczącym stopniu różnicuje doświadczenie kryzysu w wartościowaniu (Tab. 20, Rys. 11), gdyż pewna różnica zaznacza się już w jego poziomie, który znacząco wyższy jest wśród dziewcząt niż chłopców, co oznacza, iż dziewczęta subiektywnie doświadczają więcej trudności w obszarze określania i realizowania własnego systemu wartości. Jednakże szczególnie interesujące wydają się dosyć istotne różnice w poszczególnych wymiarach kryzysu w wartościowaniu.

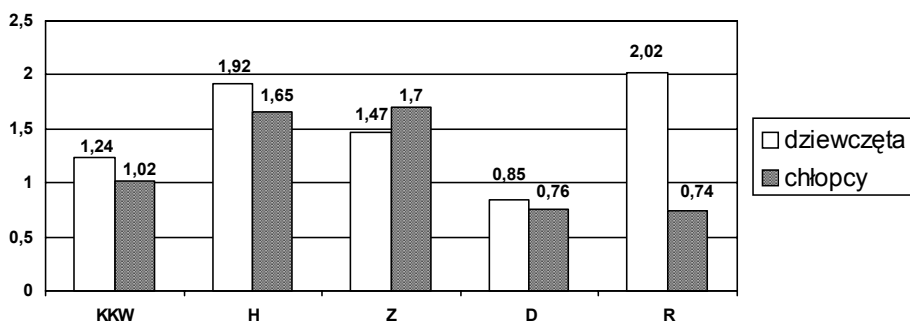
Różnice wyznaczone zmienną płci zaznaczają się we wszystkich wymiarach kryzysu w wartościowaniu, gdyż dziewczęta relatywnie częściej mają problemy z uporządkowaniem własnego systemu wartości (H), silniej doświadczają dezintegracji w obrębie systemu wartościowania (D), ale w największym stopniu różnicuje je poziom poczucia niezrealizowania wartości uznawanych wcześniej (R). Chłopcy natomiast znacząco częściej mają poczucie zagubienia wartości (Z), a więc dominuje u nich poczucie konieczności przewartościowania dotychczasowego systemu wartości, który nie sprawdza się w obecnej sytuacji życiowej. U dziewcząt dominuje

Kryzys w wartościowaniu i jego wymiary	Dziewczęta			Chłopcy			Wyniki testu U/Z
	n	%	W:N Ranga	n	%	W:N Ranga	
<b>Ogólny poziom kryzysu (KKW)</b>							U = ±1,33
– niski (N)	194	44,60	<b>1,24</b>	223	49,45	<b>1,02</b>	U $\alpha$ = ±1,64, $\alpha$ = 0,05 Brak istotnych różnic
– wysoki (W)	241	55,40		228	50,55		
<b>Razem</b>	<b>435</b>	<b>100,0</b>		<b>451</b>	<b>100,0</b>		
<b>Trudność uporządkowania systemu wartości w hierarchię (H)</b>							U = ±0,98
– niski (N)	149	34,25	<b>1,92</b> <b>(2)</b>	170	37,69	<b>1,65</b> <b>(2)</b>	U $\alpha$ = ±1,64, $\alpha$ = 0,05 Brak istotnych różnic
– wysoki (W)	286	65,75		281	62,31		
<b>Razem</b>	<b>435</b>	<b>100,0</b>		<b>451</b>	<b>100,0</b>		
<b>Poczucie zagubienia wartości (Z)</b>							U = ±1,21
– niski (N)	176	40,46	<b>1,47</b> <b>(3)</b>	167	37,03	<b>1,70</b> <b>(1)</b>	U $\alpha$ = ±1,64, $\alpha$ = 0,05 Brak istotnych różnic
– wysoki (W)	259	59,54		284	62,97		
<b>Razem</b>	<b>435</b>	<b>100,0</b>		<b>451</b>	<b>100,0</b>		
<b>Dezintegracja wartościowania (D)</b>							U = ±0,91
– niski (N)	235	54,02	<b>0,85</b> <b>(4)</b>	256	56,76	<b>0,76</b> <b>(3)</b>	U $\alpha$ = ±1,64, $\alpha$ = 0,05 Brak istotnych różnic
– wysoki (W)	200	45,98		195	43,24		
<b>Razem</b>	<b>435</b>	<b>100,0</b>		<b>451</b>	<b>100,0</b>		
<b>Poczucie niezrealizowania wartości (R)</b>							U = ±7,27
– niski (N)	144	33,10	<b>2,02</b> <b>(1)</b>	259	57,43	<b>0,74</b> <b>(4)</b>	U $\alpha$ = ±3,71 $\alpha$ = 0,0001 Istotne różnice
– wysoki (W)	291	66,90		192	42,57		
<b>Razem</b>	<b>435</b>	<b>100,0</b>		<b>451</b>	<b>100,0</b>		

Tab. 20. Doświadczanie kryzysu w wartościowaniu a płeć (N<sub>k</sub> = 435, N<sub>m</sub> = 451)

natomiast poczucie ograniczeń w zakresie możliwości realizowania własnych wartości, zarówno wewnętrznych, jak i zewnętrznych, co może powodować poczucie winy wynikające z poczucia niewłaściwości własnego postępowania. Stanowiąc to może podłoże procesów dezintegracyjnych i rozproszenia systemu wartości, wynikającego z poczucia rozbieżności uznawanych standardów wartościujących i własnego działania, które jest postrzegane jako sprzeczne z nimi (poczucie winy).

Analiza statystyczna potwierdziła istotność różnic jedynie w zakresie poczucia nierealizowania wartości (R). Generalnie zatem można stwierdzić, iż dziewczęta silniej doświadczają kryzysu w wartościowaniu, ale ich problemy w tym zakresie zdają się wynikać głównie z poczucia ograniczeń w realizowaniu wartości, które są uznawane. Świat wartości chłopców natomiast wydaje się prostszy, bardziej jednoznacznie określony, choć przypuszczalnie, mają oni większą świadomość konieczności dokonania przewartościowań w obrębie uznawanego systemu wartości, postrzegając ich nieadekwatność w stosunku do nowej sytuacji życiowej. Większość z widocznych tendencji w wartościowaniu okazała się statystycznie nieistotna (Tab. 20), co potwierdza, iż młodzież doświadcza różnych



Rys. 11. Ogólny poziom (KKW) i dominujące wymiary kryzysu w wartościowaniu a płeć

problemów w obszarze określenia własnego statusu aksjologicznego, ale widoczna specyfika tych doświadczeń, wynikająca z roli rodzajowej i społecznie przypisanej, odnosi się jedynie do jednego wymiaru, wiążącego się z poczuciem niezrealizowania uznawanych wartości ze względu na postrzegane ograniczenia (wewnętrzne i zewnętrzne), które silniej odczuwają dziewczęta.

\* \* \*

Młodość niewątpliwie stanowi autonomiczny okres życia, choć wyznaczany „zawieszeniem” między dzieciństwem i dorosłością, stanowiąc więc jedną z wielu faz rozwoju człowieka w ciągu całego życia, ale określaną jako swoistą pełnię ze względu na posiadane właściwości, czemu nie zaprzecza traktowanie fenomenu młodości jako okresu „przejściowego”, gdyż właśnie owo „zwieszenie” stanowi o specyfice sytuacji życiowej i doświadczaniu życia w codzienności. Anna Gałdowa (2000) wskazując, iż bieg życia może być określony jako łańcuch sytuacji wyróżnionych ze względu na ich specyficzną treść i charakterystyki emocjonalne, jednocześnie ujmując młodość jako jedno z ogniw tego łańcucha, którego typowe wymiary analizuję w tym opracowaniu. Dodajmy, że ogniwo to jest niezmiernie ważne dla kreacji dorosłego i w pełni odpowiedzialnego życia. Życie człowieka wyznaczone jest niewątpliwie przez świat jego życia, któremu przypisuje się wiele znaczeń, a więc możemy w nim wyróżnić wzajemnie się warunkujące jego wymiary: świat przyrodniczy, świat społecznych kręgów i jednostek ludzkich oraz świat wewnętrzny, z których analizie poddano tu ostatni, ale zgodnie z koncepcją socjalizacji, znajduje w nim odzwierciedlenie świat zewnętrzny, który jednostka „nosi w sobie”.

Zakończę poruszane tu kwestie wypowiedzią jednej z respondentek: „Młodość to jeden z etapów życia człowieka, etap dojrzewania, poznawania siebie, kreowania swojej osobowości, tworzenie własnej hierarchii

wartości, zawierania przyjaźni, czas szaleństwa, zabawy, wybierania ideałów. Czas podejmowania pewnych decyzji, czas na marzenia – nawet najgłupsze. Mówi się, że bycie dorosłym to podejmowanie decyzji z dobrodziejstwem »inwentarza«, czyli wraz z ich konsekwencjami, choć ja uważam, że bycie młodym nie oznacza braku konsekwencji i nie pozwala na nieprzemysłane decyzje czy brak trzeźwego myślenia. Z drugiej jednak strony, osobie młodej »wybacza się«, akceptuje jej niecodzienne pomysły czy dziwne plany – jej jeszcze (!) wypada – dorosłemu, dojrzałemu i odpowiedzialnemu człowiekowi już nie. Będąc jednak młodym, nie myśli się jeszcze tak zupełnie serio o przyszłości, zaś młodość cechuje inny sposób myślenia, postrzegania świata – jako dobrego, pełnego optymizmu, przyjaźni, miłości i ludzi tzw. prawdziwych. Człowiek młody często jest jeszcze naiwny i niedoświadczony, ślepo wierzy i ufa.” (K, 16, LO).

Słowa te obejmują niemal całą złożoną istotę młodości, stanowiąc jednocześnie wyzwanie dla pedagogów i potencjalne pytanie, co świat dorosłych zrobił, robi i jest w stanie zrobić, by nie zniszczyć tego niewątpliwego potencjału zmiany świata, w kierunku, którego z pewnością nie możemy uznać za gorszy. Czy nie marnujemy potencjału młodości, udając jedynie, że słuchamy, co tak naprawdę młodzież ma nam o nas, czyli o świecie stworzonym przez dorosłych, do powiedzenia i co chce nam zaproponować oraz przeciw czemu się buntuje? Nie słuchamy, mając przekonanie, iż okres młodości, nazwany przez starszych „przejściowym” po prostu przeminie jak katar, nie pozostawiając po sobie wiele, a mógłby stanowić narzędzie zmiany świata służące wszystkim jego mieszkańcom.

Dalsza opowieść o młodzieży stanowi próbę przybliżenia tego, z czym młodzież się nie zgadza i przeciw czemu buntuje się najsilniej w świecie, który stworzyliśmy dla niej.

### **5.2.2. Bunt w doświadczeniach młodzieży – sposób przejawiania się i funkcje rozwojowe**

„To, że jestem człowiekiem, jest wspólne dla mnie i dla innych ludzi. To, że widzę i słyszę, i to, że jem i piję, jest tym samym, co robią wszystkie zwierzęta. Ale to, że JA – to JA, jest tylko moje i należy do mnie, i do nikogo innego: do żadnego innego człowieka ani do anioła, ani do Boga, być może za wyjątkiem tego, że jestem z Nim i dla Niego.”

(Mistrz Eckhart, za: Fromm, 2000, s. 38)

Jak wiemy, okres dojrzewania nie jest biernym oczekiwaniem na dojrzałość, wiążąc się z opozycyjnym początkowo, ale prowadzącym do integracji – w sytuacji wsparcia młodych ludzi w ich problemach – aktywnym poszukiwaniem swego miejsca w świecie. Młodzi ludzie zatem

są bardzo aktywni w tym procesie, eksperymentują z nowymi zachowaniami, poszukują nowych ról, nabywają nowych doświadczeń, co stanowi o przejściu od fazy „bycia dzieckiem” i „bycia jak inni”, do fazy „bycia dorosłym” i „bycia jak ja”. Jest to niewątpliwie złożony proces, w którym bunt stanowi mechanizm tworzenia siebie i nowego porządkowania własnej relacji ze światem. Opozycja i bunt nierzadko kojarzy się dorosłym z zachowaniami dewiacyjnymi, wobec których włącza się mechanizmy przeciwdziałania, co stanowi niewątpliwie podstawowy błąd dorosłych wychowawców, gdyż zachowania te stanowią naturalny element tworzenia siebie, czyli osiągnięcia wczesnej dorosłości. Restrykcje ze strony otoczenia wzmacniają jedynie opozycyjność i buntowniczość, co może skutkować fiksacją na tzw. tożsamości negatywnej, opozycyjnej wobec propozycji świata dorosłych, której podstawę stanowi „bunt dla samego buntu”, bez możliwości jego transformacji w bunt rozwojowy, czy metafizyczny w ujęciu Alberta Camusa (1991, 1999).

Kategorie resentmentu, buntu i protestu na trwałe „zagościły” w analizach życia młodzieży, zaś wywieść je można z klasycznej już koncepcji adaptacji Roberta K. Mertona (1982, s. 204), gdzie pojawia się kategoria buntu, różnicowana od resentmentu (za Maxem Schelerem, 1997), który ma wymiar negatywny, gdyż wyposaża opozycję w emblematy uczuć nienawiści, zawiści, niemożliwej do wyrażenia wrogości, stąd jest nieredukowalny, bo nie zmienia rzeczywistości. Bunt natomiast pełni funkcję służebną wobec zmiany, stanowiąc narzędzie realnej zmiany wartości. W tym ujęciu resentment może stanowić jedynie i w niektórych sytuacjach podłoże buntu. Niewątpliwie bunt młodzieńczy może mieć znamiona resentmentu, głównie jednak w środowiskach marginalizowanych w sensie zagrożeń patologiami społecznymi, stąd w prezentowanym tu ujęciu problemów młodzieży ma mniejsze zastosowanie (choć w pewnym stopniu zgadzam się z założeniem o zgeneralizowanej marginalizacji młodzieży jako kategorii społecznej, ale tym problemem się nie zajmuję). Bunt został tu więc ujęty jako jeden z mechanizmów wspomagających autokreację młodego człowieka, a przez to także potencjalną optymalizującą rekonstrukcję świata, nie zaś jako forma emocjonalnej i pozbawionej refleksji negacji świata, wyznaczająca jego destrukcję. Bunt analizowany jest bowiem w literaturze przedmiotu jako jeden z potencjalnych mechanizmów rozwojowych (kształtowanie indywidualnej tożsamości), który wpisany jest w okres młodości, nie tylko z punktu widzenia właściwości rozwojowych młodego pokolenia (świadome „wyłączenie się” z tożsamości zapożyczonej – „ja jak my” i budowanie tożsamości indywidualnej – „ja jak ja”), ale także z punktu widzenia społecznych reakcji na nowo ujawnioną potrzebę niezależności i indywidualności jednostki.



Bunt posiada, zdaniem Anny Oleszkowicz (2006) następujące atrybuty: jest efektem osiągnięcia przez jednostkę świadomości własnego „prawa do stanowienia o sobie”, zawiera w sobie negatywność wyrażającą się w intencjonalnej destrukcji i aspekt twórczy wyrażający się w próbach afirmacji bronionych wartości, jest głęboko osadzony w doznaniach i przeżyciach jednostki, przez co wzbudza bardzo silne emocje, zawiera w sobie komponent emocjonalno-oceniający (płaszczyzna wewnętrzna/przeżyciowa) oraz może zawierać, ale nie musi, komponent behawioralny (płaszczyzna zewnętrzna/działaniowa), jest wyrazem aktywnej postawy wobec rzeczywistości i ewentualną próbą jej zmiany, oraz spełnia ważną, konstruktywną rolę w mechanizmie kształtowania się tożsamości jednostki.

Analizie poddano zatem poziom ogólnie doświadczanego buntu (silny – umiarkowany – słaby) i jego formy: emocjonalny (ukryty) *vs* behawioralny (jawny), a także różne jego rodzaje wyznaczane przedmiotem buntu – egocentryczny, altruistyczny, egzystencjalny, instytucjonalny, dotyczący sytuacji wychowawczych i dotyczący sytuacji wymuszania.

Wypada przypomnieć formułowane wcześniej tezy (zob. rozdział 2.2.), iż w psychospołeczną charakterystykę młodzieży wpisuje się ogólnie bunt przeciw rzeczywistości kreowanej przez świat dorosłych, wynikający potencjalnie z młodzińskich postaw idealistycznych, a także będący mechanizmem kreowania indywidualnej tożsamości. Jego istotę stanowi wewnętrzne doświadczanie sprzeciwu i chęć obalenia istniejących zasad, relacji, norm lub oczekiwań formułowanych przez pokolenie dorosłych, co dokonuje się wedle zasady destrukcji, bądź próba wprowadzenia własnych rozwiązań, zasad i wartości, co przebiega wedle zasady afirmacji (Oleszkowicz, 2001, s. 383).

Analiza poziomu i podstawowych form buntu, wyodrębnionych na podstawie kryterium sposobu jego przejawiania się (jawny, behawioralny *vs* emocjonalny, ukryty) wykazała specyficzne prawidłowości (Tab. 21, Rys. 12). Przypomnę, że forma buntu, to najogólniej sposób, w jaki jednostka swój bunt przeżywa, czyli czy przeżycie to ujawnia na zewnątrz (bunt zewnętrzny), czy ukrywa i tłumi w sobie (bunt wewnętrzny). **W b u n c i e w e w n ę t r z n y m** jednostka nie ujawnia swoich przeżyć wprost, zwykle „tłumiąc” je w sobie, stąd jedyną zewnętrzną oznaką może być tu odreagowywanie emocji w formach niespecyficznych. **B u n t z e w n ę t r z n y** (jawny) może mieć charakter bardziej lub mniej bezpośredni: **b u n t z e w n ę t r z n y b e z p o ś r e d n i** polega na aktywnym łamaniu i obalaniu zasad, reguł i relacji obowiązujących do tej pory, co może wyrażać się w zachowaniach agresywnych (np. niszczenie mienia, wywoływanie kłótni, zerwanie kontaktów, zażywanie środków psychoaktywnych) i nieagresywnych (np. sport, słuchanie muzyki, reali-

zacja zainteresowań); bunt zewnętrzny pośredni nie wiąże się z faktem bezpośredniego łamania normy, zasady czy zerwania relacji, ale z werbalnym i gwałtownym wyrażaniem sprzeciwu i niechęci pogodzenia się z doświadczaną sytuacją (np. manifestowanie własnych przekonań, przyjęcie określonej ideologii, konstruowanie własnych programów zmian i pomysłów na życie, zachowania autoagresywne).

Poziom i formy buntu	Wyniki niskie (N) (1-4 sten)		Wyniki przeciętne (P) (5-6 sten)		Wyniki wysokie (W) (7-10 sten)		Stosunek W:N	Razem	
	n	%	n	%	n	%		n	%
Bunt ogólny (WOG)	218	25,26	372	43,11	273	31,63	<b>1,25</b>	<b>863</b>	<b>100,0</b>
Bunt emocjonalny (wewnętrzny)	217	25,14	318	36,85	328	38,01	<b>1,51</b>	<b>863</b>	<b>100,0</b>
Bunt behawioralny (zewnętrzny)	286	33,14	299	34,65	278	32,21	<b>0,97</b>	<b>863</b>	<b>100,0</b>

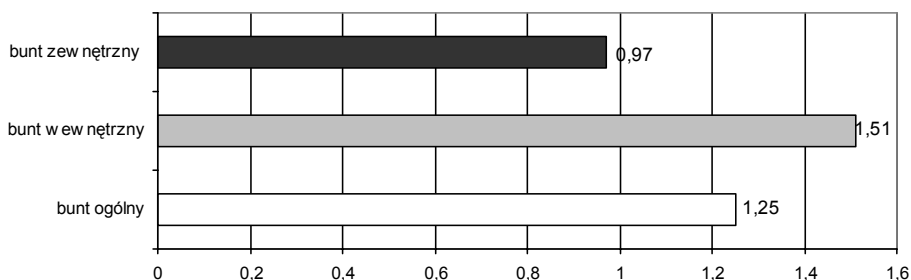
Tab. 21. Poziom ogólnego buntu i jego podstawowych form przejawiania się wśród młodzieży – (N = 863)

Można stwierdzić, iż wśród młodzieży przejawia się ogólna tendencja do silniejszego sprzeciwu wobec zastanego świata społecznego i sposobu jego organizacji (przewaga wyników wysokich, W:N = 1,25; 31,63%), aniżeli afirmacji doświadczanego świata, co jest zgodne z sformułowanymi w różnych teoriach młodzieży tezami o buncie wobec propozycji świata dorosłych, wynikającym z młodzieńczego idealizmu. Jednakże nie jest to tendencja wyraźnie dominująca, gdyż znacząca część badanej młodzieży przejawia niski poziom buntu (25,26%), godząc się w dużym stopniu na kształt proponowanej im wersji rzeczywistości, zapewne bądź w poczuciu niewielkiej kontroli i możliwości ingerencji w zastane układy społeczne i aksjologiczno-normatywne, bądź też postrzegając świat jako zorganizowany właściwie lub w sposób, który jest relatywizowany możliwościami jego organizacji. Potwierdzają taką interpretację, choć jedynie w części, wyniki obrazujące formy jego przejawiania się, czyli sposób, w jaki młodzież swojego buntu doświadcza (przeżywa), co wiąże się z jego uwewnętrznieniem (ukrywanie przed innymi, tłumienie) lub zewnętrznieniem (ujawnianie przed innymi). Wyniki obrazujące formy buntu wewnętrznego i zewnętrznego świadczą o wyraźnej dominacji tej pierwszej jego formy (W:N = 1,51). Młodzież zatem znacznie częściej nie ujawnia swoich przeżyć wprost, co może wynikać bądź z obawy przed sankcjami stąd wypływającymi, bądź może właśnie stanowić skutek żywiołowego przekonania o braku możliwości wprowadzenia postulowanych przez siebie zmian, czyli w efekcie poczucia bezsensowności własnej buntowniczej postawy. Pośrednio wskazuje to na postawy zachowawcze

i instrumentalizm, a także brak odwagi cywilnej, mogące powodować wykształcenie się postawy manipulatorskiej i eksploatorskiej, wynikającej z lęku lub poczucia bezsensu. Wiązać się to może przypuszczalnie z możliwością uformowania się postaw społecznie biernych wedle zasady: „nie ma sensu się narażać na sankcje w sytuacji, w której i tak nic się nie zmienia, zatem należy brać od świata to, co można wziąć, i działać tak, by ochronić i osiągnąć to, co możliwe jest do osiągnięcia w zastanej sytuacji”. Uwewnętrznienie buntu powodować może także negatywne skutki emocjonalne, gdyż zablokowanie jego ujawnienia się wprost wyznacza konieczność odreagowania negatywnych emocji z nim związanych w formach niespecyficznych (rozmowa o buncie, zapisy w pamiętnikach), ale zawsze stanowi podstawę doświadczania frustracji wynikającej z blokowania ujawniania się negatywnych emocji. Silnie doświadczany bunt wewnętrzny, emocjonalny, bez możliwości jego bezpośredniego rozładowania, może w konsekwencji prowadzić do zaburzeń emocjonalnych, ograniczających autokreację.

Znacznie zatem słabiej widoczna jest tendencja do ujawniania własnych postaw buntowniczych ( $W:N = 0,97$ ), zarówno w formie bezpośredniej, związanej z łamaniem zastanych zasad, przejawiającej się w zachowaniach agresywnych (rozładowanie emocji w sposób nieaprobowany społecznie, np. poprzez wywołanie kłótni, zerwanie kontaktu, niszczenie mienia, zażywanie środków psychoaktywnych) lub nieagresywnych (rozładowanie emocji w sposób aprobowany społecznie, np. sport, słuchanie muzyki, realizacja zainteresowań), jak i w formie pośredniej, poprzez głośne wyrażenie sprzeciwu i brak pogodzenia się z sytuacją, ale bez łamania istniejących zasad.

Ogólnie, uzyskane wyniki wskazują, że badana młodzież przejawia silną tendencję do kwestionowania istniejących zasad (bunt wewnętrzny), ale znacznie słabiej ją uzewnętrznia (bunt zewnętrzny), co uprawomocnia wnioskowanie, iż w jej działaniu dominuje zachowawczość, wynikająca z motywacji instrumentalnej, doświadczania lęku i przekonania



Rys. 12. Typ i poziom doświadczanego buntu w życiu codziennym ( $N = 863$ )

o niemożności zmiany świata wedle własnych, uznawanych zapewne za bardziej uprawomocnione reguł i wizji rzeczywistości tzw. „idealnej” w jej przekonaniach. Młodzież o takich postawach z pewnością nie stanowi „narzędzia zmiany świata”, co podkreśla się w wielu koncepcjach socjologicznych, ale jest potencjalnym „narzędziem uprawomocnienia jego obecnego stanu”.

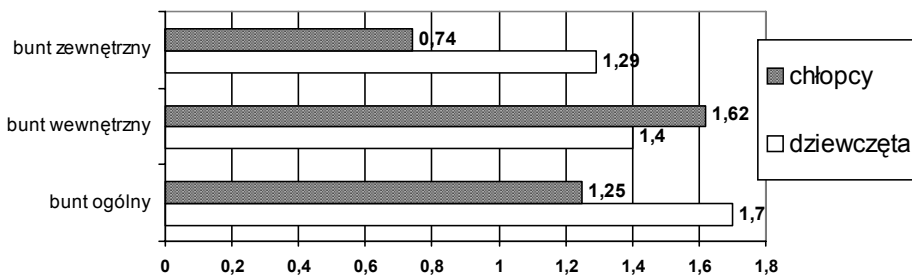
Analiza zróżnicowań w doświadczaniu buntu wyznaczana zmienną płci (Tab. 22, Rys. 13) wykazała charakterystyczne prawidłowości. Ze względu na mniejszą liczebność grup porównawczych, uzyskane wyniki zestawiono w dwie kategorie: niskie (1–5 sten) i wysokie (6–10 sten), co pozwoliło zaobserwować ogólne tendencje w doświadczaniu buntu wśród dziewcząt i chłopców.

Poziom i formy buntu	Dziewczeta (N = 421)					Chłopcy (N = 442)				
	Wyniki wysokie (6–10 sten)		Wyniki niskie (1–5 sten)		W:N	Wyniki wysokie (6–10 sten)		Wyniki niskie (1–5 sten)		W:N
	n	%	n	%		n	%	n	%	
Bunt ogólny (WOG)	265	62,95	156	37,05	1,7	246	55,66	196	44,34	1,25
Bunt emocjonalny (wewnętrzny)	243	57,72	178	42,28	1,4	273	61,76	169	38,24	1,62
Bunt behawioralny (zewewnętrzny)	224	53,21	197	46,79	1,29	194	43,89	248	56,11	0,74

Tab. 22. Poziom ogólnego buntu i jego podstawowych form przejawiania się a płeć ( $N_k = 421$ ,  $N_m = 442$ )

Zdecydowanie silniej przeciw różnym aspektom rzeczywistości buntują się dziewczęta ( $W:N = 1,7$ ) niż chłopcy ( $W:N = 1,25$ ), co jednocześnie może wskazywać na większą wrażliwość i zdolność do decentracji dziewcząt w postrzeganiu różnych problemów występujących w otaczającym świecie. Płeć różnicuje także zdecydowanie formy doświadczanego buntu, gdyż widoczna jest wyraźna tendencja wśród dziewcząt do ujawniania swych postaw buntowniczych ( $W:N = 1,29$ ), zaś chłopcy częściej doświadczają buntu wewnętrznie ( $W:N = 1,62$ ). Trudno wyjaśnić tę prawidłowość rolą społeczną, gdyż nie pytano bezpośrednio o powody ukrywania lub ujawniania swych postaw wobec rzeczywistości. Wyniki te wskazują jednak, iż dziewczęta częściej przyjmują aktywną postawę wobec rzeczywistości, w mniejszym stopniu przejawiając lęk przed sankcjami ze strony otoczenia i w większym stopniu zapewne wierzą w sens własnych działań ukierunkowanych na zmianę świata. Jednakże trudno ocenić, czy rzeczywista motywacja stanowiąca podłoże ujawnia-

nia buntu wśród dziewcząt ma charakter *stricte* prospołeczny i wynika z motywów idealistycznych, choć pozornie mogłoby się wydawać, iż dziewczęta są bardziej wrażliwe na niedoskonałość otaczającego je świata, stąd są motywowane do działań ingerujących w rzeczywistość w kierunku jej optymalizującej zmiany. Bardziej uprawomocnione wydaje się tu wnioskowanie, iż dziewczęta działają w sposób bardziej reaktywny, powodowane wzbudzonymi emocjami, stąd działania te mają charakter jedynie bardziej spontaniczny, zaś mniej wynikający z instrumentalnie wyznaczanej refleksji związanej z potencjalnymi sankcjami za przejawiane zachowania. Chłopcy natomiast – zanim ujawnią swój bunt – najpierw muszą ocenić, czy opłaca się podjęcie ryzyka narażenia się na sankcje społeczne, z uwzględnieniem kryterium realnych szans dokonania zmian w otaczającej rzeczywistości. To oczywiście jedynie teoretyczna i robocza hipoteza, wynikająca z cech wyznaczanych rolą rodzajową, stąd wymagająca empirycznego sprawdzenia (Aneks, Załącznik 4).



Rys. 13. Poziom i formy doświadczanego buntu a płeć ( $N_k = 421$ ,  $N_m = 442$ )

Uogólniając, można powiedzieć, iż bunt doświadczany przez dziewczęta i chłopców różni się poziomem (wyższy poziom u dziewcząt), jak i częściowo formą, co wiąże się z tym, iż częściej wyraża się poprzez jego komponent emocjonalno-oceniający (co silniej zaznacza się u chłopców), a rzadziej wyraża się poprzez komponent behawioralny, zewnętrzny, działaniowy (co silniej występuje u dziewcząt). Dziewczęta tym samym częściej przyjmują czynną postawę wobec rzeczywistości, którą próbują zmienić, co nie oznacza, iż posiadają odpowiednie ku temu kompetencje, czyli, że ją zmieniają, ale są motywowane i dokonują prób ingerowania w jej kształt (wyniki istotne statystycznie).

Kolejną kategorię analizy stanowiły przejawy buntu uruchamiane przez różne sytuacje, z którymi młodzi ludzie nie są w stanie się pogodzić, co można ujmować w kategoriach psychologicznych mechanizmów leżących u podstaw buntu (Tab. 23, Rys. 14). Przypomnę, iż analiza czynnikowa pozycji kwestionariusza do badania buntu młodzieńczego

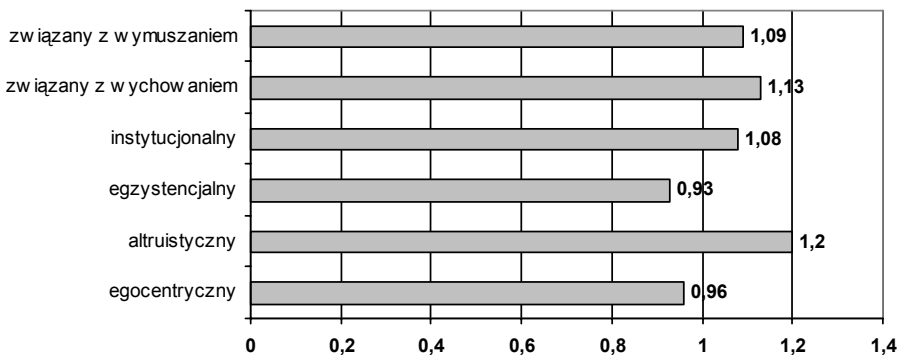
pozwoiliła wyróżnić następujące rodzaje buntu, uruchamianego przez odmienne sytuacje: *egocentryczny*, związany z ignorowaniem przez innych potrzeb, praw i możliwości jednostki; *altruistyczny*, uruchamiany w obronie wartości ogólnoludzkich i przeciw złu otaczającego świata; *egzystencjalny*, związany z postrzeganiem niedoskonałości ludzkiej egzystencji; *instytucjonalny*, wywoływany postrzeganiem ograniczeń i zagrożeń tkwiących w instytucjach społecznych (np. Kościoła i państwa); *bunt związany z sytuacjami wychowania i nauczania* występującymi głównie w obrębie instytucji szkoły oraz *bunt przeciwko sytuacjom wymuszania i wykorzystywania innych ludzi, słabszych*.

Rodzaje buntu	Wyniki niskie (N) - poniżej średniej		Wyniki wysokie (W) - powyżej średniej		Stosunek W:N	Średnia	Razem	
	n	%	n	%			N	%
	Bunt egocentryczny	440	50,98	423			49,02	<b>0,96</b>
Bunt altruistyczny	392	45,42	471	54,58	<b>1,20</b>	10,75	<b>863</b>	<b>100,0</b>
Bunt egzystencjalny	446	51,68	417	48,32	<b>0,93</b>	8,19	<b>863</b>	<b>100,0</b>
Bunt instytucjonalny	414	47,97	449	52,03	<b>1,08</b>	5,76	<b>863</b>	<b>100,0</b>
Bunt w sytuacjach wychowania	406	47,05	457	52,95	<b>1,13</b>	5,32	<b>863</b>	<b>100,0</b>
Bunt w sytuacjach wymuszania	412	47,74	451	52,26	<b>1,09</b>	5,41	<b>863</b>	<b>100,0</b>

Tab. 23. Rodzaje doświadczanego buntu wśród młodzieży – czynniki uruchamiające (N = 863)

Wyniki wskazują, że młodzieńczy bunt jest kategorią złożoną i wielowymiarową, gdyż uruchamiany jest wieloma sytuacjami i mechanizmami, wśród których trudno dopatrzeć się wyraźnych dominant, choć niektóre sytuacje są dla młodzieży nieco bardziej znaczące. Wśród mechanizmów najczęściej uruchamiających reakcje opozycyjne młodzieży znajduje się bunt altruistyczny (W:N = 1,2), który można wiązać z przebudową hierarchii wartości i idealizmem młodzieńczym (Gurycka, 1991), konkretnie z niezgodą na niesprawiedliwość świata i krzywdę doświadczaną przez innych. Nie budzi zdziwienia, że kolejną nieco silniej zaznaczającą się kategorią jest bunt doświadczany w sytuacjach wychowania i nauczania (W:N = 1,13), co wynika zapewne z postrzegania tych sytuacji w kategoriach zdominowania, narzucania i nie uwzględniania potrzeb młodego pokolenia, zdobywającego świadomość siebie i poczucie własnej indywidualności, którą kreować chce bez narzucania zewnętrznych standardów w sposób nie uwzględniający indywidualnych preferencji młodej jednostki. Prawie równoznaczne dla badanej młodzieży są kategorie buntu instytucjonalnego (W:N = 1,08) oraz związanego z wy-

muszaniem i wykorzystywaniem słabszych (W:N = 1,09). Pierwszy z nich wiąże się z przesunięciem pola uwagi i zarazem świadomej refleksji na sprawy bardziej ogólne, społeczne i abstrakcyjne, co stanowi właściwość rozwojową okresu dojrzewania (Obuchowski, 1983). Młodzi ludzie postrzegają tu rozbieżności w realnych działaniach różnych instytucji w stosunku do funkcji, które powinny pełnić potencjalnie i do których zostały powołane, stąd poddają je krytyce. Bunt związany z postrzeganiem sytuacji wymuszania i wykorzystywania słabszych dotyczy tych kategorii zachowań, które pozostają w sprzeczności z normą sprawiedliwości społecznej, stanowiąc logiczne uzupełnienie buntu altruistycznego, a więc są egzemplifikacją dążenia młodych ludzi do organizowania świata wedle zasad etycznych, regulujących współzycie społeczne.



Rys. 14. Przejawy buntu i sytuacje wyzwalające (N = 863)

Najmniejszy sprzeciw budzą wśród młodych ludzi sytuacje indywidualnego ograniczania własnych dążeń, czyli bunt egocentryczny (W:N = 0,96) i bunt egzystencjalny (W:N = 0,93). Bunt egocentryczny analizuje się w perspektywie teoretycznej społecznego wrastania (Radlińska, 1961; Inhelder, Piaget, 1970), co oznacza zdobywaną przez młodzież zdolność do poszerzania społecznego świata i włączania go we własne „ja”. Można więc sądzić, iż badana młodzież potrafi godzić dobro własne z dobrem innych, zaczyna rozumieć zasady społeczne ograniczające „wybujałą” i niekontrolowaną indywidualność, świadomie racjonalizuje własne prawa uwzględniając prawa innych, a więc powoli wychodzi z fazy egoizmu dziecięcego i pierwszej fazy młodzieńczego, niekontrolowanego świadomie egoizmu. Z punktu widzenia własnej autokreacji i refleksyjnego podejścia do życia (funkcje sensotwórcze), związanego z pokonywaniem problemów immanentnie weń wpisanych, pewien niepokój może budzić relatywnie niski poziom buntu egzystencjalnego

( $W:N = 0,93$ ), co jednak zależy od tego, jakie są tego podstawy. Przyjmując założenia filozoficznej koncepcji buntu Alberta Camusa (zob. rozdział 2.2.) – bunt egzystencjalny stanowi narzędzie budowania sensu ludzkiej egzystencji i wyzwolenia człowieka z immanentnie w nią wpisanej absurdalności. Bunt w tym ujęciu zawiera w sobie jednocześnie element destrukcji i rekonstrukcji, będąc podstawą zmiany w zakresie tworzenia nowego, afirmowanego porządku aksjologicznego, który stopniowo ewoluje w kierunku systemu wartości ogólnoludzkich, co pozbawia go znamion egoizmu. Oznacza to transformację buntu egoistycznego w formę prospołeczną, altruistyczną lub inaczej metafizyczną. Wspominając podstawy niskiego poziomu buntu egzystencjalnego, miałam na myśli jego świadomą transformację w kierunku formy metafizycznej *vs* bezrefleksyjność i rezygnację ze świadomego poszukiwania sensu ludzkiego życia. Trudno wyrokować, co jest prawdziwe w przypadku badanej młodzieży, a być może prawda jest tu bardziej złożona, czego rozstrzygnąć się nie da ze względu na brak danych uprawomocniających przyjęcie jednej z dwu interpretacji. Bezpośrednio niski poziom buntu egzystencjalnego świadczy o bezrefleksyjności w odniesieniu do tworzenia sensu własnego życia poprzez pokonanie absurdalności własnego istnienia. Skłania to do przyjęcia założenia o tym, że młodzież unika rozstrzygnięcia spraw głębszych i istotnych dla jej autokreacji w sposób konstruktywny, ucieka od zadawania pytań podstawowych, dotyczących sensu życia, traktując je jako problemy nierozstrzygalne, a więc niewarte zastanowienia i pogłębionej refleksji, zaś sensu życia poszukuje w różnych „emblematach” proponowanych przez kulturę „posiadania i konsumpcji”. Uprawomocnia takie założenie charakter problemów, które wpisuje młodzież we własne życie, mających głównie charakter konkretny i materialny, a nie duchowy. Natomiast w pewnym stopniu ogranicza prawomocność takiej interpretacji postaw młodzieży wobec własnego życia i rzeczywistości dosyć wysoki poziom buntu altruistycznego, związanego z idealizmem i przesunięciem pola zainteresowań na kwestie „poza-ja”, co skłania do wniosku o transformacji buntu egoistycznego w metafizyczny. Z pewnością jednak można stwierdzić, iż badana młodzież znajduje się w sytuacji tzw. „przejściowej”, gdzie jeszcze nieostatecznie pokonany, ale już nie dominujący, egocentryzm pozostaje w konflikcie z jeszcze nie do końca uświadomionym i refleksyjnie uzasadnionym wyjściem „poza-ja”, dając jednak szansę na transformację postaw wobec rzeczywistości w kierunku świadomie formułowanego buntu metafizycznego o charakterze prospołecznym.

Zróżnicowanie sytuacji uruchamiających bunt zmienną płci wskazuje na pewne istotne prawidłowości w doświadczaniu buntu przez dziewczęta i chłopców (Tab. 24, Rys. 15). Widoczna jest ogólna tendencja do silniejszego doświadczania buntu w różnych sytuacjach przez dziew-



Poziom i formy buntu	Dziewczęta (N = 421)					Chłopcy (N = 442)				
	Wyniki wysokie (6–10 sten)		Wyniki niskie (1–5 sten)		W:N	Wyniki wysokie (6–10 sten)		Wyniki niskie (1–5 sten)		W:N
	n	%	n	%		n	%	n	%	
	Egocentryczny	224	53,21	197	46,79	<b>1,13</b>	199	45,02	243	54,98
Altruistyczny	242	57,48	179	42,52	<b>1,35</b>	229	51,81	213	48,19	<b>1,08</b>
Egzystencjalny	228	54,16	193	45,84	<b>1,18</b>	189	42,76	253	57,24	<b>0,74</b>
Instytucjonalny	221	52,49	200	47,51	<b>1,10</b>	228	51,58	214	48,42	<b>1,07</b>
Sytuacje wychowania	232	55,11	189	44,89	<b>1,22</b>	225	50,90	217	49,10	<b>1,04</b>
Sytuacje wymuszania	229	54,39	192	45,61	<b>1,19</b>	222	50,23	220	49,77	<b>1,01</b>

Tab. 24. Przejawy i sytuacje wyzwalające bunt wśród młodzieży a płęć ( $N_k = 421$ ,  $N_m = 442$ )

częta, co stanowi oczywistą konsekwencję wyższego poziomu buntu – ogólnego i zewnętrznego, stwierdzonych wcześniej w tej grupie.

Istotny jest tu poziom zróżnicowania doświadczania buntu przez dziewczęta i chłopców w poszczególnych sytuacjach uruchamiających postawy opozycyjne wobec propozycji otaczającego młodych ludzi świata. Największe różnice wyznaczone zmienną płci wystąpiły tu w zakresie buntu egzystencjalnego, egocentrycznego i altruistycznego, znaczące w odniesieniu do sytuacji wychowania i nauczania oraz wymuszania i wykorzystywania osób słabszych od siebie, zaś zupełnie nieistotne w zakresie buntu instytucjonalnego, choć w hierarchii rodzajów buntu ten jego typ wśród chłopców znajduje się na drugim miejscu, zaś wśród dziewcząt na ostatnim, ale wiąże się to z kwestią większego ujednoczenia różnych sytuacji wywołujących bunt w grupie chłopców i zdecydowanie wyższym poziomem buntu ogólnego u dziewcząt.

Problemy egzystencjalne i związane z nimi bunt znacznie silniej doświadczane są przez dziewczęta (W:N = 1,18; chłopcy – W:N = 0,74), które okazują się tym samym zdecydowanie bardziej refleksyjne w stosunku do oceny własnego życia w aspekcie kreowania jego sensu. Przeżywają więc znacznie silniej absurdalność ludzkiej egzystencji, mając w świadomości, iż powiązana jest ona z niedoskonałością wyznaczaną skończonością życia, koniecznością doświadczania sytuacji cierpienia, w znacząco mniejszym stopniu godząc się na wersję życia, przypisaną człowiekowi przez los, co tym samym wskazuje wyższą gotowość do określenia sensu ludzkiego istnienia poprzez określenie siebie, zadań i celów życiowych, mogących wspomagać człowieka w pokonywaniu codziennych problemów. Może to także wiązać się z twórczą autokreacją, bądź też poszukiwaniem sensu własnego życia lokowanego w innych, dając podstawę przekształcenia się doświadczanego buntu w jego formę aktywną i metafizyczną (a tym samym prospołeczną).

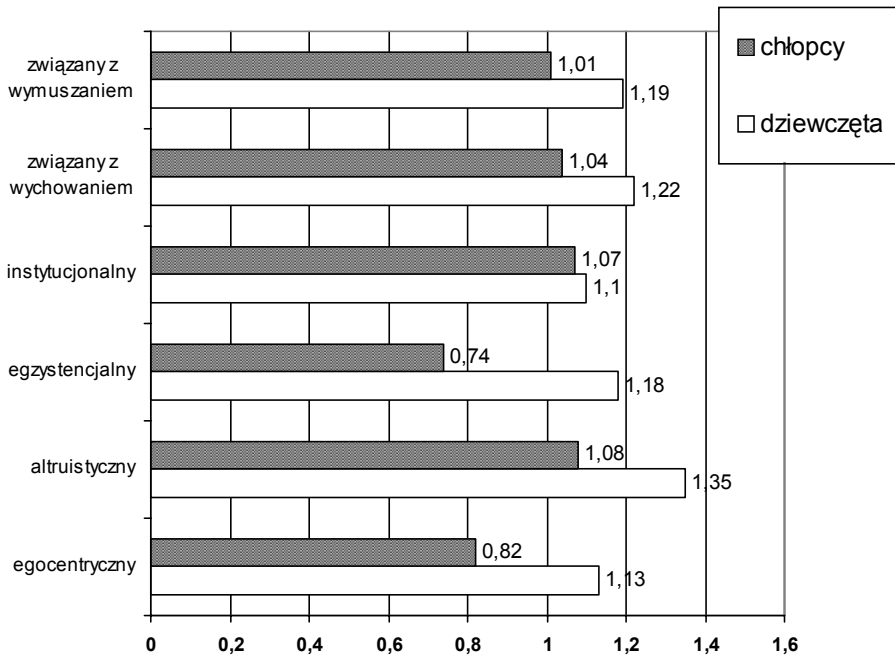
Paradoksalnie – dziewczęta w znacząco większym stopniu niż chłopcy doświadczają zarówno buntu o charakterze egocentrycznym (W:N = 1,13; chłopcy – W:N = 0,82), jak i altruistycznym (W:N=1,35; chłopcy – W:N=1,08). Można więc stwierdzić, iż znacznie częściej występują zarówno przeciw ograniczeniom własnej autokreacji wedle osobistych preferencji, jak i wyrażają sprzeciw wobec ograniczeniom innych ludzi i złu otaczającego świata, występując w obronie wartości ogólnoludzkich. Wynik ten można traktować jako wyraz uświadomienia sobie przez dziewczęta, iż – w myśl założeń koncepcji Camusa (1991, 1999) – ochrona własnego dobra immanentnie powiązana jest z ochroną dobra innych ludzi. Jest to logicznie powiązane z buntem egzystencjalnym, stanowiąc w pewnym sensie jego egzemplifikację i zarazem rozwiązanie, gdyż transformacja buntu egoistycznego w metafizyczny wiąże się z konstytuowaniem sensu indywidualnego życia przez działalność prospołeczną (chroniąc innych, chronimy siebie).

Bunt doświadczany przez dziewczęta wyznacza zatem znacznie częściej triada sytuacji go wyzwalających, które w sensie jego potencjalnego rozwiązania, tworzą logiczny związek: problemy egzystencjalne w sensie indywidualnym rozwiązywane są przez świadomie dokonywaną transmisję i połączenie buntu egocentrycznego z altruistycznym.

Dziewczęta znacznie silniej reagują zachowaniem opozycyjnym także w sytuacjach wychowawczych, których formy nie akceptują i kontestują częściej czynnie (W:N = 1,22; chłopcy – W:N = 1,04), a także częściej ich zachowania repulsyjne wzbudzają sytuacje etycznie nieprawomocne, czyli krzywdzące słabszych (W:N = 1,19; chłopcy – W:N = 1,01).

Generalnie jednak różnice te wyznaczone są przez ogólny poziom buntu, wyższy u dziewcząt, co w powiązaniu z jego także bardziej aktywną formą (uzewnętrzniającą się), wskazuje na wyraźnie wyższą wrażliwość społeczną i refleksyjność w kreowaniu podstaw i sensu własnej egzystencji oraz kreowania własnej tożsamości, właściwą dziewczętom.

Płeć nie różnicuje jedynie buntu instytucjonalnego, który w obu grupach występuje na podobnym poziomie (dziewczęta – W:N = 1,1; chłopcy – W:N = 1,07). Trudno to wyjaśnić na podstawie różnic rodzajowych, gdyż te wskazywałyby na większe zaangażowanie w tego typu sytuacje chłopców, którzy bardziej interesują się kwestiami społecznymi w ich aspekcie socjocentrycznym. Możliwe jest jednak, iż inne jest tu podłoże buntu instytucjonalnego doświadczanego w obu porównywanych grupach – u chłopców byłaby to motywacja socjocentryczna, związana z organizowaniem życia społecznego, zaś u dziewcząt allocentryczna, związana z postrzeganiem konsekwencji wynikających dla jednostki z takiej jego organizacji. Są to jednak, niestety, jedynie teoretyczne „spekulacje”, które wymagałyby dodatkowego sprawdzenia empirycznego.



Rys. 15. Przejawy buntu i sytuacje wyzwalające zachowania opozycyjne ( $N_k = 421$ ,  $N_m = 442$ )

Uzyskane wyniki w zakresie typów i rodzajów buntu różnicowanych zmienną płci poddano analizie statystycznej z wykorzystaniem parametrycznego testu dla dwóch wskaźników struktury (Greń, 1984). Większość z tendencji widocznych w sposobie doświadczania buntu i sytuacji go wyzwalających została potwierdzona (Aneks, Załącznik 4).

Można zatem twierdzić, iż zdecydowanie silniej bunt ujawnia się wśród dziewcząt (bunt ogólny –  $u = \pm 2,12$ ,  $\alpha = 0,05$ ,  $u\alpha = \pm 1,64$ ), przy czym częściej niż u chłopców ma on charakter behawioralny, uzewnętrzniony ( $u = \pm 3,91$ ,  $\alpha = 0,0001$ ,  $u\alpha = \pm 3,71$ ), natomiast u chłopców przejawia się on w formie emocjonalnej, uwewnętrznionej ( $u = \pm 5,88$ ,  $\alpha = 0,0001$ ,  $u\alpha = \pm 3,71$ ).

Widoczne są także wyraźne zróżnicowania wyznaczone płcią w zakresie sytuacji wyzwalających zachowania buntownicze. Potwierdzona została triada sytuacji dominujących w grupie dziewcząt, które istotnie częściej doświadczają buntu egocentrycznego ( $u = \pm 2,35$ ,  $\alpha = 0,01$ ,  $u\alpha = \pm 2,33$ ), altruistycznego ( $u = \pm 1,69$ ,  $\alpha = 0,05$ ,  $u\alpha = \pm 1,64$ ) i egzystencjalnego ( $u = \pm 3,24$ ,  $\alpha = 0,001$ ,  $u\alpha = \pm 3,09$ ), natomiast nie stwierdzono istotnych różnic w doświadczaniu przez dziewczęta i chłopców buntu instytucjonalnego ( $u = \pm 0,23$ ,  $\alpha = 0,05$ ,  $u\alpha = \pm 1,64$ ), zwią-

zanego z sytuacjami wychowania i nauczania ( $u = \pm 1,24$ ,  $\alpha = 0,05$ ,  $u\alpha = \pm 1,64$ ) oraz związanymi z wymuszaniem i wykorzystywaniem osób słabszych ( $u = \pm 1,24$ ,  $\alpha = 0,05$ ,  $u\alpha = \pm 1,64$ ). Można stąd wnioskować, iż ujawnione różnice dotyczą głównie kategorii związanych z indywidualną autokreacją, gdyż bunt egzystencjalny, altruistyczny i egocentryczny wpisuje się w postrzeganie świata w kontekście jego wartościowania oraz określenia własnego wobec świata stosunku, co mieści się w kategoriach określających kreację własnej tożsamości. Nie zanotowano natomiast różnic w odniesieniu do sytuacji życia codziennego, które młodzież doświadcza w podobny sposób, niezależnie od płci. Bunt instytucjonalny, związany z wychowaniem i nauczaniem oraz postrzeganiem sytuacji wymuszania i wykorzystywania innych określany jest przez konkretne sytuacje, których młodzież doświadcza w życiu codziennym, a które nie wpisują się bezpośrednio (wprost) w kreowanie własnej osoby, zaś bardziej wiążą się ze społecznym działaniem ukierunkowanym na zmianę świata.

Konkludując, bunt wśród badanej młodzieży ujawnia się w różnym nasileniu, które w części determinuje zmienna płci, gdyż dziewczęta doświadczają go silniej niż chłopcy. Uruchamiany jest w różnych sytuacjach, wśród których nie ma jednak kategorii wyraźnie dominujących, choć także w części różnicuje je płeć. Bunt częściej pełni funkcje autokreacyjne (budowanie tożsamości), co silniej ujawnia się u dziewcząt. Wskazuje na to dominacja w tej grupie buntu egzystencjalnego, egocentrycznego i altruistycznego. W mniejszym stopniu natomiast bunt wyznacza motywację i działania młodzieży ukierunkowane na kreowanie i zmianę otaczającej rzeczywistości, co przejawia się w buncie instytucjonalnym oraz ujawniającym się w sytuacjach wychowawczych i krzywdzących innych. Płeć w tym przypadku nie różnicuje motywacji młodzieży do działań modyfikujących rzeczywistość.

\* \* \*

Manifestacja różnych form kontestacji, czy występowanie określonych zaburzeń w zachowaniu wobec systemu proponowanego przez dorosłych (jako efekt transmisji kulturowej), nie powinna być źródłem etykietowania, piętnowania, czy stygmatyzacji, ale stanowić winna dla dorosłych wychowawców impuls do podejmowania działań wspomagających rozwój przez pokonywanie problemów. Zdaniem Barbary Varenhorst (1981, za: Gaś, 1995, s. 27–28) wymaga to podstawowych i teoretycznie nieskomplikowanych działań wychowawców: a) o k a z y w a n i a m ł o d z i e ż y w i ę c e j s z a c u n k u, co wynika z potrzeby niezależności, autonomii i podmiotowości w zakresie udziału w procesie kształtowania

siebie, relacji ze światem i poczucia wpływu na świat; b) o k a z y w a n i a w r e l a c j a c h z m ł o d z i e ż ą w i ę c z e j z a a n g a ż o w a n i a i z a i n t e r e s o w a n i a, co nie ma mieć charakteru ograniczenia swobody, ale wiąże się z unikaniem walki, próbą konstruktywnej współpracy i tworzeniem warunków do rozwijania się dojrzałej niezależności; c) tworzenia młodzieży warunków do konstruktywnego eksperymentowania w życiu, w zakresie poznawania swoich możliwości i ograniczeń, w warunkach bezpieczeństwa rozwoju; d) tworzenia młodzieży warunków do rozwijania kompetencji społecznych, ze względu na zdominowanie jej życia przez osiągnięcie kompetencji specjalistycznych, z ograniczeniem interakcji międzyludzkich; e) z a p e w n i e n i e m ł o d z i e ż y m o ż l i w o ś c i k o r z y s t a n i a z p o m o c y d o r o ś l y c h (w o l o n t a r i u s z y l u b s p e c j a l i s t ó w) w s y t u a c j a c h t r u d n y c h, p r z y c z y m d o r o ś l i c i m u s z ą c h a r a k t e r y z o w a ć s i ę o k r e ś l o n y m i k o m p e t e n c j a m i (w i e d z a o a d o l e s c e n c j i, p o s t a w a w o b e c n a s t o l a t k ó w, u m i e j ę t n o ś ć w s p ó ł p r a c y); f) s t w o r z e n i a m ł o d z i e ż y o k a z j i d o r o z w o j u m o r a l n e g o, p r z y c z y m w a r u n k i e m p o d s t a w o w y m j e s t, a b y d o r o ś l i w y c h o w a w c y s t a n o w i l i m o d e l d o n a ś l a d o w a n i a z a c h o w a ń m o r a l n y c h i g o d n e g o ż y c i a; g) u d z i e l a ć m ł o d z i e ż y p o m o c y w o d n a j d y w a n i u s e n s u ż y c i a, z u n i k a n i e m „taniego dydaktyzmu” i negatywnych nacisków, zaś promując twórcze szukanie odpowiedzi na pytania o sens życia i istotne cele życiowe.

### 5.2.3. Wzory osobowe i autorytety jako wyznaczniki własnej biografii

„Ponowoczesność jest kształtem naszej egzystencji lub możliwą społeczną przyszłością, w której wątpliwość, niepewność, niepokój, naszymi chmury burzowe kłębią się na obrzeżach nowoczesności, przypominając o nieuniknionej cenie, jaką przyjdzie nam zapłacić za wszystkie przywileje z nią związane.”

(Smart, 1998, s. 12–13)

Powiązane ze sobą kategorie wzorów osobowych i autorytetów stanowią przedmiot zarówno naukowego, jak i potocznego zainteresowania, a przy tym w jednym i w drugim przypadku lansuje się słabo potwierdzoną, a raczej przyjętą *a priori* tezę, iż świat obecny jest ich pozbawiony lub cierpi na ich zanik. Anthony Giddens (2001, s. 265) pisze: „W wielu regionach życia społecznego późnej nowoczesności, w tym w sferze tożsamości, zabrakło niepodważalnych autorytetów. Znacznie więcej niż w kulturach przednowoczesnych jest za to źródeł pretendujących do rangi autorytetu”. Teza Giddensa zawiera w sobie pewną sprzeczność, bądź

niewytłumaczoną przezeń prawidłowość, zawierającą się w tym, iż nie idzie tu o brak autorytetów, ale o ich wielość, różną wartościowość i problem dokonania wyboru z wielości. Konieczność odniesienia kształtu naszej egzystencji do „czegoś” (wzoru, autorytetu) stanowi bowiem swoisty dogmat, wynikający z ludzkich potrzeb i niemożności kształtowania siebie w próżni aksjologicznej i tym samym bez osób znaczących, reprezentujących określone wartości. Integracja jednostki stanowi bowiem odzwierciedlenie integracji jej kultury (Konarzewski, 2000, s. 117), co wskazuje też Jürgen Habermas (1978, s. 117–118, por. Plant, 1982), mówiąc, iż człowiek może określić własną tożsamość (jedność własnej osoby) jedynie odnosząc się do obrazów świata życia i systemów moralnych, obowiązujących w kulturze, pierwotnych wobec niego i zapewniających społeczny ład. Człowiek posiada jednak także zdolność do transgresji (Kozielecki, 1987, 1997, 2007), która stanowi wyraz osobistego ustosunkowania jednostki do dziedzictwa kulturowego (Konarzewski, 2000, s. 118). Obie te tezy wskazują, iż jednostka może przyjąć w integrowaniu siebie różne postawy wobec proponowanych jej wzorów integracyjnych (osobowych), sprowadzających się do (Konarzewski, 2000, s. 119): i d e n t y f i k a c j i (tworzenie tożsamości opartej na prototypowym wzorze obowiązującym w określonym kręgu społecznym – wybór jednego wzoru i odrzucenie innych), a p o s t a z j i (oscylacja między przeciwstawnymi wzorami kulturowymi, zależnie od doświadczanej sytuacji) oraz t r a n s g r e s j i (ograniczony akt twórczy dokonywany na bazie istniejących wzorów kulturowych osobowości).

Wzory osobowe odzwierciedlają się w autorytetach – jak się wydaje – często mylonych w jednostkowych interpretacjach (szczególnie ludzi młodych) z autorytaryzmem, na który w ponowoczesnym świecie pozostaje teoretycznie coraz mniej miejsca, ale praktycznie tworzy się coraz większa przestrzeń dla jego „triumfalnego powrotu”. Od przesadnej, bo niekontrolowanej i nie poddanej świadomej refleksji wolności, najlepszą ucieczką jest bowiem oddanie się w opiekę i „zależność od” (Fromm, 1993). Tendencja ta musi lub może się nasilać, choć zapewne nieświadomie, wśród tych grup społecznych, które narażone są na największy chaos tożsamościowy, a taką grupę niewątpliwie stanowi młodzież.

W trudnym procesie dokonywania wyborów odnoszących się do tworzenia siebie i przebiegu własnego życia młody człowiek musi kierować się jakimiś „drogowskazami”, które można skonceptualizować jako różnego typu autorytety i społeczne wzory osobowości, atrakcyjne w procesie autoidentyfikacji (źródła tworzenia własnej osobowości i tożsamości). Tworzenie siebie jest bowiem utrudnione przez niedookreśloną wielowymiarowość współczesnego świata, z jednej strony określającą nową perspektywę tożsamościową, charakteryzującą się wielopoziomowością

identyfikacji, nierzadko opozycyjnych względem siebie, które muszą zostać „nieschizofrenicznie” zintegrowane, zaś z drugiej strony, przemiany społeczno-kulturowe powodują wykreowanie się nowych i wielowymiarowych wzorów kulturowych – osobowych, relacyjnych i działaniowych, a także ich realnych egzemplifikacji, czyli autorytetów. Autorytet jest bowiem odzwierciedleniem norm i wartości uznanych przez społeczeństwo. Współcześnie zatem obserwujemy sytuację, gdzie proponowane wzory identyfikacyjne nakładają się na siebie, przemieszczają społecznie i zmieniają się jak w kalejdoskopie, co wynika także z ich większej niż w społeczeństwie tradycyjnym dostępności. Autorytety różnią się przy tym od uznawanych wzorów tym, iż muszą mieć charakter realny, konkretny, czyli muszą być dostępne świadomości jednostki, ale przy tym często, albo odzwierciedlają stany idealne, albo też stanowią źródło preferowanych wzorów osobowych.

W analizowanych badaniach zapytano respondentów wprost o kierowanie się w swoim życiu jakimiś autorytetami, które wywarły i wywierają wpływ na dokonywane przez młodzież wybory, kreowanie własnego stylu życia i autoidentyfikację, z uwzględnieniem znaczenia posiadania w swym życiu osób istotnych dla własnej autokreacji (Tab. 25).

Kategoria odpowiedzi	Ogółem		Dziewczęta		Chłopcy	
	n	%	n	%	n	%
Zdecydowanie tak (bezwarunkowa konieczność)	63	6,91	27	6,14	36	7,63
Tak (w połączeniu z refleksyjnym tworzeniem siebie)	701	76,86	345	78,41	356	75,42
Brak autorytetów (nieosiągalna fikcja)	99	10,86	41	9,31	58	12,29
Inne (wyłącznie samodzielna autokreacja)	49	5,37	27	6,14	22	4,66
<b>Razem</b>	<b>912</b>	<b>100,0</b>	<b>440</b>	<b>100,0</b>	<b>472</b>	<b>100,0</b>

Tab. 25. Ogólna deklaracja znaczenia autorytetów i kierowania się młodzieży we własnym życiu autorytetami (N = 912)

Młodzież wyraźnie wskazuje konieczność kierowania się w życiu jakimiś zewnętrznymi „drogowskazami”, ale w połączeniu z refleksyjnym tworzeniem własnej osoby (n = 701, 76,86%), co oznacza, że cechuje ją swoista tęsknota za „stałością”, a także poczucie konieczności posiadania układu odniesienia dla własnej autokreacji. Jednocześnie jednak obrazuje także silną tendencję do indywidualnego przetwarzania proponowanych wzorów socjalizacyjnych i dokonywania osobistego wyboru z puli dostępnych autorytetów osobowych. Jest to oczywiście jedynie deklaracja, ale w wymiarze świadomościowym odzwierciedlająca dominującą w tym okresie rozwoju potrzebę niezależności pozostającą w konflikcie z potrzebą posiadania jakiegoś układu odniesienia i czci, wspierającego trud indywidualnej autokreacji. Niemal incydentalnie pojawia się wśród mło-

dzieży bezwarunkowa konieczność odniesienia własnej kreacji do określonego wzorca ( $n = 63$ , 6,91%), wynikająca zapewne z poczucia zagubienia w świecie nieograniczonych możliwości wyboru wzorów autokreacyjnych. Niewielka, ale znacząca grupa wskazuje bezpośrednio deficyty w zakresie autorytetów niekwestionowanych i pewnych ( $n = 99$ , 10,86%), postrzegając ich brak we własnym otoczeniu, co może wynikać z postaw idealistycznych w tym sensie, iż młodzież oczekuje doskonałości w realnym świecie, w którym jej być nie może, świadcząc jednocześnie o tendencji do poszukiwania autorytetów realnych, uprawomocnionych ich realizacją a nie potencjalnością, wpisywaną w autorytety fikcyjne. Kategoria „inne” zawiera najogólniej przekonanie młodzieży o konieczności wyłącznie samodzielnego kreowania siebie wedle osobistych standardów i braku potrzeby autorytetów ( $n = 49$ , 5,37%), których źródeł nie upatruje w świecie zewnętrznym, a lokuje wyłącznie w sobie. Świadczy to częściowo o braku świadomości, iż standardy regulujące życie człowieka mogą być jedynie przedmiotem oceny i indywidualnego wyboru, ale ich tworzenie zawsze odbywa się na bazie refleksyjnego odniesienia się do istniejących systemów aksjonormatywnych, zarówno pozytywnego (akceptacja), jak i negatywnego (kontestacja).

Większość młodzieży cechuje jednak dojrzała postawa wobec siebie i świata, której istota polega na godzeniu indywidualizmu z koniecznością wykorzystywania istniejących wzorów identyfikacyjnych w trudnym procesie kreacji własnej osoby.

Płeć w niewielkim stopniu różnicuje przekonania dotyczące znaczenia autorytetów w procesie autokreacji, jednakże generalizując, można sądzić, iż dziewczęta w swych postawach wykazują nieco większą dojrzałość niż chłopcy, związaną z autorefleksyjnym wykorzystywaniem proponowanych wzorów identyfikacyjnych, co w części potwierdza zarówno nieco niższy poziom bezrefleksyjnego przyjmowania autorytetów z zewnątrz, jak i niższy poziom ich bezpośredniej kontestacji (brak autorytetów). Dziewczęta jednak nieco częściej są przekonane o możliwości wyłącznie indywidualnego kreowania siebie bez wsparcia tego procesu odwoływaniem się do zewnętrznych autorytetów, co trudno wyjaśnić w kontekście pozostałych wyników, ale przy ogólnie wyższej wrażliwości na sprawy społeczne kobiet, fakt ten można hipotetycznie wiązać z większym rozczarowaniem wynikającym ze zderzenia idealnej wizji świata z realną, co wyznaczać może potencjalne zwrócenie się do wewnątrz.

Generalnie jednak postawy młodzieży wobec autorytetów są podobne, zaś zaobserwowane różnice nie są statystycznie istotne, mając raczej charakter incydentalny, stąd nie mogą być wyjaśniane zmienną płci.

Badana młodzież wskazywała także określone autorytety i wzory osobowe, które jej zdaniem, miały, mają lub mogłyby mieć wpływ na kształ-



towanie się jej tożsamości, czy dokonywane przez młodych ludzi wybory i preferowany styl życia (Tab. 26, Rys. 16–17).

Wśród dominującej triady autorytetów cenionych przez młodzież najczęściej występują wzory realne, dostępne dla niej w życiu codziennym i w sposób trwały, czy to bezpośrednio (rodzice –  $n = 646$ , 70,52%), czy też pośrednio (osoby duchowne – papież Jan Paweł II –  $n = 593$ , 64,74%), a także widoczne jest znaczenie postaci religijnych, np. Chrystusa i Buddy – „założycieli” religii, z którą w zdecydowanej większości młodzież się identyfikuje ( $n = 408$ , 44,54%). Wskazuje to pośrednio na ogromną rolę realnych i dostępnych na co dzień (choćby pośrednio) wzorów osobowych w kształtowaniu wizerunku własnej osoby, a także na znaczenie religii w procesach wychowawczo-socjalizacyjnych. Z jednej strony widoczna jest tu niezastępowalna i ogromna rola środowiska rodzinnego traktowanego jako źródło kształtowania się tożsamości, a z drugiej strony istotna rola prawdziwych i niekwestionowanych autorytetów moralnych i intelektualnych, których niewątpliwie młodzież poszukuje, odwołując się do postaci religijnych, bezpośrednio lub symbolicznie dostępnych.

Typ autorytetu	Ogółem (N = 916)			Dziewczęta (n = 438)			Chłopcy (n = 478)		
	n	%	Ranga	n	%	Ranga	n	%	Ranga
Bohater filmowy	261	28,49	7	78	17,81	10	183	38,28	5
Bohater literacki	198	21,62	10	95	21,69	9	103	21,55	9
Osoby duchowne	593	64,74	2	310	70,78	2	283	59,21	2
Rodzice	646	70,52	1	349	79,68	1	297	62,13	1
Naukowiec	148	16,16	11	61	13,93	11	87	18,20	12
Aktor, piosenkarz	285	31,11	5	123	28,08	5	162	33,89	6
Postać historyczna	258	28,17	8	100	22,83	8	158	33,05	7
Sportowiec, trener	346	37,77	4	113	25,80	7	233	48,74	3
Pisarz, poeta	230	25,11	9	122	27,85	6	108	22,59	8
Lekarz, pielęgniarka	93	10,15	13	57	13,01	12	36	7,53	13
Nauczyciel	271	29,59	6	174	39,73	4	97	20,29	10
Polityk	111	12,12	12	22	5,02	13	89	18,62	11
Chrystus, Budda	408	44,54	3	198	45,21	3	210	43,93	4
Inne postacie	160	17,47	–	93	21,23	–	67	14,02	–
Brak autorytetów	41	4,48	–	10	2,28	–	31	6,49	–

Tab. 26. Autorytety uznawane przez młodzież jako źródło wzorów osobowych przejmowanych w procesie kształtowania się osobowości a płeć (N = 916)<sup>16</sup>

Niezależnie od tego, czy wskazania młodzieży mają charakter jedynie deklaracyjny, potencjalność tych autorytetów musi być brana pod uwagę w procesie wspierania autokreacji. Pokazuje też, iż wpisywana w mło-

<sup>16</sup> Podstawą obliczania odsetek była liczebność próby (N = 916), a także liczebność obu porównywanych grup (dziewczęta –  $n = 438$ , chłopcy –  $n = 478$ ).

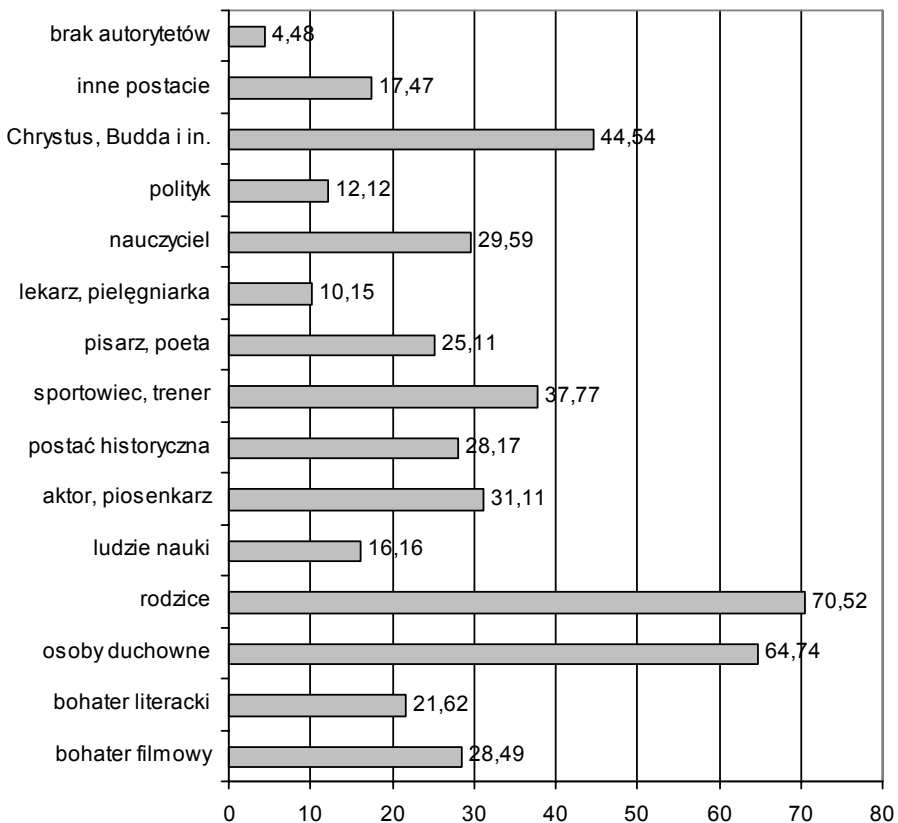
dość kontestacja świata dorosłych wynika zapewne bardziej z poczucia zawodu związanego z jego realną niedoskonałością, zaś nie wiąże się z wyłączeniem potrzeby więzi oraz posiadania układu odniesienia i czci, które lokowane są w środowisku bezpośrednio dla młodych ludzi dostępnym (rodzina), bądź w osobach, które realizują, bądź realizowały we własnym życiu proponowane innym standardy aksjonormatywne (papież Jan Paweł II, Chrystus). Autorytet zatem, by być skuteczny, musi być realizowany, co zaprzecza sformułowanej nieco żartobliwie tezie Maxa Schelera, przywołanej wcześniej (za: Ossowska, 2000, s. 13), jakoby propagowanie wartości nie musiało iść w parze z ich realizowaniem, by stać się nośnikiem społecznych znaczeń odzwierciedlanych w jednostkowym życiu.

To, co różnicuje dominujące autorytety, jest niewątpliwie związane z mechanizmem ich działania. Rodzice stanowią tu pierwsze osoby znaczące (środowisko wychowawcze), jakie pojawiają się w życiu dziecka i ich wpływ jest niemalże automatyczny, gdyż dziecko nie może kwestionować ich znaczenia z racji niezbywalnych i podstawowych potrzeb, których źródło zaspokojenia stanowią właśnie i początkowo jedynie rodzice, zaś później z racji wdrukowania się w umysł dziecka pewnych przekonań (na zasadzie działania prawa pierwszeństwa) ich wpływ pozostaje niezmienny, choć w okresie dorastania młodzież kwestionuje i buntuje się przeciw wszelkim propozycjom płynącym od rodziców. Może to jednak wynikać raczej z formuły postępowania rodziców, nie uwzględniającej zasady podmiotowości ukonkretniającej się w „zezwalaniu” na samodzielność w kreowaniu siebie i jedynie wspierającym ów proces działaniu rodziców, nie mającym charakteru narzucającego bezdyskusyjnie własne standardy. Badana młodzież, doświadczając kryzysu tożsamościowego, związanego z oddzieleniem siebie od innych (tworzenie własnej niepowtarzalnej indywidualności), co musi odbywać się poprzez proces negacji i buntu przeciw światu dorosłych, a głównie rodziców, doświadcza sytuacji psychologicznie trudnej. Poszukuje więc wsparcia w tym procesie wśród osób najbliższych, odnosząc się do przekonań przekazywanych im przez osoby znaczące – rodziców (Bradshaw, 1994), pod warunkiem jednak zachowania przez nich szacunku wobec rozwijającej się jednostki. Przejmowanie pewnych standardów, przekonań normatywnych i aksjologicznych od rodziców oparte jest zatem głównie na mechanizmach emocjonalnych i skorelowanej z nimi redukcji niezaspokojonej i nieredukowalnej potrzeby więzi.

Autorytety moralne, które funkcjonują w przestrzeni społeczno-kulturowej, stąd są pośrednio dostępne jednostce (często, a nawet najczęściej wzmacniane jest to funkcjonowaniem danej osoby jako autorytetu dla rodziców), stanowią wyraz pewnych osobistych poszukiwań w zakresie stanowienia siebie, a tym samym bardziej racjonalnych i świadomych

wyborów jednostki. Ich oddziaływanie zatem opiera się bardziej na mechanizmach racjonalnych, które włączają się w dzieło kształtowania osobowości i przejmowania pewnych wzorów identyfikacyjnych nieco później, gdy możliwości rozwojowe jednostki na to pozwalają. Nie oznacza to jednak, że ich znaczenie nie jest filtrowane i wzmacniane przez oddziaływanie podstawowego środowiska socjalizacyjno-wychowawczego, jakie stanowi rodzina, a głównie rodzice, choć w późniejszych okresach rozwojowych włączają się w budowanie tożsamości i osobowości także i inne, ale podstawowe środowiska wychowawcze, a więc szkoła (nauczyciele i wychowawcy) oraz rówieśnicy.

Kolejna triada autorytetów – sportowiec/trener (n = 346, 37,77%), aktor/piosenkarz (n = 285, 31,11%) i nauczyciel (n = 271, 29,59%) stanowi egzemplifikację dwóch różnych mechanizmów ich oddziaływania. Pierwsze dwa powiązane są zapewne z oddziaływaniem osób znaczących społecznie poprzez swą działalność w dwu różnych dziedzinach



Rys. 16. Autorytety uznawane przez młodzież (N = 916)

– sportowej i artystycznej – oraz wybijające się osiągnięcia, wzmacniane medialnie. Wzory te mają charakter wykreowanych idoli, zaś siła ich oddziaływania wynika z rozgłosu i odniesienia sukcesu („sławy”), wskazując jednocześnie dążenia młodzieży do kreowania siebie jako postaci nieanonimowych i społecznie znaczących. Nauczyciel natomiast stanowi dla młodzieży autorytet dostępny w jej codziennym życiu, będąc osobą wprowadzającą w świat wiedzy, co jest odzwierciedleniem potrzeb intelektualno-poznawczych i wiąże się z realistycznym budowaniem podstaw własnego życia przez zdobywanie wykształcenia, które stanowi dominującą dziedzinę aktywności i mechanizm rozwoju. Przy czym istotny jest tutaj fakt, iż generalnie młodzież wskazuje dwa źródła autorytetu nauczyciela. Pierwszym są jego cechy osobowe, wyznaczające charakter kontaktu z młodym pokoleniem i ogólnie wspomagające młodzież w trudnym procesie rozwoju, natomiast drugim są jego cechy intelektualno-merytoryczne, wspierające rozwój indywidualnych zainteresowań młodego człowieka (nauczyciele przedmiotowi i nauczyciele zawodu, zależnie od wybranej specjalności kształcenia).

Z pedagogicznego punktu widzenia ważne jest tu wykorzystanie mechanizmów przekształcania medialnie wykreowanych „idoli” w autorytet i wykorzystanie potencjału nauczycieli jako racjonalnych i świadomie działających osób znaczących przez ich cechy osobowe i intelektualno-merytoryczne, do czego niewątpliwie muszą być przygotowani, ale też ważna jest tu ich wstępna selekcja, dokonywana pod kątem przydatności zawodowej.

Kolejne, atrakcyjne dla młodzieży autorytety, różnią się także pod względem ich mechanizmów oddziaływania. Bohatera filmowego (n = 261, 28,49%) i postać historyczną (n = 258, 28,17%) łączą pewne wybijające się, społecznie uznane cechy, które młodzież ceni, zaś różni obie postaci ich realność *vs* fikcyjność, ale zawsze wskazywane jest przez młodzież ich znaczenie dla życia społecznego lub wyjątkowość osobowa, która pośrednio wyznacza znaczenie społeczne. Twórcy literaccy (n = 230, 25,11%) i ich dzieła, czyli bohaterowie literaccy (n = 198, 21,62%) są ze sobą specyficznie powiązani, gdyż często utożsamia się autora z jego dziełem, ale mechanizm ich wpływu może być różny, jako że z jednej strony wiąże się z ich cechami i stylem życia, który jest dla młodzieży przedmiotem aspiracji, a z drugiej zapewne wiąże się ze znaczeniem społecznym bohaterów literackich i pośrednim twórców, „wprowadzających” owe postaci w społeczną świadomość.

W najmniejszym stopniu atrakcyjne dla młodzieży są postaci ulokowane w środowisku naukowym (n = 148, 16,16%), w życiu politycznym (n = 111, 12,12%) oraz w środowisku medycznym (n = 93, 10,15%), a więc generalnie w dziedzinach o ogromnym znaczeniu społecznym

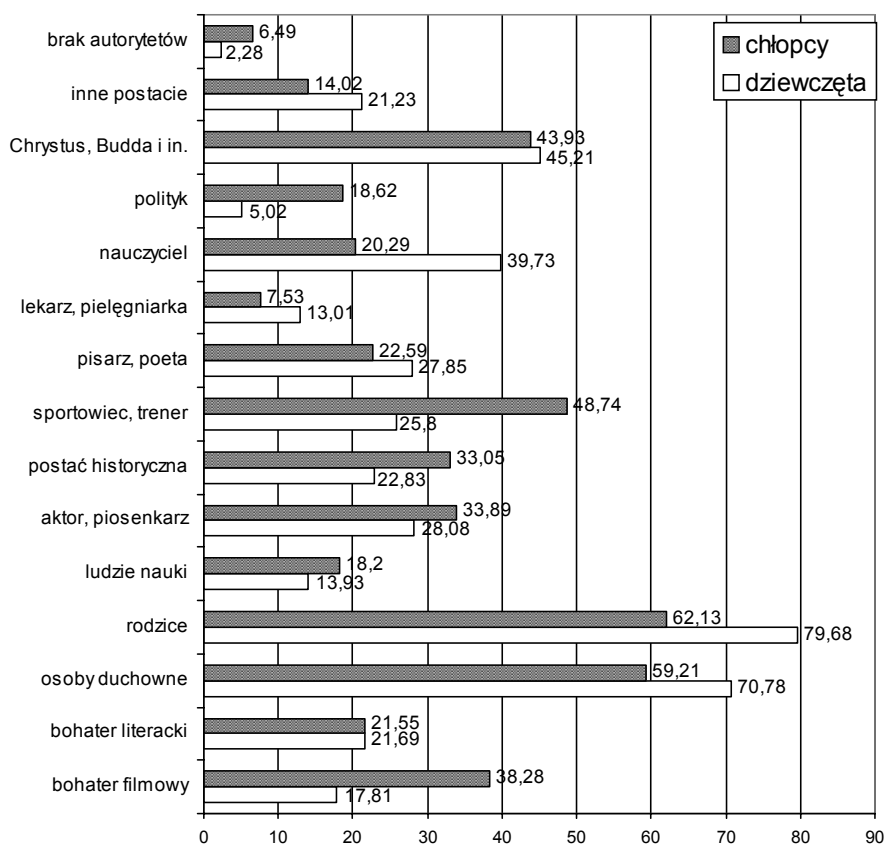
(czego młodzież nie kwestionuje), ale zdeprecjonowanym w świadomości społecznej przez stereotypy, uprzedzenia, a także realne działania osób pełniących te role, wyznaczające niski status materialny (naukowiec), czy moralno-etyczny (polityk, lekarz, częściowo pielęgniarz). Nie oznacza to, iż młodzież nie aspiruje do pełnienia tych ról społecznych i zawodowych, ale z pojawiających się argumentacji można wnioskować, iż stanowią one przedmiot instrumentalnie motywowanych aspiracji, ale nie są cenione jako realna wartość osobowa i autoteliczna, co potwierdzają wypowiedzi określające idealne cechy polityka, lekarza, w mniejszym stopniu naukowca, nie mające w opiniach młodzieży odniesienia do cech, jakie postaci te przejawiają w rzeczywistości.

Warto zauważyć, iż w zasadzie incydentalnie młodzież deklaruje brak autorytetów w jej życiu ( $n = 41$ , 4,48%), co wskazuje na konieczność działania pedagogicznego wspierającego autokreację.

Odrębnego komentarza wymaga kategoria autorytetów samodzielnie wskazywanych przez młodzież ( $n = 160$ , 17,47%), które w większości stanowią odniesienia do grupy rówieśniczej (przyjaciele, partnerzy), w nieco mniejszym stopniu do rodziny (dziadkowie, rodzeństwo, dalsza rodzina), a także osób odnoszących różnie wyznaczany sukces (biznesmeni, artyści), następnie osób poświęcających się dla dobra innych ludzi (społecznicy) i wykazujących się niespotykaną odwagą cywilną w działaniu społecznym, czyli demaskujących zło świata (dziennikarze, publicyści). Generalnie katalog osób znaczących wyznaczają dwie kategorie postaci: osoby ważne w codziennym życiu młodzieży oraz osoby społecznie znaczące, rozpoznawalne i wyjątkowe, ale głównie w aspekcie działania prospołecznego.

Reasumując, młodzież postrzega jako ważne głównie te autorytety, które bezpośrednio dostępne są w jej życiu codziennym, a także mające odniesienia religijne, wiążąc je z rzeczywistym realizowaniem propagowanych wzorów, ale również ważne są dla niej: wyjątkowość stylu życia i znaczenie społeczne, które wynika głównie z zaznaczenia swej indywidualności i braku anonimowości, jak i – choć w mniejszym stopniu – z działania ukierunkowanego na optymalizującą zmianę otaczającej rzeczywistości. W tym kontekście szczególnego znaczenia nabierają działania mające na celu przygotowanie środowisk wychowawczych – rodziny i szkoły – do pełnienia tych funkcji w sposób akceptowany przez młodzież, a także działania zmierzające w kierunku przekształcania idoli w społecznie użyteczne wzory osobowe.

Różnice w preferencji poszczególnych autorytetów wyznaczane rolą rodzajową i społeczną wydają się w wielu zakresach znaczące (Tab. 26, Rys. 17), choć mniej wyraźne niż można byłoby oczekiwać (Aneks, Załącznik 5, Tab. 1).



Rys. 17. Autorytety uznawane przez młodzież a płeć ( $N_{dz} = 438$ ;  $N_{ch} = 478$ )

Dziewczęta znacząco częściej odnoszą swoje identyfikacje do rodziców i nauczycieli, a więc wzorów bezpośrednio dostępnych w ich życiu codziennym oraz osób duchownych (Jan Paweł II), stanowiących niekwestionowane autorytety moralne, a także ludzi powołanych teoretycznie do pomocy innym ludziom, co potwierdzają swobodne wypowiedzi wskazujące na znaczenie wzorów osobowych odzwierciedlających zdolność do poświęcania się dla innych i działanie społeczne. Znacząco częściej także twórcy literaccy stanowią dla dziewcząt przedmiot aspiracji w aspekcie własnej autokreacji. Autorytety te wpisują się w znacznym stopniu w stereotypowo postrzeganą rolę rodzajową kobiety, jej właściwości osobowościowe i charakter społecznie przypisanych dążeń, co świadczy jednocześnie o znacznym poziomie identyfikacji badanych dziewcząt z kulturowo wyznaczaną rolą społeczną kobiety.

Chłopcy natomiast znacznie częściej identyfikują się modelem funkcjonowania społecznego i indywidualnego, przypisywanym stereotypowo roli społecznej mężczyzny, znacznie częściej też odnosząc własne identyfikacje do roli polityka i naukowca, a także postaci historycznej i bohatera filmowego, zdominowanych w przekazie kulturowym rolami silnych i znaczących społecznie postaci męskich. Znacznie bardziej istotne są dla nich również cechy wpisywane w postać sportowca i trenera, co wiąże się z zainteresowaniami sportowymi, wynikającymi częściowo z roli rodzajowej (koncentracja na sile i sprawności fizycznej). Znacząco częściej także identyfikują się z rolą aktora i piosenkarza, a więc postaci kreowanych medialnie i stanowiących egzemplifikację „idola”, odnoszącego sukces i prowadzącego niekonwencjonalny styl życia.

Analiza statystyczna potwierdziła (Aneks, Załącznik 5, Tab. 1), iż dziewczęta istotnie częściej odwołują się w swych identyfikacjach do rodziców, nauczycieli, osób duchownych, twórców literackich oraz lekarzy i pielęgniarek, natomiast chłopcy istotnie częściej poszukują wzorów identyfikacyjnych wśród sportowców i trenerów, polityków, artystów i bohaterów filmowych, a także postaci historycznych i wybitnych naukowców. Płeć nie różnicuje jedynie poziomu akceptacji postaci religijnych, co nakazuje sądzić, iż są one niekwestionowanymi wzorami, zakodowanymi w procesie socjalizacji religijnej (wynikają też z potrzeby transcendencji i niekwestionowanego przesłania, które za sobą niosą), a także nie różnicuje preferencji w zakresie postaci literackich, co z kolei może wynikać z ich nieobecności w życiu codziennym młodzieży, z racji niskiego poziomu czytelnictwa i dominacji kultury obrazu w świecie ponowoczesnym.

Uogólniając, można powiedzieć, iż dziewczęta wybierają wzory osobowe mające większe odniesienie do życia codziennego, w którym ważne są relacje osobowe i drugi, ale konkretny człowiek, zaś chłopcy koncentrują się na wzorach osobowych kreujących życie jako fenomen niecodzienny, unikatowy i związany z indywidualnym sukcesem, pozwalającym zaznaczyć swoją obecność w świecie. Inaczej zatem obie grupy oznaczają swoje priorytety życiowe, co wynika zapewne z roli rodzajowej i społecznej – dziewczęta częściej kreują własną tożsamość, kierując się wartościami allocentrycznymi, które stanowią postawę ich samorealizacji, zaś chłopcy ukierunkowani są w procesie tworzenia siebie bardziej indywidualistycznie, a motywy i wartości socjocentryczne wydają się tu stanowić mechanizm samorealizacji, którego podłoże jest bardziej egocentryczne i instrumentalne.

Dokonano także próby określenia dominacji poszczególnych typów autorytetów opisanych na wymiarach: autorytet realny *vs* fikcyjny, charzmatyczny *vs* tradycyjny, relacyjny – bezpośrednio dostępny w interakcjach społecznych *vs* nierelacyjny – symboliczny, dostępny w relacjach

pośrednich. Dokonana typologizacja miała charakter teoretyczny i aprioryczny, gdyż kierowano się w niej głównie założeniami teoretycznymi opisującymi cechy różnych typów autorytetów (zob. rozdział 2.3.), a ponadto poszczególne dychotomicznie zestawione kategorie stanowią zespół autorytetów rozłącznych, jednakże określone kategorie osób znaczących znalazły się w więcej niż jednym ich typie, ze względu na fakt, iż ich cechy pozwalają kwalifikować je do różnych typów autorytetów.

Zestawienia danych określających tak pokategoryzowane autorytety, wskazywane w bezpośrednich deklaracjach przez młodzież, dokonano w poniższej tabeli i przedstawiono poglądowo na wykresach (Tab. 27, Rys. 18–19).

Typ autorytetu	Ogółem			Dziewczęta			Chłopcy		
	n	%	wskaźnik – W	n	%	wskaźnik – W	n	%	wskaźnik – W
Realny – postać rzeczywista	2981	32,54	<b>298,1</b>	1431	32,67	<b>143,1</b>	1550	32,43	<b>155</b>
Fikcyjny – postać wymyślona	858	31,22	<b>286</b>	371	28,23	<b>123,67</b>	496	34,59	<b>165,33</b>
Charyzmatyczny – „emocjonalny i zracjonalizowany”	2282	31,14	<b>285,25</b>	963	27,48	<b>120,38</b>	1319	34,49	<b>164,88</b>
Tradycyjny – „bezrefleksyjny”	1566	34,19	<b>313,2</b>	1188	54,25	<b>237,6</b>	727	30,42	<b>145,4</b>
Relacyjny – bezpośrednio dostępny w interakcjach	1010	36,75	<b>336,67</b>	580	44,14	<b>193,33</b>	430	29,99	<b>143,33</b>
Nierelacyjny – niedostępny w interakcjach	2838	30,98	<b>283,8</b>	1222	27,90	<b>122,2</b>	2272	47,53	<b>227,2</b>

Tab. 27. Typy autorytetów w deklaracjach badanej młodzieży (N = 916)<sup>17</sup>

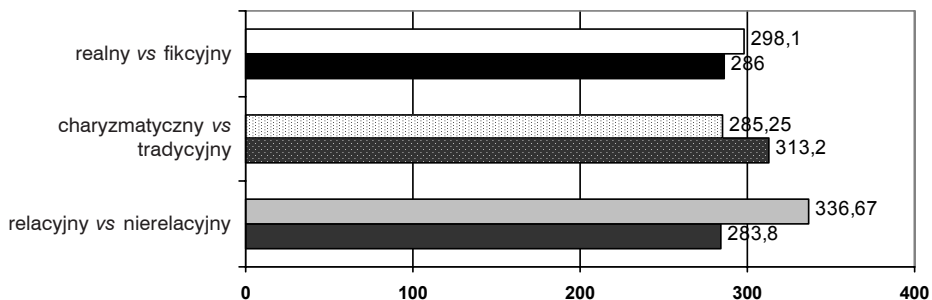
Przyglądając się uogólnionej charakterystyce typologicznej autorytetów cenionych przez młodzież, widzimy w dychotomicznym ich ujęciu dominację autorytetów realnych nad fikcyjnymi, relacyjnych nad nierelacyjnymi i tradycyjnych nad charyzmatycznymi, zaś traktując je jako kategorie samodzielne, zauważymy, że najsilniej zaznaczają się autorytety relacyjne, następnie tradycyjne i realne, zaś najmniej istotne są autorytety nierelacyjne, charyzmatyczne i fikcyjne.

<sup>17</sup> Podstawę naliczania odsetek stanowił iloczyn wielokrotności autorytetów przyporządkowanych określonemu typowi i liczebności próby, zaś wielokrotność ta była różna, np. autorytet fikcyjny: 3 rodzaje autorytetów (cała próba –  $3 \times 916 = 2748$ , dziewczęta –  $3 \times 438 = 1314$ , chłopcy –  $3 \times 478 = 1434$ ). Obliczono także wskaźnik akceptacji, który stanowi średnią dokonywanych wyborów określonego typu autorytetu, np. autorytet fikcyjny – liczebność wyborów autorytetów stanowiących jego składowe podzielona przez ich wielokrotność ( $858:3 = 286$ ).



Zdecydowanie największe znaczenie młodzież przypisuje autorytetom relacyjnym, czyli bezpośrednio dostępnym w codziennych interakcjach ( $W = 336,67$ ; 36,75%), co jest w pewnym stopniu logicznie zgodne z teoretycznie konstruowanymi kategoriami autorytetów (realność autorytetu często łączona jest z jego bezpośrednią dostępnością). Pośrednio oznacza to, że młodzież poszukuje autorytetów głównie we własnym otoczeniu, co nie oznacza, że je znajduje. Traktuje więc potencjalnie osoby z własnego otoczenia jako wystarczająco identyfikacyjnie atrakcyjne, co wiąże się z ich realnie występującą możliwością uzyskania wsparcia w pokonywaniu trudnych problemów autokreacyjnych i potencjalnie relatywnie dużym znaczeniem dla budowania własnej tożsamości. Wskazuje to zarazem, iż w ocenie wiarygodności i znaczenia proponowanych wzorów młodzież kieruje się głównie kryteriami związanymi z możliwością ich konkretnego i bezpośredniego sprawdzenia w toku codziennych interakcji i obserwacji zachowań osób znaczących, a nie ich ogólnie potwierdzoną wiarygodnością (autorytet propagowany musi być zapewne także realizowany).

Dokonano także uogólnionej analizy wskazywanych przez młodzież konkretnych postaci traktowanych jako autorytety, w kontekście charakteru preferowanych autorytetów, a więc w pewnym stopniu mechanizmu ich oddziaływania (wpływu) – emocjonalnego *vs* tradycyjnego. Zdecydowanie dominuje tu kategoria autorytetów, które można uznać za tradycyjne ( $W = 313,2$ ; 34,19%), a więc takie, których mechanizm oddziaływania ma charakter bezrefleksyjnego przyjmowania kulturowo określonych wzorów. Jest to zapewne determinowane przez ich dostępność w życiu codziennym oraz przez potrzeby młodzieży, by właśnie w nim znajdować osoby wspomagające autokreację w sposób rzeczywisty i w osobistym kontakcie. Wskazuje to pośrednio na ograniczoną tendencję do świadomego i samodzielnego dokonywania wyboru tego, co (i kto) jest dla młodzieży znaczące.



Rys. 18. Dominujące typy autorytetów w deklaracjach młodzieży (N = 916)

Pokolenie dorosłych, bezpośrednio dostępnych w codziennej aktywności życiowej młodzieży i tradycyjnie określanych jako autorytety do naśladowania, chcąc stanowić realne źródło autorytetów, obarczone jest dużą odpowiedzialnością za własne działania, gdyż młodzież jako kategorię rozwojową z jednej strony cechuje ogromny krytycyzm wynikający z jej – wciąż jednak aktualnego – idealizmu, zaś z drugiej – maksymalizm i labilność emocjonalna, które „nakazują” jej ostro oceniać i zdecydowanie deprecjonować te propozycje, które nie są moralnie jednoznaczne i wiarygodne, co wiąże się m.in. ze zgodnością proponowanych wzorców z ich realizacją przez propagatorów.

Kolejne, dominujące wśród badanej młodzieży autorytety, niezmiennie stanowią wzory realne, czyli postaci rzeczywiste ( $W = 298,1; 32,54\%$ ), które są dostępne dla niej w życiu codziennym i w sposób trwały, czy to bezpośrednio (np. rodzice), czy pośrednio (papież Jan Paweł II). Nie budzi to zdziwienia ze względu na to, iż osoby znaczące dla kreowania siebie swoją siłą oddziaływania „zawdzięczają” ich konkretności, co pociąga za sobą możliwość sprawdzenia ich w codziennym życiu. Innymi słowy, po raz kolejny można stwierdzić, iż żeby jakaś postać miała znaczenie dla młodych ludzi, jej wiarygodność w zakresie cech godnych naśladowania musi być sprawdzona. Wskazuje to pośrednio na ogromne znaczenie realnego otoczenia społecznego w kreowaniu własnej tożsamości przez młodzież, jego jakości i moralnej wiarygodności. Ponadto świadczy także pośrednio o dużej potrzebie poszukiwania i odwoływania się w kreowaniu własnej tożsamości do postaci mogących stanowić wzór do naśladowania. Nie oznacza to jednak, iż młodzież rzeczywiście kieruje się „wskazaniami” przywoływanych przez siebie autorytetów, ale bardziej potwierdza posiadanie przez młodzież takiej potrzeby.

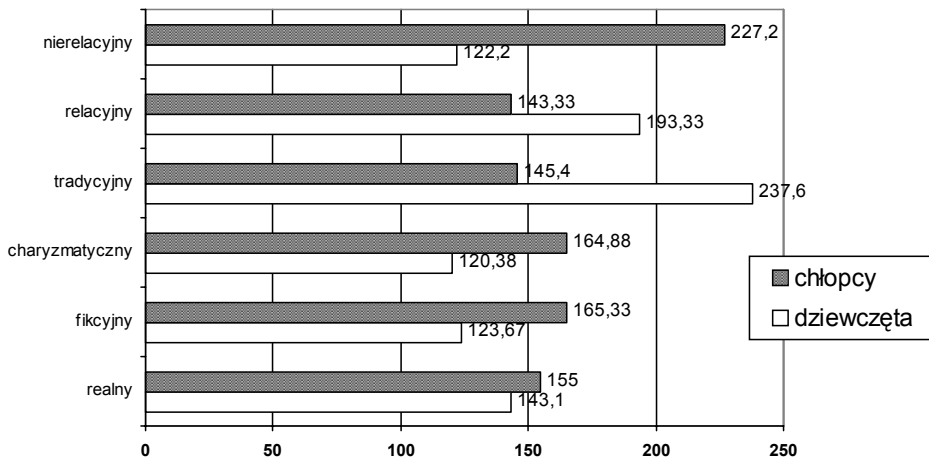
Natomiast zdecydowanie najmniejsze znaczenie młodzież przypisuje autorytetom nierelacyjnym, czyli niedostępnym bezpośrednio w codziennych interakcjach ( $W = 283,8; 30,98\%$ ), co jest w pewnym stopniu logicznie zgodne z teoretycznie konstruowanymi kategoriami autorytetów (realność autorytetu łączona jest z jego bezpośrednią dostępnością w społecznych relacjach „twarzą w twarz”).

Relatywnie mało znaczące okazały się także dla młodzieży autorytety charyzmatyczne – emocjonalne i racjonalne ( $W = 285,25; 31,14\%$ ) oraz fikcyjne ( $W = 286; 31,22\%$ ), co jedynie potwierdza wcześniejszą interpretację, iż ważniejsze jest dla młodzieży to, co jest dostępne bezpośrednio w życiu codziennym, podlegające weryfikacji i możliwe do wykorzystania w bezpośrednich interakcjach mających na celu wsparcie młodzieży w pokonywaniu problemów tożsamościowych.

Reasumując, w percepcji badanej młodzieży autorytet, do którego się ona odwołuje w procesie kreowania własnej tożsamości musi mieć cha-

rakter realny, dostępny w codziennych interakcjach, dzięki czemu może zostać sprawdzony, stąd jego źródło lokowane jest częściej w bezpośrednio dostępnym dla jednostki otoczeniu społecznym (zob. Rys. 18). Nie są to tendencje wyraźnie dominujące, gdyż można ogólnie stwierdzić, iż atrakcyjność poszczególnych typów autorytetów jest dosyć wyrównana. Wskazuje jednak konieczność pedagogicznego zainteresowania jakością bezpośrednio oddziałujących na jednostkę środowisk wychowawczych, które niezmiennie stanowią bardziej znaczący punkt odniesienia dla dokonywanych przez młodzież identyfikacji.

Różnice w zakresie uznawanych autorytetów, wyznaczone zmienną płci, są dosyć wyraźne (Tab. 27, Rys. 19), aczkolwiek nie potwierdzono ich statystycznej istotności.



Rys. 19. Dominujące typy autorytetów w deklaracjach młodzieży a płeć (N = 916)

Dziewczęta znacząco częściej lokują preferowane wzory identyfikacyjne w autorytetach relacyjnych i tradycyjnych (np. rodzina, nauczyciele), co wskazuje na ich większe zainteresowanie kreowaniem siebie w kontekście codziennego życia. Chłopcy natomiast znacząco częściej poszukują wzorów identyfikacyjnych w autorytetach nierelacyjnych (symbolicznych), fikcyjnych i charyzmatycznych (np. postaci historyczne), co stanowi logiczną triadę wzorów stanowiących podstawę samorealizacji bardziej oderwanej od życia codziennego, a koncentrującej się na społecznym znaczeniu jednostki.

Najmniejsze różnice wystąpiły w zakresie wzorów realnych, co może oznaczać, iż młodzież generalnie kieruje się możliwością sprawdzenia proponowanych wzorów identyfikacyjnych w życiu codziennym, a jed-

nocześnie potwierdza uogólniony wniosek, iż niezależnie od roli rodzajowej, młodzież kieruje się w dokonywanych wyborach rzeczywistym działaniem osób, które zechce uznać za autorytet godny naśladowania.

Przedstawiono także badanym do oceny dwa katalogi charakterystyk osobowościowych, stanowiących wzory osobowe, których źródłem były dwie koncepcje – Floriana Znanięckiego (2001a, s. 89–263) i Zygmunta Baumana (1994). Badani dokonywali oceny poszczególnych wzorów w skali 7-stopniowej (wyniki wysokie – 6–7 pkt., wyniki przeciętne – 3–5 pkt., wyniki niskie – 1–2 pkt.), zaś prowadzona analiza zmierzała do określenia dominujących tendencji w zakresie waloryzowania poszczególnych wzorów identyfikacyjnych oraz określenia statystycznej istotności różnic w zakresie deklarowanych preferencji wyznaczanych zmienną płci (parametryczny test dla dwóch wskaźników struktury; Greń, 1984).

Analizę przedstawionych badanej młodzieży konkretnych charakterystyk wzorów osobowych rozpoczną od wzorów zaczerpniętych (dosyć swobodnie) z koncepcji Floriana Znanięckiego (Tab. 28, Rys. 20), który opisał cztery wzory osobowe proponowane przez różne kręgi środowiskowe swym członkom w procesie socjalizacji. Wzorom tym przypisano bardziej uwspółcześnione charakterystyki, tworząc cztery modele życia wzorowane na cechach najbardziej istotnych dla poszczególnych modeli: człowiek dobrze wychowany (zaadaptowany konformista), człowiek pracy (perfekcjonista), człowiek zabawy (hedonista) i człowiek zboczeniec (nonkonformista).

Spośród klasycznie opisanych wzorów, najczęściej badana młodzież identyfikowała się ze wzorem człowieka zabawy, który opisywany był w kategoriach hołdowania wartościom hedonistyczno-przyjemnościowym

Poziom akceptacji wzoru osobowego	Wysoki		Średni		Niski		W:N <sup>18</sup> Średnia	Ranga
	n	%	n	%	n	%		
Konformista – człowiek dobrze wychowany	143	15,64	564	61,71	207	22,65	0,69 3,84	<b>3</b>
Perfekcjonista – człowiek pracy	219	23,96	516	56,46	179	19,58	1,22 4,14	<b>2</b>
Hedonista – człowiek zabawy	374	40,92	445	48,69	95	10,39	3,94 5,97	<b>1</b>
Nonkonformista – człowiek zboczeniec	161	17,61	496	54,27	257	28,12	0,63 3,72	<b>4</b>

Tab. 28. Poziom akceptacji tradycyjnych wzorów osobowych wśród młodzieży (N = 914)

<sup>18</sup> Literą „W” oznaczono wyniki wysokie, zaś literą „N” – wyniki niskie. Poziom akceptacji mierzono skalą 7-punktową. Wyniki niskie – punkty 1–2, średnie – 3–5 punktów, wyniki wysokie – 6–7 punktów.

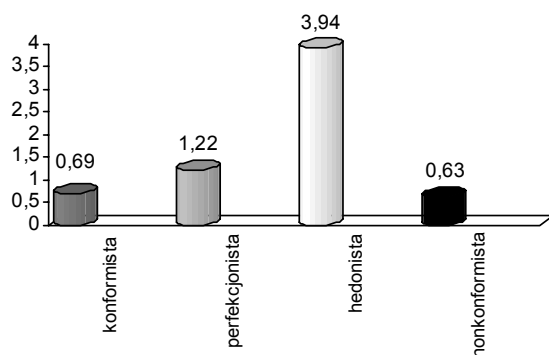
i wspomagającym ich realizację wartościami materialnym (stosunek W:N = 3,94, ranga 1). Świadczy to o tym, iż młodzież w swych preferencjach określających charakter jej doświadczeń, oczekuje życia łatwego, przyjemnego i dostatniego, czyli w przewadze znajduje się tu tendencja do wygodnego życia, w którym bez wysiłku zdobywa się pożądane gratyfikacje przyjemnościowe (Rys. 20).

W kontekście wyznaczników współczesności i wskazywanych jako istotne dla funkcjonowania młodzieży realnych problemów życiowych, ukonkretniających się w podstawach materialnych i ich bazie, czyli pracy oraz kształtowania siebie jako jednostki radzącej sobie w życiu, nie budzi zdziwienia, iż kolejne miejsce w kategoriach wzorów identyfikacyjnych zajmuje człowiek pracy (W:N = 1,22; ranga 2), czyli perfekcjonista, nastawiony na osiągnięcie celów instrumentalnie zapewniających mu sukces i nie oszczędzający wysiłku, by te cele osiągnąć. Można więc wnioskować, iż znaczna część młodzieży postrzega konieczność wpisania się w narzucony jej społecznie tzw. „wyścig szczurów”, co wyznaczać może sytuacja życiowa badanej młodzieży, która postrzega świat jako arenę rywalizacji i problemów materialnych, ograniczających jej samorealizację (zob. rozdział 5.2.1.).

Wybierane najczęściej, opozycyjne w swym znaczeniu, wzory hedonisty i perfekcjonisty wskazują na wewnętrzny konflikt między naturalną dla tego okresu rozwojowego tendencją do spontanicznego i nieskrępowanego „życia pełnią”, bez ograniczających jeszcze obowiązków wobec innych i bez konieczności podjęcia dorosłych ról, w których największe znaczenie ma wykształcenie i praca, decydujące o jakości przyszłego życia. Jest to zatem konflikt między naturalnie doświadczaną radością życia i koniecznością tworzenia podstaw własnej egzystencji w przyszłości przez inwestowanie we własne wykształcenie i samodoskonalenie.

Dwa kolejne w hierarchii wzory dzieli znaczny dystans od poprzednich, gdyż zdecydowanie częściej młodzież je odrzuca niż akceptuje. Człowiek dobrze wychowany, czyli przystosowany konformista (W:N = 0,69; ranga 3), stanowi egzemplifikację swoistego mechanizmu zdobywania oczekiwanych gratyfikacji przez spełnianie społecznych oczekiwań i wymagań, co stanowi drogę do sukcesu („jeśli będę spełniał pewne oczekiwania, to spotka mnie za to nagroda, lub uniknę kary”). Wiąże się więc z bezrefleksyjnym kreowaniem siebie wedle społecznie określonych standardów i przypisanych jednostce – będącej w określonej sytuacji życiowej – ról społecznych.

Paradoksalnie także znacznie częściej jest odrzucany przez młodzież wzór opozycyjny, czyli nonkonformista (W:N = 0,63; ranga 4), jednostka zbuntowana, dewiant w kategoriach społecznych, negujący zastany system aksjonormatywny. Bunt przeciw zastanemu światu, stworzone-



Rys. 20. Tradycyjne wzory osobowe preferowane przez młodzież (N = 914)

mu przez dorosłych, wpisuje się immanentnie w młodzieńczy kryzys tożsamościowy, ale dla badanej młodzieży nie jest on kategorią dominującą, nie stanowi więc podstawy racjonalnie odrzucanych propozycji świata, który nie jest z pewnością idealny. Bunt ten może więc kanalizować się w zachowaniach hedonistycznych, stanowiących emocjonalne odrzucenie świata dorosłych, który postrzegany jest jako opozycyjny wobec świata młodych (zob. rozdział 5.2.2.), ale nie przekłada się na tendencje do kwestionowania takiej jego wersji przez działania propagujące wersję alternatywną. Pozwala to wnioskować o jego cechach zgodnych z koncepcją Umberto Eco (1993), który kontestację młodych połowy ubiegłego wieku nazwał „buntem awangardy”, nie niosącym za sobą nic poza czystą opozycją, pozbawionym racjonalnego przesłania zmiany świata w kierunku pozytywnym, a jego cechą jest negacja zastanego porządku polegająca na łamaniu ustanowionych reguł. Dekonstrukcji zastanego świata nie towarzyszy tu tendencja do jego rekonstrukcji wedle już nowo ustanowionych reguł.

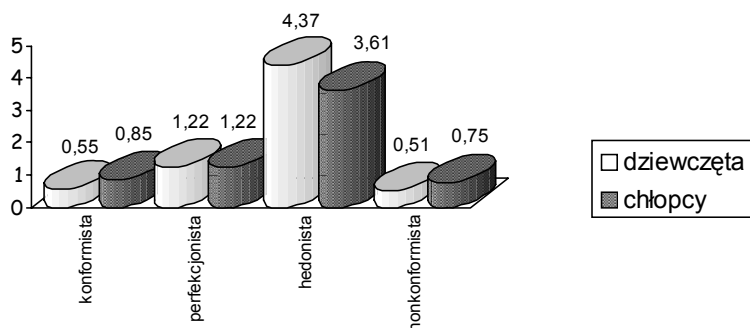
Odrzucenie opozycyjnych w swym przesłaniu wzorów osobowych: konformisty i nonkonformisty zdaje się potwierdzać, z jednej strony pewną bezrefleksyjność młodzieży w kreowaniu siebie („nie jestem ani za, ani przeciw w stosunku do dwu opozycyjnych wersji własnej osoby”), a z drugiej strony może także wynikać z lęku przed społecznymi sankcjami kreowania siebie w „opozycji wobec społecznych wymagań” i poczucia braku możliwości kreowania siebie wedle osobistych standardów („i tak mi się nie uda”).

Płeć w niewielkim stopniu różnicuje preferencje tradycyjnych wzorów osobowych (Tab. 29, Rys. 21), co potwierdza analiza statystyczna (Aneks, Załącznik 5, Tab. 2). Wzór perfekcjonisty w równym stopniu uznawany jest za atrakcyjny przez obie grupy, co oznaczać może zgeneralizowaną tendencję do włączania się w „wyścig szczurów” stanowiący

rys współczesności, zaś w świadomości młodzieży funkcjonujący jako przekonanie o konieczności nabywania kompetencji pozwalających odnieść sukces lub tylko „utrzymać się na powierzchni”, czyli w puli wygranych i przegranych, z których „składa się świat”, należeć do tych pierwszych.

Poziom akceptacji wzoru osobowego	Dziewczęta (n = 436)				Chłopcy (n = 478)			
	n	%	W:N Średnia	Ranga	n	%	W:N Średnia	Ranga
<b>Konformista</b>								
– wyniki wysokie	61	13,99	0,55	<b>3</b>	82	17,15	0,85	<b>3</b>
– wyniki średnie	264	60,55			300	62,77		
– wyniki niskie	111	25,46	3,68		96	20,08	3,98	
<b>Razem</b>	<b>436</b>	<b>100,0</b>	–	–	<b>478</b>	<b>100,0</b>	–	–
<b>Perfekcjonista</b>								
– wyniki wysokie	104	23,85	1,22	<b>2</b>	115	24,06	1,22	<b>2</b>
– wyniki średnie	247	56,65			269	56,28		
– wyniki niskie	85	19,50	4,11		94	19,66	4,17	
<b>Razem</b>	<b>436</b>	<b>100,0</b>	–	–	<b>478</b>	<b>100,0</b>	–	–
<b>Hedonista</b>								
– wyniki wysokie	179	41,06	4,37	<b>1</b>	195	40,79	3,61	<b>1</b>
– wyniki średnie	216	49,54			229	47,91		
– wyniki niskie	41	9,40	5,79		54	11,30	6,61	
<b>Razem</b>	<b>436</b>	<b>100,0</b>	–	–	<b>478</b>	<b>100,0</b>	–	–
<b>Nonkonformista</b>								
– wyniki wysokie	66	15,14	0,51	<b>4</b>	95	19,87	0,75	<b>4</b>
– wyniki średnie	240	55,04			256	53,56		
– wyniki niskie	130	29,82	3,58		127	26,57	3,84	
<b>Razem</b>	<b>436</b>	<b>100,0</b>	–	–	<b>478</b>	<b>100,0</b>	–	–

Tab. 29. Poziom akceptacji tradycyjnych wzorów osobowych a płeć (N<sub>dz</sub> = 436, N<sub>ch</sub> = 478)



Rys. 21. Zróźnicowanie poziomu akceptacji tradycyjnych wzorów osobowych ze względu na płeć (N<sub>dz</sub> = 436; N<sub>ch</sub> = 478)

Pewne różnicowania są widoczne w zakresie pozostałych wzorów osobowych, choć statystycznie istotne okazały się jedynie różnice w odniesieniu do nonkonformizmu, gdyż chłopcy identyfikują się z tym wzorem zdecydowanie częściej niż dziewczęta ( $u = -1,96$ ,  $\alpha = 0,05$ ,  $u\alpha = -1,64$ ), co potwierdza dosyć powszechnie stwierdzany w literaturze przedmiotu wyższy konformizm kobiet, występujący w funkcji afiliacyjnej.

W odniesieniu do zarysowujących się tendencji w wartościowaniu innych wzorów widoczny jest nieco wyższy poziom akceptacji wzoru człowieka zabawy przez dziewczęta, zaś wskazana wcześniej konfliktowa tendencja do konformizmu i nonkonformizmu widoczna jest częściej u chłopców, co wskazuje ich znacznie większe wewnątrzgrupowe różnicowanie w zakresie preferencji i waloryzowania proponowanych im wzorów identyfikacyjnych.

Ocena wzorów osobowych, których charakterystyki mają swe źródło i odzwierciedlają – zdaniem Zygmunta Baumana – cechy ponowoczesności (Tab. 30), jest zupełnie inna, co wynika z ich specyfiki. Wszystkie bowiem wzory ponowoczesne mają jako swoją podstawę metaforę „koczownika-turysty”, aczkolwiek wiemy, że tak jak różne są formy uprawiania turystyki, tak i różnie można podróżować przez własne życie, a choć istota tej podróży jest zawsze podobna, to jednak motywy, czy mechanizmy, które „popychają” nas w podróży życia mogą być zgoła odmienne. I tak właśnie skonstruowane zostały ponowoczesne wzory osobowe: spacerowicza, włóczęgi, turysty i gracza. Ich ogólną kanwą jest metafora koczownika-turysty, w którego psychologiczną charakterystykę wpisuje się **k a t e g o r i a n i e p e w n o ś c i** – brak poczucia

Poziom akceptacji wzoru osobowego	Wysoki		Średni		Niski		W:N <sup>19</sup> średnia	Ranga
	n	%	n	%	n	%		
Spacerowicz – indyferentny widz (tożsamość typu supermarket)	133	14,55	412	45,08	369	40,37	0,36 1,32	<b>4</b>
Włóczęga – neurotyczny, samowyluczający się abnegat	225	24,62	490	53,61	199	21,77	1,12 4,1	<b>1</b>
Turysta – egocentryczny poszukiwacz wrażeń	186	20,35	456	49,89	272	29,76	0,68 2,78	<b>2</b>
Gracz – rywalizujący manipulator i ryzykant	166	18,16	384	42,02	364	39,82	0,46 1,31	<b>3</b>

Tab. 30. Poziom akceptacji ponowoczesnych wzorów osobowych wśród młodzieży (N = 914)

<sup>19</sup> Literą „W” oznaczono wyniki wysokie, zaś literą „N” – wyniki niskie. Poziom akceptacji mierzono skalą 7-punktową. Wyniki niskie – punkty 1–3, średnie – 4 punkty, wyniki wysokie – 5–7 punktów.



bezpieczeństwa i brak widocznych perspektyw, czyli określonego i konstruktywnego sposobu osiągania celu, wynikające z nieokreśloności, fragmentaryczności i wielowymiarowości aksjonormatywnej świata ponowoczesnego. Oczywiście jest, iż to, co różnicuje wzory ponowoczesne, jest w zasadzie sposobem reagowania przez jednostkę na cechy świata ponowoczesnego, czyli odzwierciedla jej sposób przystosowania się do jego wymagań.

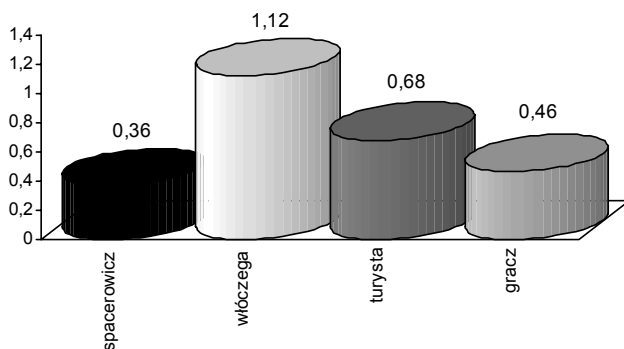
Sposób oceny przez młodzież przedstawionych charakterystyk osobowych wskazuje ogólnie na poczucie zagubienia tożsamościowego, zdominowanego metaforą włóczęgi, a także określa w pewnym stopniu deprecjację wzorów, w których mechanizmem radzenia sobie jest indyferentyzm (spacerowicz), rywalizacja (gracz), czy dostarczanie sobie powierzchniowych emocjonalnych gratyfikacji (turysta).

Relatywnie najbardziej wybijający się w preferencjach ponowoczesny wzór osobowy, z którym młodzież się identyfikuje, to włóczęga (W:N = 1,12), który jako jedyny częściej jest przez młodzież wybierany niż odrzucany. Zapewne wzór ów wybierany jest przez tych, którzy nie chcą, bądź nie potrafią podjąć gry, bo nie chcą „deptać” innych, bądź własnych ideałów. Robert K. Merton (1982) nazywa ich „podwójnie przegrany”, gdyż wycofanie się nie daje żadnej szansy na wygraną w społeczno-kulturowej grze o sukces i przetrwanie. Podwójna przegrana wiąże się także z największym ostracyzmem społecznym, gdyż dowodzi jasno i zarazem „piętnuje” system społeczny, wskazując, iż nie dlatego nie odnosi się sukcesu, bo nie posiada się indywidualnych możliwości, kompetencji, czy zdolności, ale dlatego, iż świat tak został urządzony, że niektórzy muszą zostać zdeprecjonowani, i nie dlatego, że się nie chce osiągnąć celu, ale dlatego, że nie jest to możliwe, jeśli chce się być w porządku wobec siebie (wiernym sobie). Roli włóczęgi się nie wybiera, ale musi się ją wybrać. Mechanizmem wejścia w rolę włóczęgi jest rezygnacja, wynikająca z poczucia bezradności i bezsilności, oraz przymus wycofania się. Stąd, nawet jeśli podejmuje się próby osiągnięcia celu, to nie towarzyszy temu wiara w jego osiągnięcie, dlatego też zadowolić trzeba się tym, co daje świat i chwila obecna. Świat przy tym przekonuje nas, że to my ponosimy odpowiedzialność za własne niepowodzenia, wszak bowiem wszechobecna jest – także w potocznym myśleniu – teoria sprawiedliwego świata: „masz to, na co sobie zasłużyłeś” (Wosińska, 1989) i ideologia egalitarna: „wszyscy mają równe szanse i możliwości osiągania sukcesu” (Wysocka, 1992, 2003c). Włóczęga ma poczucie krzywdy i niesprawiedliwości, stąd w przeciwieństwie do spacerowicza towarzyszy mu cierpienie (przekonano go, że to on jest winny), które musi jakoś zagłuszyć, dlatego też nierzadko sięga po pozorne środki rozładowania napięć i zagłuszania własnych problemów, brnąc w uzależnienia, które

są jego sposobem na przeżycie. Automarginalizacja, samowykluczenie i abnegacja stanowią potencjalne skutki przyjęcia takiej postawy wobec życia.

Kolejny pod względem atrakcyjności dla młodzieży okazał się „klasyczny turysta” – egocentryczny poszukiwacz wrażeń, których „zdobywanie” stanowi dlań wartość autoteliczną ( $W:N = 0,68$ ). W jego programie życiowym jest poznawanie i przeżywanie oraz doświadczanie życia, ale pozbawione jakichkolwiek pierwiastków allocentrycznych. W hierarchii jego wartości najważniejszą stanowi on sam, stąd w dokonywanych wyborach życiowych liczy się głównie on i jego doświadczenia, które powinny innym, spotykanym w jego drodze życia, wystarczyć. Nie potrafi odraczać gratyfikacji i rezygnować z czegośkolwiek w imię czegoś ważniejszego lub kogoś innego, a dominującą motywację stanowi dlań hedonizm. Dlatego jeśli miejsce, w którym w danym momencie przebywa przestaje mu wystarczać, bo już zostało poznane, doświadczone i „przeżyte”, a więc dało mu wszystko, czego oczekiwał – idzie dalej. Przechodzi przez życie, biorąc to, co mu się w danej chwili podoba, zaś innym i światu nie daje z siebie nic, gdyż ograniczyć mogłoby to jego pozorną, ale totalną w jego przekonaniu wolność. Zostawia za sobą nierzadko wiele cierpienia innych, tych którzy nie podzielają jego przekonań o powierzchowności ludzkich relacji i „migawkowości” ludzkiej egzystencji.

Jak widać, młodzież stosunkowo rzadko aktywnie przystosowuje się do drapieżności współczesnego świata, wybierając jedyny temu sprzyjający model życia prezentowany przez metaforę „gracza” ( $W:N = 0,46$ ), czyli traktując własne życie jako swoistą grę, w której trzeba zmierzyć się z życiem, podjąć ryzyko przegranej, gdyż przegrywając, też się wygrywa, choćby zdobywając doświadczenie i wprawę w dalszej grze. Prawdziwą wszak przegraną jest nie podejmowanie walki i wycofanie się z gry (Merton, 1983; Siemaszko, 1993). Części młodzieży jednak atrakcyjny wydaje



Rys. 22. Ponowoczesne wzory osobowe preferowane przez młodzież (N = 914)

się „wyścig szczurów”, w którym dominuje rywalizacja zamiast współpracy, egocentryzm i egoizm w dążeniu do celu, gdzie cel uświęca środki, więc należy tak manipulować własnymi aktywnościami i wykorzystywać pasywność przeciwnika, żeby w ostatecznej rozgrywce zostać zwycięzcą.

Wzór spacerowicza–indyferentnego widza – stanowi najmniej atrakcyjny dla młodzieży ponowoczesny wzór osobowy (W:N = 0,36), z którym identyfikuje się najmniejsza grupa badanych. Indyferentyzm i „ogłądanie świata przez szybę”, a także konsumpcjonizm stanowią tu mechanizmy radzenia sobie z cechami ponowoczesności, czyli ucieczki przed niepewnością. Zgodnie z tą metaforą, nie można się do niczego przywiązywać i traktować życia zbyt serio, bo stanowi ono grę pozorów, w którą trzeba się „wtopić”, by „nie utonąć”. Jedyne więc, co można zrobić to odciąć się emocjonalnie od wszystkiego („nic mnie nie obchodzi”) i zaserwować sobie możliwie wiele atrakcji ze świata rzeczy i błyskotek, które świat konsumpcji oferuje. Trzeba być na „topie”, nadążać za zmieniającymi się modami, gdyż to daje złudną satysfakcję i poczucie spełnienia. To, co różni spacerowicza od turysty to jego nieszkodliwość dla innych, gdyż najczęściej nie zostawia po sobie ludzi skrzywdzonych przywiązaniem do niego, a jego zmienność nie ma charakteru instrumentalnego programu.

Ogólna prawidłowość, która uwidoczniła się w zakresie preferencji ponowoczesnych wzorów osobowych, wiąże się z relatywnie niewielkim zróżnicowaniem postaw badanej młodzieży wobec przedstawianych jej charakterystyk, z wyjątkiem, romantycznie zapewne interpretowanej, metafory stylu życia „włóczęgi”. Z jednej strony wynika to zapewne ze znaczącej jednorodności tych opisów, gdyż wszystkie one zawierają w sobie istotę i cechy wpisujące się w metaforę „koczownika”, a to jak wiadomo nie pozwala zaspokoić niezbywalnej i zawsze aktualnej, choćby deprecjonowanej kulturowo, potrzeby bezpieczeństwa, tęsknoty za trwałością i pewnością. Z drugiej strony, młodzież musi w jakiś sposób radzić sobie z wymiarami świata ponowoczesnego, w którym przyszło jej żyć, stąd też mogą się pojawiać tu rozterki i brak zdecydowania, co wybrać z tego, czego generalnie się nie akceptuje, bo przecież trzeba sobie jakoś radzić, żeby przetrwać. Ponadto opisywane wzory nie mogły zawierać charakterystyk zbyt kategoriowych, będących potencjalnie podstawą włączenia się zmiennej aprobaty społecznej, uruchamiającej się w przypadku zbyt jaskrawo przedstawianych cech, nie wpisujących się w standardy kulturowe, przekazywane i narzucane młodemu pokoleniu przez pokolenie starsze, które ocenia je jako społecznie cenne i indywidualnie wartościowe.

Waloryzacja wzorów osobowych wyznaczana zmienną płci okazała się bardziej zróżnicowana niż w przypadku oceny wzorów tradycyjnych,

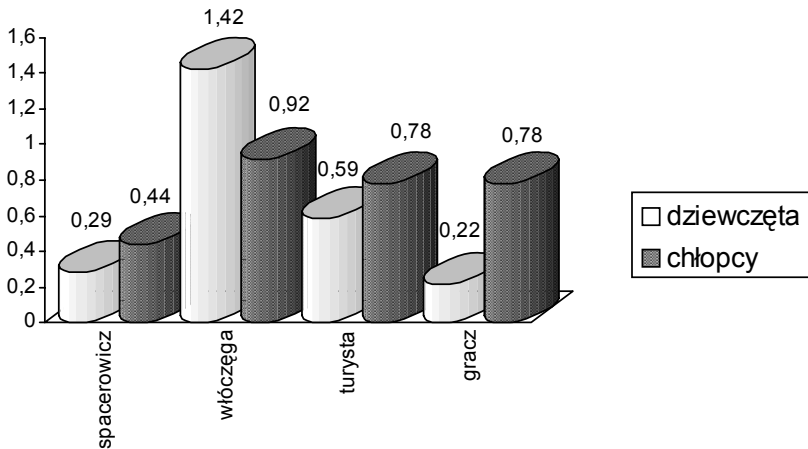
opisywanych w konwencji ról społecznych i podstawowych zadań życiowych (Tab. 31, Rys. 23; Aneks, Załącznik 5, Tab. 3).

Największe zróżnicowane widoczne jest w zakresie preferencji wzorów osobowych gracza i włóczęgi. Znaczące różnice wystąpiły także w odniesieniu do sposobu oceny wzoru osobowego „spacerowicza”, natomiast w najmniejszym stopniu płeć różnicuje poziom akceptacji wzoru „turysty”, co może wynikać z ogólnie dominującego wśród badanych hedonistycznego nastawienia do przeżywania własnego życia. „Gracz” jako odzwierciedlenie tendencji do rywalizacji, ponoszenia ryzyka, podejmowania gry dla samej gry, zdecydowanie częściej waloryzowany jest pozytywnie przez chłopców (wyniki wysokie,  $u = -5,6$ ,  $\alpha = 0,0001$ ,  $u\alpha = -3,71$ ), zaś relatywnie częściej negatywnie oceniany przez dziewczęta (wyniki niskie,  $u = 5,0$ ,  $\alpha = 0,0001$ ,  $u\alpha = 3,71$ ). „Włóczęga” natomiast, jako ucieleśnienie romantycznego, ale bezradnego w świecie bezwzględnej rywalizacji, „wagabundy” znacznie częściej waloryzowany jest pozytywnie przez dziewczęta (wyniki wysokie,  $u = 1,74$ ,  $\alpha = 0,05$ ,  $u\alpha = 1,64$ ), zaś negatywnie oceniany przez chłopców (wyniki niskie,  $u = -1,85$ ,  $\alpha = 0,05$ ,  $u\alpha = -1,64$ ).

Poziom akceptacji wzoru osobowego	Dziewczęta (n = 436)				Chłopcy (n = 478)			
	n	%	W:N Średnia	Ranga	n	%	W:N Średnia	Ranga
<b>Konformista</b>								
– wyniki wysokie	58	13,30	0,29	<b>3</b>	75	15,69	0,44	<b>4</b>
– wyniki średnie	180	41,28			232	48,54		
– wyniki niskie	198	45,42	1,29		171	35,77	1,36	
<b>Razem</b>	<b>436</b>	<b>100,0</b>	–	–	<b>478</b>	<b>100,0</b>	–	–
<b>Perfekcjonista</b>								
– wyniki wysokie	119	27,29	1,42	<b>1</b>	106	22,17	0,92	<b>1</b>
– wyniki średnie	233	53,44			257	53,77		
– wyniki niskie	84	19,27	4,24		115	24,06	3,97	
<b>Razem</b>	<b>436</b>	<b>100,0</b>	–	–	<b>478</b>	<b>100,0</b>	–	–
<b>Hedonista</b>								
– wyniki wysokie	79	18,12	0,59	<b>2</b>	107	22,38	0,78	<b>2</b>
– wyniki średnie	223	51,15			233	48,75		
– wyniki niskie	134	30,73	2,80		138	28,87	2,73	
<b>Razem</b>	<b>436</b>	<b>100,0</b>	–	–	<b>478</b>	<b>100,0</b>	–	–
<b>Nonkonformista</b>								
– wyniki wysokie	47	10,78	0,22	<b>4</b>	119	24,90	0,78	<b>3</b>
– wyniki średnie	178	40,83			206	43,10		
– wyniki niskie	211	48,39	1,27		153	32,00	1,36	
<b>Razem</b>	<b>436</b>	<b>100,0</b>	–	–	<b>478</b>	<b>100,0</b>	–	–

Tab. 31. Poziom akceptacji ponowoczesnych wzorów osobowych a płeć ( $N_{dz} = 436$ ,  $N_{ch} = 478$ )

Można zatem wskazać tu generalną prawidłowość, która wiąże się z różnicowaniem mechanizmów adaptacyjnych w obu grupach. Adaptacja przez bierne wycofanie się jest więc bardziej charakterystyczna dla dziewcząt, zaś adaptacja przez walkę i atak, jest bardziej charakterystyczna dla chłopców, co wpisuje się zarówno w stereotyp płci społecznej, jak i rodzajowej. Chłopcy także częściej jako atrakcyjny dla nich postrzegają wzór przeżywania życia przedstawiony metaforycznie jako „spacerowicz” (wyniki niskie dominują u dziewcząt,  $u = 3,125$ ,  $\alpha = 0,001$ ,  $u\alpha = 3,09$ ), a także nieco wyższa jest w ich przypadku preferencja stylu życia „turysty” (wynik nieistotny statystycznie).



Rys. 23. Zróżnicowanie poziomu akceptacji ponowoczesnych wzorów osobowych ze względu na płeć ( $N_{dz} = 436$ ;  $N_{ch} = 478$ )

Reasumując, po raz kolejny widoczne jest większe zróżnicowanie w zakresie wyboru mechanizmów adaptacji w obu porównywanych grupach, dziewczęta konsekwentnie wybierają mechanizm biernego wycofania, są zatem potencjalnie podwójnie przegrane w osiąganiu celów życiowych. Chłopcy radzą sobie z wymiarami ponowoczesności w różny sposób, sięgając najczęściej po aktywną walkę i rywalizację w grze o sukces (gracz) lub nieco rzadziej wykorzystują indyferentyzm, pozwalający negocjować i deprecjonować wartość potencjalnej wygranej (spacerowicz), bądź też sięgają po powierzchowny i bezrefleksyjny hedonizm i instrumentalizm w osiąganiu tego, co jest możliwe do osiągnięcia (turysta).

W świetle dokonanych analiz niezmiernie istotna wydaje się kwestia możliwości i sposobu odnowy autorytetów społecznych i indywidualnych. Jak twierdzi Stanisław Kowalik (2006, s. 19), jednym z najbardziej popularnych sposobów ich restytucji, lub kompensacji braku niekwestionowanych i trwałych autorytetów, jest upowszechnienie się wśród młodzieży autorytetów „ludzi-idoli”, lansowanych przez środki masowego przekazu (muzyków, sportowców, modelek), co stanowi niewątpliwie formę kompensacji braku autentycznych i pełnych wzorów osobowych w życiu społecznym. O ich wypromowaniu decydują mechanizmy dostrzegalności, rezonansu i legitymizacji, co wyznacza konieczność promowania idoli wyróżniających się charakterystycznymi właściwościami: cechy wyglądu i zachowania (zauważalność dla dużych grup młodzieży); podobny wiek (proces identyfikacji i naśladownictwo); sukcesy i dokonania w określonej dziedzinie życia społecznego. Problem stanowi dosyć krótka historia wypromowanych idoli, gdyż na rynku kultury masowej pojawiają się kalejdoskopowo nowe postaci, które intensyfikują swoje właściwości, by zostać dostrzeżonymi i wyprzeć ze sceny dawnych idoli (mechanizmy rynkowe). Idol zwykle zdobywa swą popularność wśród młodych ludzi, bo trafia na podatny grunt młodzieńczego buntu, sam stanowiąc egzemplifikację programowej opozycji wobec utrwalonych standardów aksjologicznych i aprobowanych powszechnie stylów życia – musi być inny niż standardowa większość, by zostać dostrzeżonym i zaakceptowanym przez młodych ludzi kontestujących zwykle istniejący porządek społeczny i kulturowy. Idol jako wzór identyfikacyjny stanowi też mechanizm tworzenia się poczucia wspólnoty pokoleniowej, a postrzeganie podobieństwa do innych eliminuje poczucie samotności. Mechanizm ten wiąże się z przekształcaniem idola w a u t o r y t e t.

Innym sposobem kompensacji braku autorytetów jest „człowiek-legendę” lub „człowiek-ikona”, który staje się nimi zwykle po śmierci, ale bywają przypadki „bycia legendą/ikoną za życia” (Kowalik, 2006, s. 19–20). Wyznacznikiem stania się legendą/ikoną jest nietypowy, dramatyczny lub oryginalny życiorys utrwalony w pamięci społecznej, ze względu na fascynację nim, wywoływanie podziwu i znaczenie reprezentowanych wartości w życiu społecznym. Powody decydujące o staniu się legendą są różne, ale da się je sprowadzić do kilku zasadniczych (Clark, 2005, za: Kowalik, s. 19–20): wpływ osobistych działań na bieg historii (np. Lech Wałęsa), wielki, dramatyczny romans (np. Edith Piaf), znalezienie się we właściwym miejscu i czasie (np. Karol Wojtyła), despotyczne i okrutne sprawowanie władzy politycznej (np. Adolf Hitler), dramatyczna i tajemnicza śmierć (np. Marilyn Monroe), perfekcyjna działalność zawodowa o dużym zasięgu społecznym (np. Albert Einstein). Funkcję, jaką pełni wzór „człowieka-legendy”, można sprowadzić do wspierania

ludzi w dokonywaniu wyborów życiowych, bycia wskazówką jak żyć, by własnego życia nie zmarnować. Mechanizm ten wiąże się z wykorzystaniem ważnych społecznie postaci, dla kreowania autorytetów.

Kompensowanie braku autorytetów społecznych może mieć także formę instytucjonalną, co wiąże się z kreowaniem autorytetów zbiorowych, których funkcję może pełnić np. uczelnia wyższa i ceremonie wzmacniające jej status. Autorytet instytucji może spełniać wszystkie funkcje socjalizacyjne przypisywane osobowemu autorytetom społecznym, a także zabezpiecza przed naruszeniem wolności obywateli (Rutherford, 2004). Niewątpliwie jednak instytucję reprezentują ludzie i ich właściwości osobowe, składające się na autorytet instytucjonalny, i to od nich zależy skuteczność jego działania. Mechanizm ów wiąże się z instytucjonalizacją autorytetów (np. szkoła i nauczyciele).

Stanisław Kowalik (2006, s. 21) wskazuje, iż te zastępcze wobec tradycyjnych autorytetów formy regulacji życia społecznego, nie są wystarczające, a jednocześnie dawny sposób funkcjonowania autorytetów społecznych jest dzisiaj już zbyt archaiczny, stąd brak ich społecznej akceptacji, szczególnie wśród ludzi młodych. Dlatego też kwestię podstawową stanowi rozstrzygnięcie, w jaki sposób zmienić formę upowszechniania autorytetów w życiu społecznym, by możliwe było ich skuteczne oddziaływanie, czyli wspieranie młodzieży w pokonywaniu jej problemów tożsamościowych.

Trudno określić, jaki model integrowania siebie przyjmuje badana młodzież, gdyż uzyskany obraz nie daje jednoznacznych odpowiedzi. Wydaje się jednak, iż znajduje się ona w jednej z wielu sytuacji „pomiędzy”, która w tym przypadku wiąże się z odrzuceniem identyfikacji, jako właściwej dzieciństwu, trudnością psychologiczną apozycji, której doświadcza obecnie, i jeszcze nieobecną lub nie do końca uświadomioną transgresją, zaś w tym ostatnim procesie niewątpliwie potrzebne jest młodzieży niedominatywne wsparcie pokolenia dorosłych, ulokowanych w bezpośrednio jej dostępnym środowisku życia, które rozszerzać może swój wspierający wpływ na autorytety dostępne jedynie symbolicznie.

### **5.3. Funkcjonowanie w świecie, sposoby kreowania własnego życia i konsekwencje rozwojowe doświadczanych problemów w percepcji młodzieży**

„W umysłach mojego pokolenia panuje olbrzymie pomieszanie. Staramy się znaleźć rozwiązanie dla nas samych i dla świata, który nas otacza.... odpowiedź gdzieś musi być i tylko trzeba ją znaleźć.”

(Dickson, za: Mead, 2000, s. 109–110)

Analizy prowadzone w tej części pracy odnoszą się do kolejnych dwóch pól badawczych (por. rozdział 4.2., s. 263–264), obejmujących ogólnie sposób psychospołecznego funkcjonowania młodzieży w sytuacji życiowo i rozwojowo jej przypisanej, w który wpisano postrzeganie i kreowanie siebie oraz własnego życia. Analizie poddano style i strategie radzenia sobie z problemami życiowymi, które potraktowano jako mechanizm radzenia sobie z zamętem tożsamościowym i pokonywaniem trudności rozwojowych. Kolejny problem badawczy dotyczył potencjalnych konsekwencji rozwojowych wynikających z preferowanego i wykorzystywanego w życiu codziennym sposobu radzenia sobie z problemami, a uwidaczniających się w podstawowych identyfikacjach psychospołecznych i kulturowych oraz w zaburzeniach tożsamości, a także w sposobie percepcji i przyjmowanych postawach wobec własnej osoby, otaczającego świata i różnych sytuacji życiowych, aktualnych i potencjalnych. Rozdział ten kończy analiza wizji własnego życia tworzonej przez młodzież, skonceptualizowanej jako postrzeganie źródeł doświadczania szczęścia i cierpienia oraz tworzenia własnej codzienności w aspekcie podstawowych form aktywności wpisywanych we własne życie.

#### **5.3.1. Strategie radzenia sobie z doświadczanymi problemami i sytuacjami kryzysowymi wykorzystywane przez młodzież**

„Destruktywność stanowi rezultaty nieprzebytego życia. Indywidualne i społeczne warunki, które doprowadzają do zablokowania energii rozwijającej życie, rodzą siły destruktywne, które same z kolei stają się źródłem dającym początek wszelkim przejawom zła.”

(Fromm, 2000, s. 177)

Konfrontacja jednostki z wymaganiami środowiska może być źródłem problemów, wynikających z rozbieżności lub niedopasowania tych wymagań do zasobów (wiedza, zdolności intelektualne i interpersonalne, poczucie własnej wartości, przekonania, preferencje) lub oczekiwań (potrzeb) jednostki, co narusza równowagę jednostki z otoczeniem (np.



sytuacje konfliktowe). Przyjęto założenie, że sytuacja młodych ludzi w zmieniającym się dla nich świecie ze względu na nowe właściwości rozwojowe i specyficzne ułożenie w kontekście społecznym, ma charakter sytuacji trudnej. Zadania rozwojowe i oczekiwania otoczenia społecznego traktowane mogą być przez młodzież jako zagrożenia dla podmiotowości i realizacji potrzeby niezależności, a narzucane na nią ograniczenia mogą być odczuwane jako strata lub działania krzywdzące. Generalnie pokonanie tożsamościowego kryzysu jest dla młodego człowieka wyzwaniem związanym z uzyskaniem podmiotowości.

Młodzi ludzie w różny sposób mogą rozładowywać napięcia i poszukiwać konkretnych rozwiązań ich życiowych problemów (rozdział 2.4.). Strategie radzenia sobie z problemami i złożonością świata, w kontekście jego wymagań, mogą mieć różny charakter, najogólniej jednak – kierując się kryterium ich konsekwencji – sprowadzić je można do: konstruktywnych i destrukcyjnych rozwojowo, wtórnie powodujących integrację (strategie konstruktywne) *vs* różne formy wyłączenia w formie segregacji i marginalizacji lub autodeprecjacji związanej z bezrefleksyjną asymilacją (strategie destrukcyjne). Strategia prowadząca do integracji (partycypacja społeczna) wiąże się z rozwojem zarówno horyzontalnym („tu i teraz”, indywidualna tożsamość), jak i wertykalnym (zorientowanie w przyszłość – konstruktywne wejście w świat dorosłych), pozostałe wiążą się z ograniczeniem jednej lub obu form rozwoju – segregacja blokuje możliwość realizacji zadań rozwojowych zorientowanych w przyszłość, asymilacja ogranicza twórcze kreowanie siebie i możliwość refleksyjnej zmiany, marginalizacja związana jest z ograniczeniem obu form rozwoju (Hajduk, 2002).

Dokonana analiza strategii radzenia sobie miała charakter jakościowy i ilościowy, z ukierunkowaniem na identyfikację deklarowanych jako typowe dla młodzieży sposobów pokonywania problemów związanych z autokreacją (styl informacyjny, normatywny, dyfuzyjno-unikowy), oraz sposobów pokonywania codziennych trudności i problemów (strategie konstruktywne, ucieczka bierna, ucieczka aktywna, wsparcie społeczne).

Uzyskane z analizy swobodnych wypowiedzi badanej młodzieży wyniki w zakresie stylów przetwarzania tożsamościowego (Tab. 32, Rys. 24–25) wskazują na charakterystyczne prawidłowości dotyczące stosowanych sposobów radzenia sobie z problemami tożsamościowymi, wyznaczane swoistą opozycją: aktywne pokonywanie problemów *vs* ucieczka od ich rozwiązywania. Badana młodzież najczęściej bowiem próbuje pokonać wewnętrzne wątpliwości, stosując *s t y l i n f o r m a c y j n y* (41,82%, ranga 1), który wiąże się z chęcią poznawania siebie, aktywnym poszukiwaniem informacji dotyczących „ja”, otwarciem na nowe informacje o sobie, autorefleksyjnością i skłonnością do modyfiko-

wania „ja” na podstawie informacji zwrotnych, a także radzeniem sobie z problemami zorientowanymi na zadanie (styl zadaniowy), a więc przejawia tendencję do refleksyjnego pokonywania problemów tożsamościowych. Pozwala to sądzić o możliwości pokonania przez młodzież kryzysu adolescencyjnego w sposób konstruktywny. Natomiast, jako kolejny, istotny sposób radzenia sobie z problemami i niestety prawie równoważny w stosunku do poprzedniego, młodzież wskazuje model rozwiązywania problemów tożsamościowych, który można wpisać w styl dyfuzyjny (39,08%, ranga 2), co zapewne wynika ze stosowanych obron wobec problemów, których pokonanie przekracza kompetencje poznawcze i emocjonalne młodzieży. Styl ten wyraża się w braku spójnych przekonań na temat własnego „ja”, skłonności do unikania znaczących konfliktów z otoczeniem, braku autorefleksji, co powoduje sytuacyjne podejmowanie decyzji, bez ich refleksyjnego podłoża, zaś koreluje z zewnętrzną kontrolą zachowania i niechęcią do konfrontacji, która może wynikać z lęku przed społeczną repulsją. Styl ten z pewnością nie służy konstruktywnemu pokonywaniu problemów rozwojowych, determinując raczej frustracyjną fiksację na doświadczanych trudnościach.

Najmniej atrakcyjny wydaje się młodzieży styl normatywny (19,1%, ranga 3), który wiąże się ze skłonnością do konformizmu i przyjmowaniem standardów społecznych (wartości, celów działania, norm, wymagań i oczekiwań, zasad i reguł postępowania) od osób znaczących, co powoduje tendencję do utrzymania dotychczasowych przekonań życiowych, zaś skutkuje obniżeniem tolerancji na ambiwalencję i niejasności dotyczące własnego „ja”, a także wyznacza skłonność do przejmowania z zewnątrz stereotypowych przekonań, a tym samym postaw uprzedzeniowych oraz zamknięcie poznawcze na inne i bardziej adekwatne wobec zawsze specyficznej sytuacji rozwojowej danej jednostki sposoby pokonywania problemów autokreacyjnych.

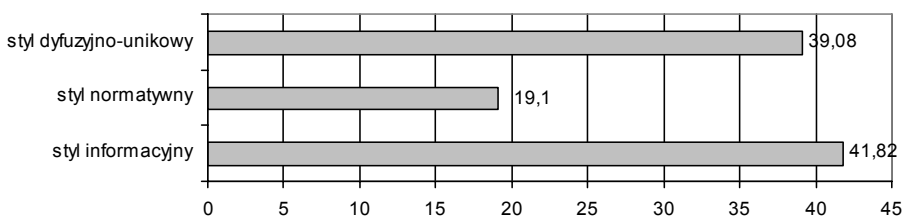
Zidentyfikowany styl	Ogółem			Dziewczęta			Chłopcy		
	n	%	Ranga	n	%	Ranga	n	%	Ranga
Styl informacyjny	335	41,82	1	153	37,41	2	182	46,43	1
Styl normatywny	153	19,10	3	94	22,98	3	59	15,05	3
Styl dyfuzyjno-unikowy	313	39,08	2	162	39,61	1	151	38,52	2
<b>Razem</b>	<b>801</b>	<b>100,0</b>	–	<b>409</b>	<b>100,0</b>	–	<b>392</b>	<b>100,0</b>	–

Tab. 32. Style pokonywania wewnętrznych problemów związanych z autokreacją a płeć (N = 801)<sup>20</sup>

<sup>20</sup> Liczebność próby wynika z liczby swobodnych wypowiedzi uzyskanych od badanych.

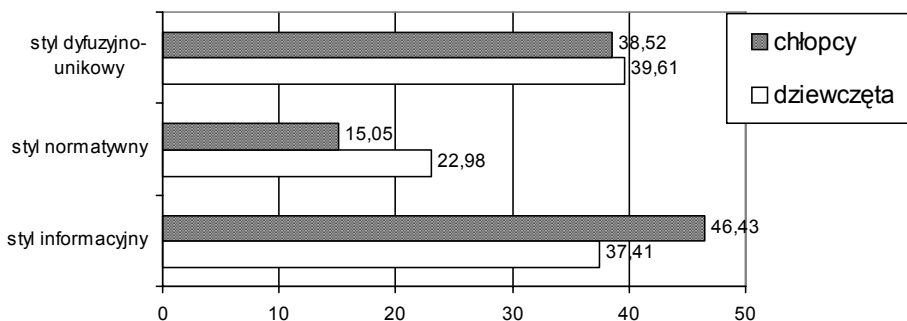
Wyniki te, w kontekście cech przypisywanych adolescencji, zaś identyfikowanych wcześniej jako opozycyjny bunt oraz rozwojowo naturalne dążenie do niezależności i samodzielności, nie budzą zdziwienia, ale wskazują, iż młodzież nie zawsze posiada nawet potencjalne i subiektywnie postrzegane kompetencje radzenia sobie z problemami tożsamościowymi, stąd wymaga z pewnością wsparcia w procesach autokreacyjnych, które nie może mieć jednak charakteru dominacyjnego ograniczania indywidualizmu.

Widoczna swoista ambiwalencja: konstruktywna otwartość i refleksyjność *vs* lękowe unikanie konfrontacji z sobą samym i otaczającym światem oraz podobny w konsekwencjach bezrefleksyjny konformizm, wskazują generalnie na możliwość różnicowania posiadanych przez młodzież kompetencji radzenia sobie przez wiele innych czynników, których tu nie analizowano, ale zapewne jednym z nich może być płeć.



Rys. 24. Style radzenia sobie młodzieży (N = 801)

Płeć znacząco różnicuje style radzenia sobie z zamętem tożsamościowym (Tab. 32, Rys. 25, Aneks, Załącznik 6, Tab. 3), jednakże znaczące i potwierdzone statystycznie różnice odnoszą się jedynie do stylu normatywnego, który częściej stosują dziewczęta i informacyjnego, który częściej wybierają chłopcy.



Rys. 25. Style radzenia sobie młodzieży a płeć ( $n_{dz} = 409$ ,  $n_{ch} = 392$ )

Dziewczęta zatem cechuje większa zachowawczość, determinowana zapewne wyższym poziomem lęku przed społecznym odrzuceniem, a także powiązana ze wskazywanym wcześniej nastawieniem na realizację wartości allocentrycznych, które niewątpliwie wymagają rozwiązań kompromisowych w obrębie kształtowania relacji interpersonalnych, stąd zapewne większe znaczenie konformistycznego, odzwierciedlającego społeczne standardy sposobu kreowania własnej tożsamości. Chłopcy natomiast przyjmują bardziej realistyczną i refleksyjną postawę wobec doświadczanych problemów autokreacyjnych, traktując tworzenie własnej tożsamości jako indywidualne zadanie do wykonania, w którym kierowanie się społecznymi standardami nie ma już tak istotnego znaczenia (lub nawet przeszkadza rozwiązać problem), choć niewątpliwie może być przez nie wspierane.

W odniesieniu do stylu dyfuzyjno-unikowego nie zaobserwowano istotnych różnic wyznaczanych płcią, co wskazuje, iż jego potencjalne wykorzystywanie wyznaczają inne czynniki, np. poznawczo-intelektualne, emocjonalne, czy też środowiskowe, ale znów trudno sądzić o ich specyficznej naturze, kierując się jedynie przesłankami teoretycznymi, gdyż miałyby to tutaj charakter jedynie spekulacyjny

W celu określenia konkretnych sposobów radzenia sobie z życiowymi trudnościami skonstruowano skalę opisującą różne strategie rozwiązywania problemów (zob. rozdział 4.2.), przy czym kierowano się tu różnymi koncepcjami, które jednak ostatecznie pozwalają je sprowadzić do dwóch wiodących strategii – ataku i wycofania, co można określić jako pozytywne lub negatywne sposoby postępowania analizowane w kontekście przyjętego kierunku działania i potencjalnych skutków rozwojowych (Ostrowska, 1998, 2002). Kierowano się tu także autorskimi sposobami radzenia sobie z problemami sformułowanymi przez młodzież (badania jakościowe). Następnie poklasyfikowano strategie rozwiązywania problemów, kierując się kryterium potencjalnych konsekwencji ich stosowania i mechanizmów leżących u ich podłoża, co pozwoliło wyróżnić: a) **d z i a ł a n i a k o n s t r u k t y w n e**, których bezpośrednim celem jest rozwiązanie doświadczanych problemów, co przyjmuje formę auto-refleksji, dążenia do doskonalenia siebie, rozwijania indywidualnych zainteresowań i pasji, a także aktywności fizycznej, mającej charakter formacyjny, a nie kanalizujący negatywne emocje pojawiające się w sytuacji problemowej; b) **u c i e c z k ę b e z p o ś r e d n i ą, b i e r n o ś ć, z a g ł u s z a n i e p r o b l e m ó w**, wyrażającą się w wykorzystywaniu mechanizmów obronnych o charakterze wycofania i emocjonalnego dystansowania się od doświadczanych problemów, zaś przejawiającą się w bierności, ucieczce w zabawę, w towarzystwo innych, czy w marzenia, próbach rozładowania napięć frustracyjnych przy pomocy środków

odurzających, a także w myślach samobójczych, co przyjmuje formę poszukiwania ostatecznego rozwiązania, jeśli inne sposoby zawiodą; c) ucieczkę pośrednią, aktywną, poszukiwanie rozwiązań zastępczych, co odzwierciedla stosowanie mechanizmów obronnych o charakterze zastępowania i intelektualnego dystansowania się, zaś przyjmuje formę działania na rzecz innych ludzi, formatywnej, ale pozbawionej głębszej refleksji ucieczki w religię i ideologie, czy bezrefleksyjnego konformizmu; d) wsparcie społeczne, wyrażające się w bezpośrednim poszukiwaniu pomocy u znaczących innych (np. przyjaciele, rodzice, nauczyciele, inne autorytety), którzy dostarczają gotowych rozwiązań lub mają wyraźny wpływ na ich formowanie przez młodzież.

Na podstawie dokonanych analiz uzyskano hierarchię strategii radzenia sobie wybieranych przez młodzież (Tab. 33, Rys. 26), która nieco różni się w swym uporządkowaniu w stosunku do stwierdzonych w badaniach pilotażowych prawidłowości (Wysocka, 2007e, f), gdzie wsparcie społeczne jako strategia radzenia sobie wyraźnie słabiej się uwidocznilo.

Uzyskane dane pozwalają stwierdzić, iż młodzież w sposób zróżnicowany próbuje radzić sobie w codziennych sytuacjach problemowych, co z pewnością zależy od wielu zmiennych pośredniczących, takich jak

Rodzaj wybieranej strategii	n	%	W:N	Ranga
<b>Wsparcie społeczne</b>				
– wyniki niskie (N)	210	22,93		
– wyniki średnie (Ś)	371	40,50	1,6	2
– wyniki wysokie (W)	335	36,57		
<b>Razem</b>	<b>916</b>	<b>100,0</b>	–	–
<b>Ucieczka bezpośrednia, bierna</b>				
– wyniki niskie (N)	283	30,89		
– wyniki średnie (Ś)	425	46,40	0,73	4
– wyniki wysokie (W)	208	27,71		
<b>Razem</b>	<b>916</b>	<b>100,0</b>	–	–
<b>Ucieczka pośrednia, aktywna</b>				
– wyniki niskie (N)	229	25,00		
– wyniki średnie (Ś)	382	41,70	1,33	3
– wyniki wysokie (W)	305	33,30		
<b>Razem</b>	<b>916</b>	<b>100,0</b>	–	–
<b>Działania konstruktywne</b>				
– wyniki niskie (N)	136	14,85		
– wyniki średnie (Ś)	413	45,09	2,7	1
– wyniki wysokie (W)	367	40,06		
<b>Razem</b>	<b>916</b>	<b>100,0</b>	–	–

Tab. 33. Strategie radzenia sobie z kryzysem wybierane przez młodzież (N = 916)

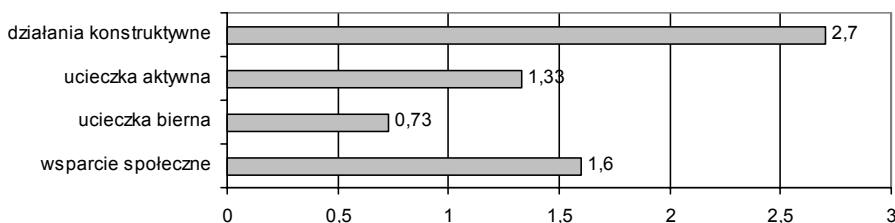
rodzaj problemu, aktualna sytuacja życiowa i psychiczna, zmienne społeczno-demograficzne, których tu nie analizowano. Jednakże, przynajmniej deklaratywnie, młodzi ludzie najczęściej konstruktywnie pokonują osobiste trudności (W:N = 2,7; ranga 1), stąd ich działania ukierunkowane są wprost na sam problem, czyli jego rozwiązanie, mając charakter racjonalny: dokonywanie autorefleksji, nastawienie na doskonalenie siebie w odniesieniu do popełnianych błędów, rozwijanie zainteresowań, pasji, pozwalających się realizować oraz aktywność fizyczna rozumiana jako rozwijanie różnych form aktywności życiowej, wypełniającej pustkę życiową i zapewne pełniącą funkcję wentyla stresów, co wtórnie ułatwia podejmowanie racjonalnych decyzji dotyczących własnego życia, wynikających z refleksyjnego ich opracowania.

Często także młodzież w sytuacjach dla niej trudnych poszukuje bezpośredniego wsparcia u znaczących innych (W:N = 1,6, ranga 2), co w kontekście analiz dotyczących autorytetów uznawanych przez młodzież, wskazuje, iż przynajmniej deklaratywnie najczęściej są to rodzice i rodzina oraz przyjaciele, zaś niestety dosyć rzadko, nauczyciele. Stanowi to potwierdzenie konieczności psychopedagogicznego oddziaływania na środowisko społeczne w kierunku zwiększenia świadomości problemów młodego pokolenia, kompetencji pozwalających budować prawidłowe relacje międzypokoleniowe, a także kreowania postaw otwartości dorosłych wychowawców wobec specyfiki preferencji i odmiennych znaczeń świata doświadczanego przez młodych. Niewątpliwie bowiem to dorośli muszą podjąć wysiłek „wejścia” w świat młodzieży i na tej bazie poszukiwać z nią porozumienia, a nie odwrotnie, ze względu na specyfikę tego okresu rozwojowego, wyznaczaną przez pierwotną, zgeneralizowaną i pozbawioną refleksji opozycję wobec propozycji świata dorosłych, która stopniowo może (choć nie musi) przekształcać się w refleksyjną i kompromisową wersję budowania wzajemnych relacji, co jednak zależy od rozumiejącej i nierestrykcyjnej postawy dorosłych wychowawców.

Dosyć atrakcyjną dla młodzieży strategię stanowi tzw. ucieczka pośrednia (W:N = 1,33; ranga 3), związana z aktywnym poszukiwaniem rozwiązań zastępczych, co przejawia się w różnych formach intelektualnego transformowania osobistych trudności, np. w działaniu na rzecz innych ludzi, będącym formą minimalizowania problemów osobistych przez porównanie z problemami innych, uznawanymi za znacznie bardziej „dolegliwe” (mechanizm obronny stosowany w sytuacjach, których zmienić się nie da); w ucieczce w religię i ideologię będącej mechanizmem obrony przed wewnętrznym chaosem, który dostarcza bezpośrednich rozwiązań różnych problemów, jednakże pochodzących od innych, stąd jego ograniczone znaczenie rozwojowe dla jednostki, jeśli zapożyczone przekonania i standardy działania nie zostaną refleksyjnie

opracowane. Wybór tej strategii oznacza także, iż dosyć często młodzież posiłkuje się w sytuacjach trudnych bezrefleksyjnym konformizmem jako swoistą strategią przetrwania w sytuacji problemowej, polegającą na przyjmowaniu gotowych rozwiązań sprawdzonych przez innych, zaś formułowanych w postaci oczekiwań i wymagań otoczenia, bez poddania ich osobistej krytyce.

Pociągające jest, iż najrzadziej badana młodzież wybiera strategię bezpośrednio patologizującą, czy automarginalizującą, a więc ucieczkę pasywną w formie wycofania się z sytuacji problemowej i emocjonalnego dystansowania się od sytuacji trudnych, wspomaganą przez środki psychoaktywne, bądź wyrażającą się w hedonizmie występującym w funkcji dostarczania pozornych emocjonalnych gratyfikacji usuwających z pola świadomości doświadczane problemy ( $W:N = 0,73$ ; ranga 4). Jednakże relatywnie jest to znaczący sposób radzenia sobie, wskazywany jako istotny przez dosyć dużą grupę młodych ludzi, co sygnalizuje znaczne zagrożenie ich dalszego rozwoju, zaś stosowany zapewne w sytuacjach przekraczających kompetencje poznawcze młodzieży i ewokujących problemy emocjonalne ułożone ponad indywidualnym progiem tolerancji na doświadczaną frustrację.



Rys. 26. Strategie radzenia sobie z kryzysem (N = 916)

Płeć znacząco różnicuje sposoby radzenia sobie przez młodzież w codziennych sytuacjach trudnych, gdyż uporządkowanie rangowe wybieranych strategii radzenia sobie w grupie dziewcząt i chłopców wskazuje na dosyć ciekawą, choć zapewne oczywistą, różnicę z punktu widzenia cech wpisujących w rolę rodzajową i społeczną (Tab. 34, Rys. 27, Aneks, Załącznik 6, Tab. 2) – chłopcy jako najważniejszą wybierają strategię konstruktywną, zaś dziewczęta poszukują społecznego wsparcia, co wyznacza dalsze uporządkowanie w obrębie wykorzystywanych strategii pokonywania problemów doświadczanych w życiu codziennym.

Ogólna tendencja, która widoczna jest w tym zakresie wskazuje, iż chłopcy generalnie deklarują najczęściej konstruktywne pokonywanie problemów, zaś wsparcie społeczne ma dla nich znacznie mniejsze zna-

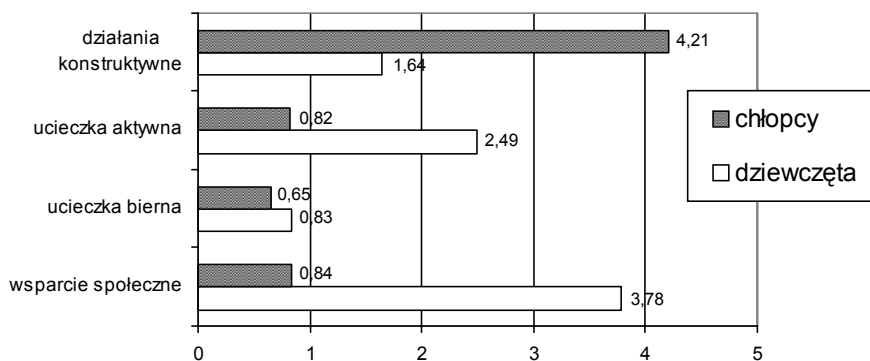
Rodzaj wybieranej strategii	Dziewczęta				Chłopcy			
	n	%	W:N średnia	Ranga	n	%	W:N średnia	Ranga
<b>Wsparcie społeczne</b>								
– wyniki niskie (N)	54	12,33	3,78		156	32,64	0,84	
– wyniki średnie (Ś)	180	41,10	14,37	1	191	39,96	12,45	2
– wyniki wysokie (W)	204	46,57			131	27,40		
<b>Razem</b>	<b>438</b>	<b>100,0</b>	–	–	<b>478</b>	<b>100,0</b>	–	–
<b>Ucieczka bezpośrednia, bierna</b>								
– wyniki niskie (N)	132	30,14	0,83		151	31,59	0,65	
– wyniki średnie (Ś)	196	44,75	25,34	4	229	47,91	24,44	4
– wyniki wysokie (W)	110	25,11			98	20,50		
<b>Razem</b>	<b>438</b>	<b>100,0</b>	–	–	<b>478</b>	<b>100,0</b>	–	–
<b>Ucieczka pośrednia, aktywna</b>								
– wyniki niskie (N)	72	16,44	2,49		157	32,85	0,82	
– wyniki średnie (Ś)	187	42,69	15,93	2	195	40,79	14,79	3
– wyniki wysokie (W)	179	40,87			126	26,36		
<b>Razem</b>	<b>438</b>	<b>100,0</b>	–	–	<b>478</b>	<b>100,0</b>	–	–
<b>Działania konstruktywne</b>								
– wyniki niskie (N)	80	18,26	1,64		56	11,72	4,21	
– wyniki średnie (Ś)	227	51,83	23,88	3	186	38,91	25,31	1
– wyniki wysokie (W)	131	29,91			236	49,37		
<b>Razem</b>	<b>438</b>	<b>100,0</b>	–	–	<b>478</b>	<b>100,0</b>	–	–

Tab. 34. Hierarchia strategii rozwiązywania problemów życiowych różnicowana przez płeć ( $n_{dz} = 438$ ,  $n_{ch} = 478$ )

czenie, a strategie ucieczkowe, niezależnie od ich charakteru, stanowią najmniej znaczące sposoby radzenia sobie. Dziewczęta natomiast generalnie najczęściej wybierając społeczne wsparcie, posługują się też strategią ucieczkową o charakterze aktywnym, zaś działania konstruktywne stanowią relatywnie rzadko wykorzystywaną strategię radzenia sobie. Strategia ucieczkowa o charakterze patologizującym w obu grupach okazała się najrzadziej wykorzystywanym i najmniej zróżnicowanym w kontekście płci sposobem pokonywania problemów życiowych.

Ogólne uporządkowanie deklarowanych sposobów radzenia sobie w obu grupach wskazuje, iż działania chłopców w pokonywaniu problemów mają wyraźnie bardziej konstruktywny charakter, niż działania dziewcząt w tym zakresie, co pozwala sformułować wniosek, iż większą szansę na autorelefeksyjne kreowanie własnej tożsamości mają chłopcy, co wyznacza zapewne ich większa racjonalność oraz mniejsze uzależnienie od społecznych oczekiwań i wymagań, współdeterminowane prawdopodobnie ich wyższym poziomem egocentrycznej koncentracji na sobie (zob. rozdział 5.2).





Rys. 27. Strategie radzenia sobie z kryzysem a płeć ( $n_{dz} = 409$ ,  $n_{ch} = 392$ )

Analiza statystyczna różnicowań w obrębie stopnia wykorzystania deklarowanych strategii radzenia sobie w grupach różnicowanych ze względu na płeć wskazuje, iż występują tu istotne różnice w zakresie wszystkich sposobów radzenia sobie (Aneks, Załącznik 6, Tab. 2). Chłopcy zdecydowanie częściej wybierają strategię konstruktywną, czyli próbują bezpośrednio wyeliminować sytuację trudną, natomiast dziewczęta wyraźnie częściej poszukują rozwiązań płynących z zewnątrz „bezpośrednie wsparcie społeczne” lub wybierają działania emocjonalnie maskujące problemy, czyli zarówno ucieczkę czynną, jak i bierną.

Można sądzić, iż doświadczanie problemów przez dziewczęta jest silniej zabarwione negatywnymi emocjami, co może ograniczać racjonalne do nich ustosunkowanie, a ponadto ich silniejsze nastawienie na kształtowanie pozytywnych relacji interpersonalnych (zob. rozdział 5.2) może się wiązać ze zwracaniem się o pomoc do osób dostępnych dla nich w sieci społecznego wsparcia. Chłopcy natomiast, będąc mniej emocjonalnie obciążeni doświadczanymi problemami i nastawieni bardziej indywidualistycznie w kreowaniu siebie i bardziej skoncentrowani na sobie, mają zarówno większe możliwości, jak i silniejszą motywację, by próbować racjonalnie je rozwiązywać.

Podsumowując, młodzi ludzie najczęściej aktywnie i samodzielnie próbują rozwiązać własne problemy rozwojowe, co wynika z dążenia do samostanowienia, samodzielności i niezależności. Odmienne są tu jednak formy aktywnego działania. Najczęściej działania te skierowane są na bezpośrednie rozwiązanie problemów, co częściej cechuje chłopców. Nieco rzadziej młodzież poszukuje bezpośredniego wsparcia ze strony dorosłych, gdyż znajduje się w okresie swoistej destrukcji autorytetów, czego źródłem może być brak zaufania do pokolenia dorosłych, co wzmaga wysoki poziom krytycyzmu i młodzieńczy idealizm. Statystycznie częściej strategią tą posługują się dziewczęta, co wskazuje na ich większą

podatność na wpływy zewnętrzne (konformizm), lub mniejszą niezależność w zakresie dokonywanych wyborów. Znacznie rzadziej młodzież poszukuje rozwiązań zastępczych, minimalizujących znaczenie własnych problemów, co jednak znów częściej wybierają dziewczęta, niezależnie od mechanizmu tych rozwiązań. Najmniej popularną jest strategia wycofania, blokująca możliwość rozwiązania kryzysu rozwojowego, którą jednak także częściej wybierają dziewczęta, zapewne w celu pozornego zagłuszenia wewnętrznych konfliktów pojawiających się w sytuacji działania silnych emocji uniemożliwiających obiektywny jej ogląd i wynikające stąd poczucia braku możliwości znalezienia racjonalnych i konstruktywnych rozwiązań.

\* \* \*

Działania uruchamiane w sytuacjach problemowych, niezależnie od tego, czy mają charakter trudności autokreacyjnych, czy konkretnych trudności doświadczanych w życiu codziennym, zawsze są znaczące dla dalszego rozwoju jednostki, występując w funkcji ochrony tożsamości już wykreowanej, kształtującej się bądź zaburzonej.

Strategie działania opisywane są zwykle jako umiejętności stawiania sobie celów i zadań, planowanie sposobów i środków ich realizacji, antycypowanie warunków ich realizacji z uwzględnieniem trudności i czynników wspierających oraz przewidywanie efektów własnych działań, wraz ze zdolnością modyfikacji, zarówno w obszarze stanowionych celów, jak i środków ich realizacji (Ostrowska, 2002, s. 8). Wyznaczają je specyficzne mechanizmy działania w sytuacjach wyboru, podejmowania decyzji, doświadczania konfliktów, stąd można je zdefiniować jako mechanizmy integrujące i regulujące procesy motywacyjne, gwarantujące realizację celów (*ibidem*, s. 9), z uwzględnieniem zysków i strat, co decyduje o możliwości dalszego rozwoju jednostki (prawidłowego *vs* zaburzeń rozwojowych).

Wybór określonej strategii determinowany jest osobowościowo (np. samoocena, typ lokalizacji kontroli, neurotyzm), sytuacyjnie (np. zmęczenie, stres, obecny stan psychofizyczny) oraz zmiennymi społeczno-demograficznymi (np. płeć, wykształcenie, środowisko pochodzenia). O wyborze konkretnej strategii decyduje także sposób postrzegania sytuacji problemowej, czyli jej poznawcze opracowanie, np. traktowanie sytuacji trudnej w kategoriach wyzwania uruchamia zwykle strategie zadaniowe, zaś w postrzeganiu jej w kategoriach zagrożenia lub straty uruchamia częściej strategie emocjonalne (Borecka-Biernat, 2006, s. 63, por. Lazarus, Folkman, 1984).

Wiadomo także, iż wybór konkretnych strategii różnicuje możliwości konstruktywnego pokonywania problemów *vs* doświadczanie destrukcyj-

nych skutków związanych z ich pozornym pokonywaniem, co przekłada się na poczucie sprawstwa i kontroli nad własnym życiem, stanowiąc podstawę utrwalania się własnego obrazu jako jednostki skutecznej (sukces) lub nieskutecznej (porażka) w osiąganiu zakładanych celów, czyli decyduje o poczuciu własnej wartości i samoocenie, które warunkują dalszy rozwój jednostki.

Świadomość tych faktów, z uwzględnieniem pogłębionej diagnozy stylów i strategii radzenia sobie z różnymi problemami codziennymi i autokreacyjnymi, stosowanymi przez młode pokolenie, stanowi z pewnością jeden z obszarów wiedzy koniecznej i niezbędnej w projektowaniu pedagogicznych działań wspierających rozwój młodzieży, a tym samym eliminujących potencjalne jego zagrożenia. Warunkuje także możliwość wzajemnego zrozumienia i porozumienia się pokolenia wychowawców i wychowanków, gdyż kształtuje świadomość pokolenia dorosłych w zakresie mechanizmów działania i doświadczanych przez młodzież trudności, a tym samym określa obszary niezbywalnych działań wspierających prawidłowy rozwój psychospołeczny młodego pokolenia.

### **5.3.2. Nastawienia i postawy wobec siebie i świata prezentowane przez młodzież**

„Człowiek jest samotny a jednocześnie związany z innymi. Jest samotny, ponieważ stanowi odrębną, niepowtarzalną jednostkę i ponieważ odrębność tę sobie uświadamia. Samotnie musi dokonywać ocen i podejmować decyzje: wyłącznie na mocy swojego rozumu. A przecież samotność jest ciężarem nie do udźwignięcia: nie do zniesienia jest oderwanie od współtowarzyszy. Szczęście zależy od poczucia solidarności z innymi ludźmi, z przeszłymi i przyszłymi pokoleniami.”

(Fromm, 2000, s. 42)

Wizje rzeczywistości w percepcji młodzieży potraktowano jako egzemplifikację ogólnych nastawień wartościujących, które niewątpliwie wpływają na charakter podejmowanych działań i kreowanie siebie w kontekście przyjęcia określonej, osobistej postawy wobec świata, wpisującej się we własną tożsamość, co konkretnie może odzwierciedlać się w postawach afirmujących *vs* negujących świat. Przekonania odzwierciedlające sposób postrzegania rzeczywistości mają różną naturę, zaś ich oceny dokonano, analizując konkretne sposoby wartościowania świata, zestawione poniżej (Tab. 35–36, Rys. 28–29). Dokonano także ich kategoryzacji, kierując się kryterium ich jakości i dzieląc je na typy przekonań obrazujących pewne formalne blokady rozwojowe: *i n d y w i d u a l n e*, *w e w n ę t r z n e* (np. pesymizm i nihilizm, egoizm i rywalizacja, brak

idei i romantyzmu) i społeczne, zewnętrzne, o charakterze stratyfikacyjnym (np. brak możliwości rozwojowych, niesprawiedliwość społeczna, nierówność szans), oraz bezpośrednio wskazywane zagrożenia rozwojowe, wiążące się z konkretnymi społecznymi warunkami życia (np. zagrożenia i niepewność bytu, zniewolenie ekonomiczne, przemoc i agresja), czynnikami ideologicznokulturowymi (np. materializm, skrajny relatywizm, brak znaczenia religii) oraz patologią relacji międzyludzkich (np. nietolerancja, świat jako arena walki między ludźmi), mając jednakże świadomość umowności tej klasyfikacji, choć nie pozbawionej logicznych i teoretycznych przesłanek (Tab. 37–38, Rys. 30–31).

Typ przekonań	Tak (T)		Nie (N)		T:N	Ranga
	n	%	n	%		
Brak możliwości rozwoju	141	15,39	775	84,61	0,18	14
Zniewolenie ekonomiczne	588	64,19	328	35,81	1,79	9
Arena walki	756	82,53	160	17,47	4,73	1
Przemoc i agresja	601	65,61	315	34,39	1,91	8
Pesymizm i nihilizm	521	56,88	395	43,12	1,32	10
Brak idei i romantyzmu	619	67,58	297	32,42	2,08	7
Egoizm i rywalizacja	735	80,24	181	19,76	4,06	2
Materializm	709	77,40	207	22,60	3,43	4
Brak znaczenia religii	270	29,48	646	70,52	0,42	13
Skrajny relatywizm	435	47,49	481	52,51	0,90	11
Nietolerancja	401	43,78	515	56,22	0,78	12
Nierówność szans	655	71,51	261	28,49	2,51	6
Zagrożenia i niepewność	734	80,13	182	19,87	4,03	3
Niesprawiedliwość	657	71,72	259	28,28	2,54	5
<b>Razem</b>	<b>7822</b>	–	<b>5002</b>	–	<b>T:N = 1,56</b>	

Tab. 35. Sposób postrzegania świata przez młodzież – rozkład procentowy (N = 916)

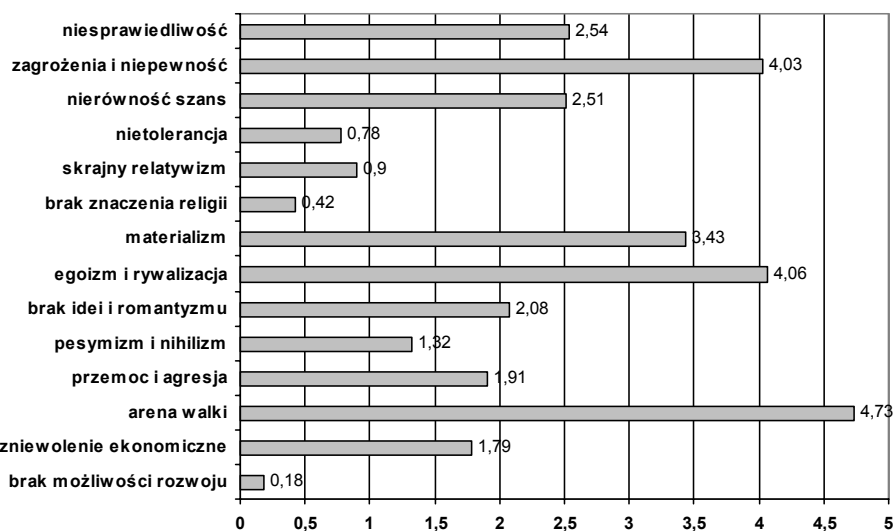
Jak wynika z dokonanych analiz, obraz świata w percepcji młodzieży generalnie znacznie częściej opisywany jest w kategoriach negatywnych niż pozytywnych (ogólny stosunek negatywnych ocen do pozytywnych – T:N = 1,56), co wyznaczać może przyjmowanie wobec niego postaw obronnych („mogę tworzyć jedynie swój mały bezpieczny świat”), bezradnościowych („nic nie da się zmienić”) lub opozycyjnych, co jednak może mieć charakter buntu konstruktywnego („mam obowiązek działać w kierunku zmiany świata i wiem, jak go zmieniać”) lub destrukcyjnego („mogę jedynie zmanifestować moje niezadowolenie z istniejącego stanu rzeczy, piętnując różne jego przejawy”). Młodzież przejawia zatem znaczną ambiwalencję w ocenianiu otaczającej ją rzeczywistości, z zaznaczającą się tendencją do postrzegania jej jako nieprzyjemnej, a tym

samym ograniczającej prawidłowy rozwój i samorealizację. Ważniejsze jednak jest określenie sfer, w których dokonywane przez młodzież oceny są najbardziej skrajne – tendencja do afirmacji *vs* tendencja do negacji.

W dokonywanych ocenach, świat jawi się młodym ludziom jako „arena walki” (ranga 1), co ewokuje postawy egoistyczne i rywalizację (ranga 2), powodując poczucie zagrożenia i niepewności (ranga 3). Walka w postrzeganym przez młodzież świecie toczy się zapewne głównie z pobudek materialnych (ranga 4), zaś wygrywają ją nieliczni, gdyż w świecie tym nie ma sprawiedliwości (ranga 5), a ludzie nie mają równych szans na odniesienie sukcesu lub realizowanie siebie (ranga 6). Materializm współczesnego świata pozbawia go wyższych idei i romantyzmu (ranga 7), a także może wzmacniać kształtowanie się postaw przemoocowych i agresywnych (ranga 8), które stanowią normalną strategię radzenia sobie w sytuacji wyczerpania innych sposobów osiągnięcia dóbr materialnych lub wstępnego zablokowania dostępu do ogólnie cenionych dóbr materialnych ze względu na ograniczone stratyfikacyjne możliwości działania (nierówność szans wyznaczana zajmowaną pozycją społeczną i powodująca społeczną marginalizację). Człowiek postrzegany jest zatem jako jednostka zniewolona ekonomicznie (ranga 9), bo świat konsumpcji wyznacza jednocześnie materializm jako dominującą ideologię, którą ten zmuszony jest włączyć w swoją tożsamość.

Układ kolejnych przekonań wskazuje jednocześnie, iż młodzi ludzie nie postrzegają otaczającego świata jako pozbawionego możliwości autokreacyjnych (ranga 14), które jednak – jak wskazują dominujące przekonania – nie dla wszystkich są dostępne. W tym kontekście nie budzi zdziwienia fakt, iż religia pełni lub powinna pełnić w nim istotne funkcje (ranga 13), stanowiąc zapewne podstawę pozytywnych zmian dokonujących się w świecie. Młodzież wskazuje także, iż we współczesnym świecie minimalizowane są postawy nietolerancyjne (ranga 12), ale istnieją też określone standardy wartościowania eliminujące skrajny relatywizm (ranga 11), co stanowić może o stosunkowo niewielkim nasileniu postaw pesymistycznych i nihilizmu (ranga 10). Dominujące zatem w przekonaniach młodzieży poczucie niepewności i zagrożenia, oraz postrzeganie świata jako „areny walki”, mają podstawy ekonomiczne, które wzmacniają rywalizację i stanowią podstawę kreowania postaw egoistycznych.

W kontekście zadania autokreacji posiadana przez młodzież wizja rzeczywistości niewątpliwie przekładać się może na tworzenie wizji własnej osoby (wzory tożsamościowe). Jednostka radząc sobie z negatywnymi cechami świata, musi też być wyposażona we właściwości pozwalające w nim przetrwać, a więc zgodnie z posiadaną wizją: musi być skoncentrowana na sobie (egocentryzm), odporna i silna, pozbawiona nadmiernej wrażliwości, by móc odnosić sukcesy w nierównej walce o dobra materialne.



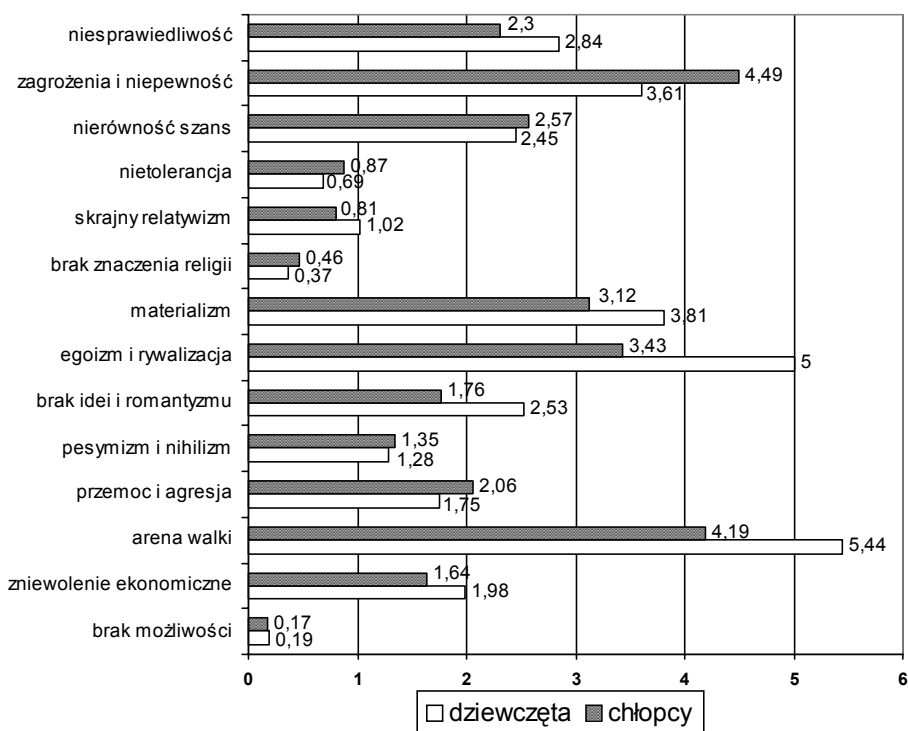
Rys. 28. Sposób postrzegania świata przez młodzież (N = 916)

Obraz świata, jaki przedstawia badana młodzież, wyznaczany jest zapewne wieloma czynnikami, z których jedynym poddanym analizie była płeć (Tab. 36, Rys. 29).

Typ przekonań	Dziewczęta (N = 438)					Chłopcy (N = 478)				
	Tak (T)		Nie (N)		T:N	Tak (T)		Nie (N)		T:N
	n	%	n	%		n	%	n	%	
Brak możliwości rozwoju	70	15,98	368	84,02	<b>0,19</b>	71	14,85	407	85,15	<b>0,17</b>
Zniewolenie ekonomiczne	291	66,44	147	33,56	<b>1,98</b>	297	62,13	181	37,87	<b>1,64</b>
Arena walki	370	84,47	68	15,53	<b>5,44</b>	386	80,75	92	19,25	<b>4,19</b>
Przemoc i agresja	279	63,70	159	36,30	<b>1,75</b>	322	67,36	156	32,64	<b>2,06</b>
Pesymizm i nihilizm	246	56,16	192	43,84	<b>1,28</b>	275	57,53	203	42,47	<b>1,35</b>
Brak idei i romantyzmu	314	71,69	124	28,31	<b>2,53</b>	305	63,81	173	36,19	<b>1,76</b>
Egoizm i rywalizacja	365	83,33	73	16,67	<b>5,00</b>	370	77,41	108	22,59	<b>3,43</b>
Materializm	347	79,22	91	20,78	<b>3,81</b>	362	75,73	116	24,27	<b>3,12</b>
Brak znaczenia religii	119	27,17	319	72,83	<b>0,37</b>	151	31,59	327	68,41	<b>0,46</b>
Skrajny relatywizm	221	50,46	217	49,54	<b>1,02</b>	214	44,77	264	55,23	<b>0,81</b>
Nietolerancja	179	40,87	259	59,13	<b>0,69</b>	222	46,44	256	53,56	<b>0,87</b>
Nierówność szans	311	71,00	127	29,00	<b>2,45</b>	344	71,97	134	28,03	<b>2,57</b>
Zagrożenia i niepewność	343	78,31	95	21,69	<b>3,61</b>	391	81,80	87	18,20	<b>4,49</b>
Niesprawiedliwość	324	73,97	114	26,03	<b>2,84</b>	333	69,67	145	30,33	<b>2,30</b>
<b>Razem</b>	<b>3779</b>	-	<b>2353</b>	-	-	<b>4043</b>	-	<b>2649</b>	-	-
	<b>T:N = 1,61</b>					<b>T:N = 1,53</b>				

Tab. 36. Sposób postrzegania świata przez młodzież a płeć ( $n_{dz} = 438$ ,  $n_{ch} = 478$ )

Świat widziany oczami dziewcząt i chłopców różni się wyraźnie w wielu zakresach, choć statystyczną istotność tych różnicowań potwierdzono jedynie w kilku (Aneks, Załącznik 7, Tab. 1). Egoizm i rywalizacja, brak wielkich idei i romantyzmu oraz skrajny relatywizm wyznacza sposób postrzegania świata przez dziewczęta, zaś nietolerancja częściej pojawia się w przekonaniach chłopców. Różnicuje też badane grupy ogólne nastawienie do otaczającej rzeczywistości, które znacząco częściej przyjmuje charakter postrzegania jej w kategoriach negatywnych u dziewcząt (T:N = 1,61), zaś nieco rzadziej u chłopców (T:N = 1,53).



Rys. 29. Sposób postrzegania świata a płeć ( $n_{dz} = 438$ ,  $n_{ch} = 478$ )

Dziewczęta też częściej postrzegają świat jako arenę walki, która jest napędzana ideologicznie przez materializm prowadzący nieuchronnie do ekonomicznego zniewolenia człowieka. Człowiek musi być zatem egoistą, rywalizując z innymi o pierwszeństwo w dystrybucji ograniczonych dóbr w niesprawiedliwym świecie, gdzie nie ma jasnych drogowskazów (relatywizm), zakorzenionych w jakichś znaczących i wyższych niż ma-

terialne ideach, co w efekcie pozbawia go romantyzmu. Chłopcy natomiast częściej postrzegają świat przez pryzmat zagrożeń i niepewności doświadczanej w obszarze zapewnienia warunków własnego bytu oraz nierówności szans odnoszenia sukcesu, stanowiącego nadrzędną ideologię. W świecie tym zagrożenie stanowi też przemoc, agresja i nietolerancja, które zaburzają relacje międzyludzkie, zaś stanowią wymuszony mechanizm adaptacyjny w sytuacji marginalizujących nierówności społecznych, ograniczających zgodnie ze standardami społecznymi sposoby zaspokajania własnych potrzeb. W świecie tym traci znaczenie religia, przestając pełnić swe funkcje autokreacyjne i autoterapeutyczne (Wysocka, 2000c, 2007c), co może sprzyjać postawom nihilizmu i pesymizmu.

Próba kategoryzacji przekonań dotyczących jakości świata, w którym młodzież musi znaleźć swoje miejsce, pozwoliła wyodrębnić podstawowe kategorie zagrożeń dla jej rozwoju (Tab. 37, Rys. 30), które młodzież lokuje głównie w konkretnych warunkach życia, czyli zagrożeniach społecznych (zagrożenia i niepewność bytu, zniewolenie ekonomiczne, przemoc i agresja), a także w indywidualnych, wewnętrznych blokadach rozwoju (pesymizm i nihilizm, egoizm i rywalizacja, brak idei i romantyzmu). Potwierdza to oczywiście wcześniej zarysowany obraz, pozwalając wnioskować, iż postrzegane warunki życia wymagają określonych zachowań, stanowiących naturalną na nie reakcję, a także powodują specyficzne konsekwencje rozwojowe w postaci utrwalonych negatywnych przekonań o naturze świata, racjonalizujących własne zachowania i dokonywane wybory, adekwatne do istniejących warunków i postrzegane jako jedynie w nich możliwe.

W triadzie najważniejszych wyznaczników własnej autokreacji znalazły się też zagrożenia wpisywane w patologię relacji między-

Typ przekonań o świecie	Tak		Nie		Stosunek T:N	Ranga
	n	%	n	%		
Indywidualne blokady autokreacji	1875	68,23	873	31,77	2,15	2
Społeczne, stratyfikacyjne blokady autokreacji	1453	52,87	1295	47,13	1,12	4
Zagrożenia rozwojowe – warunki społeczne	1923	69,98	825	30,02	2,33	1
Zagrożenia rozwojowe – ideologiczne i kulturowe	1414	51,46	1334	48,54	1,06	5
Zagrożenia w relacjach międzyludzkich	1157	63,16	675	36,84	1,71	3
<b>Razem</b>	<b>7822</b>	<b>-</b>	<b>5002</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>

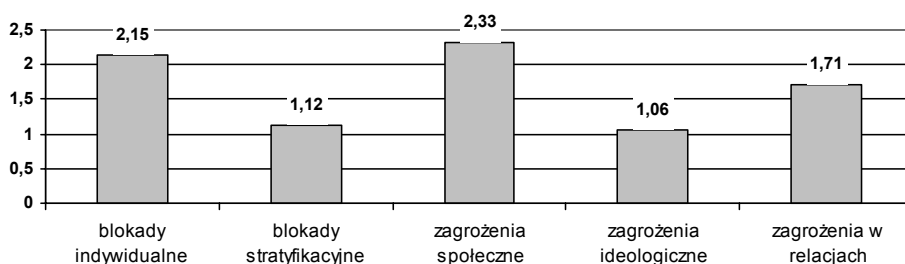
Tab. 37. Wizja świata młodzieży (ogólne kategorie zagrożeń rozwojowych) – rozkład procentowy (N = 916)<sup>21</sup>

<sup>21</sup> Liczebności i podstawa obliczania odsetek stanowią wielokrotność odpowiedzi przypisanych danej kategorii przekonania (3×916 = 2748, 2×916 = 1832).



ludzkich (nietolerancja, świat jako arena walki między ludźmi), co stanowi zapewne swoistą konsekwencję warunków życia, ale jest też zagrożeniem dla własnej autokreacji, tym bardziej istotnym, iż funkcjonowanie w relacjach z innymi stanowi najważniejszy mechanizm uczenia się i transmisji wartości kulturowych.

Zdecydowanie zaś najrzadziej młodzież postrzega jako istotne zagrożenia dla kreowania siebie – zagrożenia ideologiczne i kulturowe (materializm, skrajny relatywizm, brak znaczenia religii). Można więc sądzić, iż łatwiej jest radzić sobie z nieprzejrzystością, sfragmentaryzowaniem i niespójnością aksjologiczną współczesnego świata (relatywizm, zanik znaczenia religii, konsumpcjonizm i materializm), niż z bezpośrednio doświadczaną nieżyczliwością, wrogością, nietolerancją i bezwzględnością innych ludzi w realizowaniu własnych egoistycznych celów. Innymi słowy, świat ze swymi propozycjami ideologicznymi i aksjologicznymi jest dla młodzieży odległy, nie oddziałując nań bezpośrednio, a osobiście doświadczane trudności i problemy w relacjach z innymi są znacznie trudniejsze do pokonania, dotycząc młodzież bezpośrednio w ich codziennym życiu.



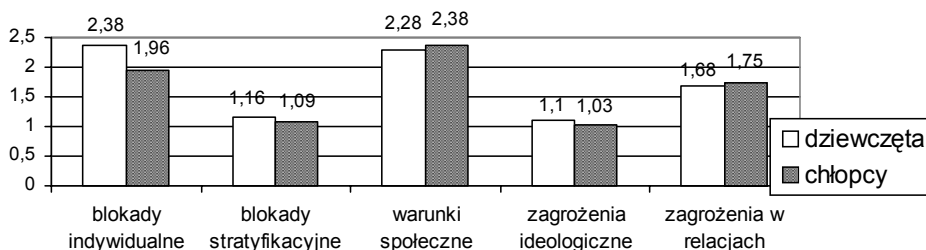
Rys. 30. Wizje świata (typów zagrożeń rozwojowych) wśród młodzieży (N = 916)

Płeć w niewielkim stopniu różnicuje spostrzeganie poszczególnych kategorii zagrożeń dla własnego rozwoju (Tab. 38, Rys. 31, Aneks, Załącznik 7, Tab. 2). Jedyne, statystycznie istotne, zróżnicowanie wystąpiło w zakresie indywidualnych, wewnętrznych blokad autokreacji, które jako bardziej znaczące postrzegają dziewczęta. Wyznaczane jest to jednak głównie nastawieniem egoistycznym i tendencjami rywalizacyjnymi oraz pustką ideologiczną (brak idealizmu i romantyzmu). Można więc sądzić, iż dziewczęta w większym stopniu czynią odpowiedzialnymi za zło świata ludzi, którzy sami go tworzą. W ich wizji świata dominuje zatem pogląd, iż świat jest bardziej taki, jakim go uczynimy, mniej natomiast świat czyni nas takimi, jakimi jesteśmy, choć zwykle trudno to od siebie oddzielić.

Typ przekonań o świecie	Dziewczęta					Chłopcy				
	Tak		Nie		T:N	Tak		Nie		T:N
	n	%	n	%		n	%	n	%	
Indywidualne blokady autokreacji	925	70,40	389	29,60	<b>2,38</b>	950	66,25	484	33,75	<b>1,96</b>
Społeczne blokady autokreacji	705	53,65	609	46,35	<b>1,16</b>	748	52,16	686	47,84	<b>1,09</b>
Zagrożenia rozwojowe – warunki społeczne	913	69,48	401	30,52	<b>2,28</b>	1010	70,43	424	29,57	<b>2,38</b>
Zagrożenia rozwojowe – ideologiczne i kulturowe	687	52,28	627	47,72	<b>1,10</b>	727	50,70	707	49,30	<b>1,03</b>
Zagrożenia w relacjach międzyludzkich	549	62,67	327	37,33	<b>1,68</b>	608	63,60	348	36,40	<b>1,75</b>
<b>Razem</b>	<b>3779</b>	–	<b>2353</b>	–	–	<b>4043</b>	–	<b>2649</b>	–	–

Tab. 38. Wizja świata młodzieży (ogólne kategorie) a płeć ( $n_{dz} = 438$ ,  $n_{ch} = 478$ )<sup>22</sup>

Widoczne są też pewne specyficzne zróżnicowania, choć statystycznie nieistotne, w postrzeganiu poszczególnych kategorii zagrożeń przez dziewczęta i chłopców. Dziewczęta bowiem nieco częściej odpowiedzialnymi za kształt świata czynią zagrożenia ideologiczne i kulturowe oraz stratyfikacyjne, co jest ze sobą logicznie powiązane, gdyż struktura społeczna determinuje strukturę kulturową (Merton, 1982), wyznaczając jednocześnie swoiste mechanizmy adaptacji do istniejących warunków. Chłopcy natomiast częściej jako istotne wskazują zagrożenia związane z jakością relacji międzyludzkich i społecznymi warunkami życia, co także jest ze sobą logicznie powiązane, gdyż charakter relacji między ludźmi stanowi pochodną poczucia zagrożenia i niepewności, a także zniewolenia ekonomicznego ograniczającego znaczenie i częstotliwość kontaktów oraz ich formalizm, co łącznie może stanowić podstawę przemocy i agresji interpersonalnej, będącej formą rozładowania wewnętrznych



Rys. 31. Wizje świata wśród młodzieży (zagrożenia rozwojowe) a płeć ( $n_{dz} = 438$ ,  $n_{ch} = 478$ )

<sup>22</sup> Liczebności i podstawa obliczania odsetek stanowią wielokrotność odpowiedzi przypisanych danej kategorii przekonania ( $3 \times 438 = 1314$ ,  $3 \times 478 = 1434$ ,  $2 \times 438 = 876$ ,  $2 \times 478 = 956$ ).

frustracji, wynikających z warunków życia (np. zniewolenia ekonomicznego, poczucia zagrożenia i niepewności).

Z autokreacją powiązany jest niewątpliwie sposób postrzegania własnej osoby, który ujęto ogólnie w kategoriach autoafirmacji *vs* autodeprecjacji w zakresie różnych właściwości przypisywanych sobie. Cechy oceniane przez młodzież miały zarówno charakter pozytywny, jak i negatywny, jednakże w analizie dokonano ich ujednoczenia, przyjmując ich negatywne ukierunkowanie (Tab. 39–40, Rys. 32–33).

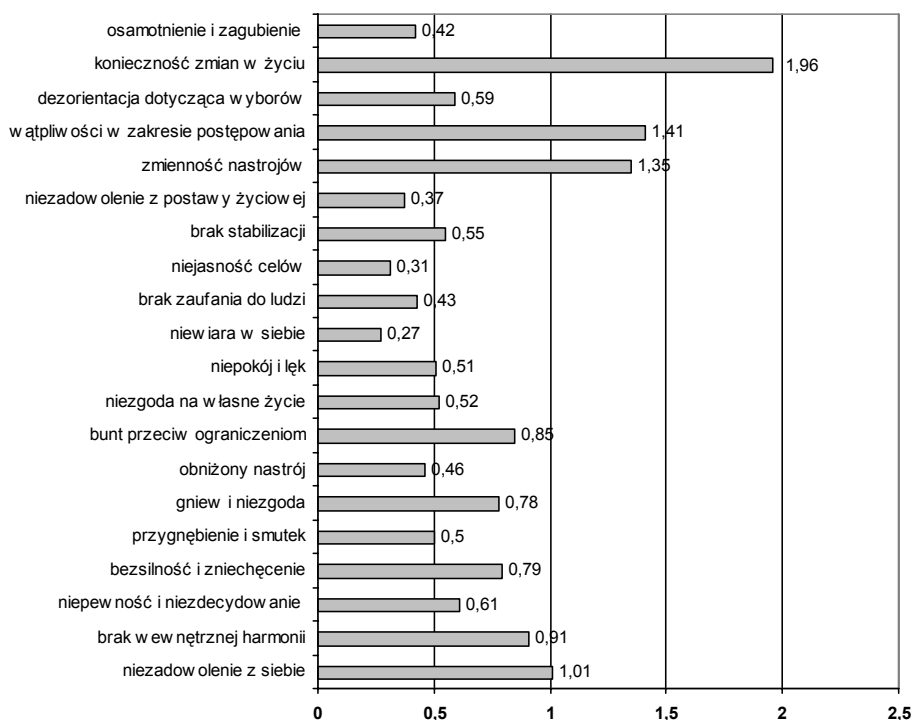
W ogólnym obrazie sposobu oceniania własnej osoby widoczna jest tendencja do nastawień autoafirmujących (stosunek ocen negatywnych do pozytywnych – T:N = 0,65), co oznacza, iż młodzież nie przejawia poważniejszych zaburzeń rozwojowych (lub psychicznych). Samoocena dokonywana w różnych zakresach i w aspekcie jej ukierunkowania (pozytywna, negatywna) jest niezmiernie istotnym czynnikiem rozwoju psychospołecznego, gdyż – ogólnie tę kwestię ujmując – warunkuje całość kształt podejmowanych decyzji, dokonywanych wyborów i podleganie wpływom innych, stąd afirmujące nastawienie do siebie wyznacza pośrednio możliwość osiągania własnych potencjałów rozwojowych.

Widoczne są jednak istotne zróżnicowania w zakresie sposobu oceniania poszczególnych cech indywidualnych (Tab. 39, Rys. 32).

Typ przekonań o świecie	Tak		Nie		Stosunek T:N	Ranga
	n	%	n	%		
Niezadowolenie z siebie	460	50,22	456	49,78	1,01	4
Brak wewnętrznej harmonii	437	47,71	479	52,29	0,91	5
Niepewność i niezdecydowanie	350	38,21	566	61,79	0,61	9
Bezsilność i zniechęcenie	405	44,21	511	55,79	0,79	7
Przygnębienie i smutek	304	33,19	612	66,81	0,50	14
Gniew i niezgoda na rzeczywistość	401	43,78	515	56,22	0,78	8
Obniżony nastrój	289	31,55	627	68,45	0,46	15
Bunt przeciw ograniczeniom	422	46,07	494	53,93	0,85	6
Niezgoda na własne życie	314	34,28	602	65,72	0,52	12
Niepokój i lęk	308	33,62	608	66,38	0,51	13
Niewiara w siebie i własne wybory	193	21,07	723	78,93	0,27	20
Brak zaufania i wiary w ludzi	274	29,91	642	70,09	0,43	16
Niejasność celów i możliwości ich osiągnięcia	217	23,69	699	76,31	0,31	19
Brak poczucia stabilizacji	325	35,48	591	64,52	0,55	11
Niezadowolenie z postawy wobec życia	248	27,07	668	72,93	0,37	18
Zmienność nastrojów	527	57,53	389	42,47	1,35	3
Wątpliwości w zakresie własnego działania	536	58,52	380	41,48	1,41	2
Dezorientacja w dokonywanych wyborach	341	37,23	575	62,77	0,59	10
Poczucie konieczności zmian w życiu	607	66,27	309	33,73	1,96	1
Osamotnienie i zagubienie	272	29,69	644	70,31	0,42	17
<b>Razem</b>	<b>7 230</b>	<b>-</b>	<b>11 090</b>	<b>-</b>	<b>0,65</b>	<b>-</b>

Tab. 39. Sposób postrzegania własnej osoby – rozkład procentowy (N = 916)

Dominantę stanowi tu poczucie dokonania istotnych zmian we własnym życiu (ranga 1), której towarzyszą naturalne w tym okresie rozwojowym wątpliwości związane z własnym postępowaniem (ranga 2) i zmienność nastrojów zależna zapewne od sposobu oceny własnego działania (ranga 3), co świadczy i wyzwała poczucie niezadowolonia z siebie (ranga 4), łącznie determinując poczucie braku wewnętrznej harmonii (ranga 5). Przy czym młodzi ludzie, postrzegając własne życie jako nieokreślone i niestabilne, lokują źródła tego stanu rzeczy w zewnętrznych ograniczeniach dla własnej autokreacji, przeciw czemu silnie się buntują (ranga 6), zaś chwilowa nieskuteczność zachowań opozycyjnych nie powodujących widocznych zmian może skutkować poczuciem bezsilności i zniechęcenia (ranga 7), bądź ewokować poczucie gniewu i niezgody na jakość własnego życia (ranga 8), ale też poczucie niepewności i niezdecydowania (ranga 9) oraz dezorientacji w dokonywanych przez siebie wyborach (ranga 10). Życie wydaje się młodym ludziom mało stabilne (ranga 11), co determinują zapewne zarówno wewnętrznie doświadczane wątpliwości, jak i zewnętrzne ograniczenia, na co trudno jest wyrazić



Rys. 32. Sposób postrzegania własnej osoby przez młodzież (N = 916)

zgodę (ranga 12). Ogólnie zaś doświadczana jako wewnętrznie niestabilna sytuacja życiowa młodych ludzi powoduje niepokój i lęk (ranga 13), gdyż jedną z podstawowych potrzeb człowieka jest swoista tęsknota za stałością i stabilnością, które wyraźnie są w tym czasie zredukowane.

Pozostałe kategorie samooceny – w ich negatywnym wymiarze – ujawniają się w niewielkim stopniu, a więc młodzież przejawia relatywnie wysokie poczucie zaufania do siebie (wiara w siebie i stanowione przez siebie cele – ranga 19–20, postawa wobec życia – ranga 18) i do najbliższego otoczenia (zaufanie i wiara w ludzi – ranga 16, osamotnienie i zagubienie – ranga 17). Ponadto także naturalna dla młodości radość życia ogranicza poczucie obniżonego nastroju (ranga 15) oraz przygnębienia i smutku (ranga 14).

Przedstawiona perspektywa postrzegania siebie przez młodych ludzi niewątpliwie wpisuje się w kryzys rozwojowy charakterystyczny dla tego okresu rozwoju, którego istotą jest określenie siebie (własnej indywidualnej tożsamości). Proces tworzenia siebie (indywidualizacji) jest niewątpliwie procesem trudnym, czemu musi towarzyszyć poczucie niepewności w zakresie oceny własnych dążeń autokreacyjnych, gdyż młodzież „traci” w tym czasie podstawowe źródło wsparcia, lokowane dotychczas w dorosłych autorytetach, które teraz przestają być wystarczające, lub postrzegane są jako przeszkody w indywidualnym kreowaniu siebie.

Płeć znacząco różnicuje sposób postrzegania problemów z samym sobą, co potwierdzono statystycznie w wielu zakresach (Tab. 40, Rys. 33, Aneks, Załącznik 7, Tab. 3). Generalnie zaś można stwierdzić, iż dziewczęta znacznie częściej doświadczają problemów i ambiwalencji w postrzeganiu siebie, czyli przejawiają większą tendencję do autodeprecjacji (T:N = 0,76), zaś chłopcy mają wobec siebie bardziej afirmujące nastawienie (T:N = 0,56).

Największe różnice ujawniły się w zakresie labilności emocjonalnej, poczuciu niepewności i niezdecydowania, niejasności w zakresie stanowienia celów, poczuciu bezsilności i zniechęcenia, niewiary w siebie i braku wewnętrznej harmonii, których to stanów istotnie częściej doświadczają dziewczęta, oraz w zakresie buntu wobec postrzeganych ograniczeń autokreacyjnych, którego istotnie częściej doświadczają chłopcy.

Znaczące różnice wystąpiły także w poczuciu niezadowolenia z własnej postawy życiowej, wyznaczającej wątpliwości w odniesieniu do własnego postępowania i poczucie dezorientacji w dokonywanych wyborach, czego znów silniej doświadczają dziewczęta, natomiast chłopcy przejawiają istotnie mniejsze zaufanie i wiarę w ludzi.

Ogólnie widoczna znacznie słabsza tendencja do afirmacji siebie wśród dziewcząt skutkuje także silniej doświadczanym poczuciem braku stabilizacji i koniecznością dokonania zmian w swoim życiu, które wynikają

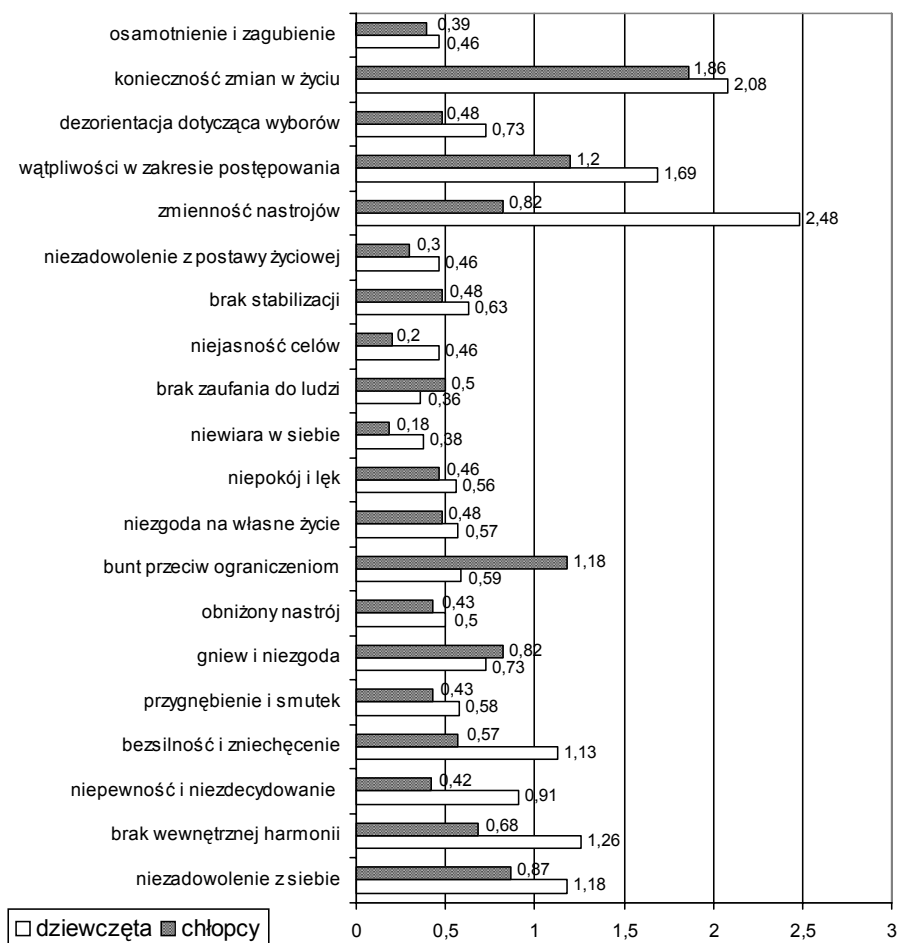
Typ przekonań	Dziewczęta (N = 438)					Chłopcy (N = 478)				
	Tak (T)		Nie (N)		T:N	Tak (T)		Nie (N)		T:N
	n	%	n	%		n	%	n	%	
Niezadowolenie z siebie	237	54,11	201	45,89	1,18	223	46,65	255	53,35	0,87
Brak wewnętrznej harmonii	244	55,71	194	44,29	1,26	193	40,38	285	59,62	0,68
Niepewność, niezdecydowanie	209	47,72	229	52,28	0,91	141	29,50	337	70,50	0,42
Bezsilność i zniechęcenie	232	52,97	206	47,03	1,13	173	36,19	305	63,81	0,57
Przygnębienie i smutek	161	36,76	277	63,24	0,58	143	29,92	335	70,08	0,43
Niezgoda na rzeczywistość	185	42,24	253	57,76	0,73	216	45,19	262	54,81	0,82
Obniżony nastrój	146	33,33	292	66,67	0,50	143	29,92	335	70,08	0,43
Bunt przeciw ograniczeniom	163	37,21	275	62,79	0,59	259	54,18	219	45,82	1,18
Niezgoda na własne życie	159	36,30	279	63,70	0,57	155	32,43	323	67,57	0,48
Niepokój i lęk	157	35,84	281	64,16	0,56	151	31,59	327	68,41	0,46
Niewiara w siebie i swoje wybory	120	27,40	318	72,60	0,38	73	15,27	405	84,73	0,18
Brak zaufania i wiary w ludzi	115	26,26	323	73,74	0,36	159	33,26	319	66,74	0,50
Niejasność celów	137	31,28	301	68,72	0,46	80	16,74	398	83,26	0,20
Brak poczucia stabilizacji	170	38,81	268	61,19	0,63	155	32,43	323	67,57	0,48
Niezadowolenie z postawy życiowej	139	31,74	299	68,26	0,46	109	22,80	369	77,20	0,30
Zmienność nastrojów (labilność)	312	71,23	126	28,77	2,48	215	44,98	263	55,02	0,82
Wątpliwości w działaniach	275	62,79	163	37,21	1,69	261	54,60	217	45,40	1,20
Dezorientacja w wyborach	185	42,24	253	57,76	0,73	156	32,64	322	67,36	0,48
Konieczność zmian w życiu	296	67,58	142	32,42	2,08	311	65,06	167	34,94	1,86
Osamotnienie i zagubienie	137	31,28	301	68,72	0,46	135	28,24	343	71,76	0,39
<b>Razem</b>	<b>3779</b>	<b>-</b>	<b>4981</b>	<b>-</b>	<b>0,76</b>	<b>3451</b>	<b>-</b>	<b>6109</b>	<b>-</b>	<b>0,56</b>

Tab. 40. Sposób postrzegania własnej osoby przez młodzież a płeć ( $n_{dz} = 438$ ,  $n_{ch} = 478$ )

z większego niezadowolenia z siebie, co powoduje poczucie przygnębienia i smutku (wyniki statystycznie istotne).

Podsumowując, wśród dziewcząt widoczne jest znacząco silniejsze poczucie wewnętrznej dezorganizacji, które powoduje większe niezadowolenie z siebie (wewnętrzna lokalizacja źródeł problemów z auto-kreacją), natomiast chłopcy, przy ogólnie wyższym poziomie autoafirmacji, radzą sobie z negatywnymi wewnętrznymi doświadczeniami,

buntując się przeciw ograniczeniom autokreacyjnym i lokując zapewne źródła własnych problemów na zewnątrz, co pośrednio uzasadnia ich mniejsze poczucie zaufania i wiary w ludzi.



Rys. 33. Sposób postrzegania własnej osoby przez młodzież ( $n_{dz} = 438$ ,  $n_{ch} = 478$ )

Zygmunt Bauman (2006a, s. 50–51) opisując wymiary płynnej ponowoczesności, wskazuje ten najważniejszy w przypadku młodego człowieka wymiar, jakim jest indywidualizacja, która polega na przemianie ludzkiej tożsamości z „danej” na „zadaną”, z jednoczesnym obciążeniem człowieka odpowiedzialnością za realizację tego zadania i jego skutki uboczne. Człowiek zatem dzisiaj musi być autonomiczny (autonomia *de jure*), nawet jeśli realnie nie jest (autonomia *de facto*). Reasumując, człowiek traci tzw. tożsamość „wrodzoną”, zaś zyskuje przymus i nie-

uchronność samookreślenia. W różnych niesprzyjających rozwojowo warunkach może dojść w konsekwencji do utworzenia utrwalonych wersji własnej osoby, które mogą przyjąć postać kryzysu tożsamości w różnych formach, zaś w warunkach wspierania rozwoju młodego człowieka, problemy tożsamościowe zostają pozytywnie rozwiązane (uzyskanie pierwotnego statusu tożsamości zintegrowanej wewnątrznie i zewnątrznie, spójnej i względnie trwałej). Nie oznacza to zakończenia problemów z tożsamością, które towarzyszyć mogą człowiekowi w biegu całego życia, ale pozytywne rozwiązanie pierwotnego kryzysu w określaniu siebie, niewątpliwie ułatwia późniejsze radzenie sobie z pojawiającymi się wskutek zadziałania różnych czynników problemami autokreacyjnymi.

Wyodrębnione tu stany tożsamości, które poddano analizie są następujące: a) *t o ż s a m o ś ć n e g a t y w n a* lub *n i e e f e k t y w n a*, wyznaczana poczuciem posiadania wielu złych cech („Ja nie jestem OK”), co w konieczności poradzenia sobie z taką sytuacją, jednostka projektuje na innych („Ty nie jesteś OK”); może to prowadzić do powstawania wielu patologii społecznych i indywidualnych, wskazujących na opozycyjność wobec propozycji otoczenia społeczno-kulturowego, zaś w sensie indywidualnym hamuje możliwość pełnej realizacji siebie; tożsamość indolentna, sztywna, zafiksowana, wyzwalająca zachowania regresywne, powodująca zanik autokontroli i autonomii, stąd zafiksowanie się na pewnym okresie rozwojowym – osobowość ubożająca i nerwicowa (Erikson 2000, 2004); b) *t o ż s a m o ś ć o p o z y c y j n a*, która wiąże się z realizacją wartości odrzucanych w danym kręgu kulturowym („Ty nie jesteś OK”), co wynika z przyjęcia motywacji odwetowej, stanowiącej efekt usilnych prób zapanowania nad własną niekorzystną sytuacją – pozytywne propozycje rozczarowują, autorytety przestają być uznawane, marginalizacja społeczna, degradacja psychiczna i fizyczna; c) *d y f u z j a t o ż s a m o ś c i*, wiąże się z brakiem poczucia spójności i integralności pełnionych ról i niezdolnością scalenia sprzecznych ról, co wyznacza brak poczucia ciągłości i bycia tym samym, oraz niemożność odpowiedzi na pytanie „kim się jest” i „dokąd się zmierza”, gdyż ogranicza to niezdolność dokonywania samodzielnych wyborów („ja” rozproszone); d) *t o ż s a m o ś ć l u s t r z a n a*, odbita, wiąże się z bezpośrednim przemówieniem przypisanej przez otoczenie tożsamości, tworzonej na bazie opinii osób znaczących, bez indywidualnej kreacji, stąd odpowiedź na pytanie „kim jestem” i „dokąd zmierzam” jest lustrzanym odbiciem osobowości innych ludzi lub wyznaczonej społecznie jej wersji („ja” skonformizowane); e) *t o ż s a m o ś ć o d r o c z o n a*, ambiwalentna, niestabilna, niedookreślona, wynikająca z dostrzegania wielu możliwości autokreacji, ale bez zdolności dokonania wyboru jednej z nich („ja” indolentne), która to indolencja może wynikać z niemożności pełnej



autokreacji, wynikającej ze stygmatyzujących oczekiwań społecznych; f) **tożsamość prawidłowa, zintegrowana**, wiąże się z pokonaniem kryzysu tożsamości, a więc zdolnością do trzeźwej oceny siebie, własnych ograniczeń, zdolności i umiejętności, zdolnością do określania własnego systemu aksjonormatywnego, który reguluje zachowania jednostki, spójnością i uporządkowaniem wewnętrznym oraz zintegrowaniem z wymaganiami i oczekiwaniami zewnętrznymi, bez poczucia deprecjacji siebie i bez „konieczności” występowania przeciw otoczeniu społecznemu.

Problemy z tożsamością ujęto także w kategoriach podstawowych identyfikacji, które utrudnia złożoność, wielowymiarowość i „przenikanie się” różnych poziomów identyfikacyjnych właściwe dla społeczeństwa zglobalizowanego oraz zaburzeń tożsamości (tożsamość zintegrowana *vs* zdeintegrowana), które dodatkowo wyznaczone są problemami wynikającymi z rozwoju, ale wzmacnianymi też czynnikami makrospołecznymi i kulturowymi.

Analizę uzyskanych wyników rozpoczęto od podstawowych identyfikacji tożsamościowych młodzieży, zdając sobie sprawę, iż przyjęte wskaźniki są dosyć powierzchowne (Tab. 41–42, Rys. 34–35). Przyjęto przy tym 11 ogólnych kategorii identyfikacyjnych (wskaźnik formalny), o różnym charakterze – strukturalnym (kategorie identyfikacyjne związane ze strukturą społeczną, np. rodziną, regionem, itd.) oraz kulturowym (kategorie identyfikacyjne związane z tradycją narodową i wartościami religijnymi).

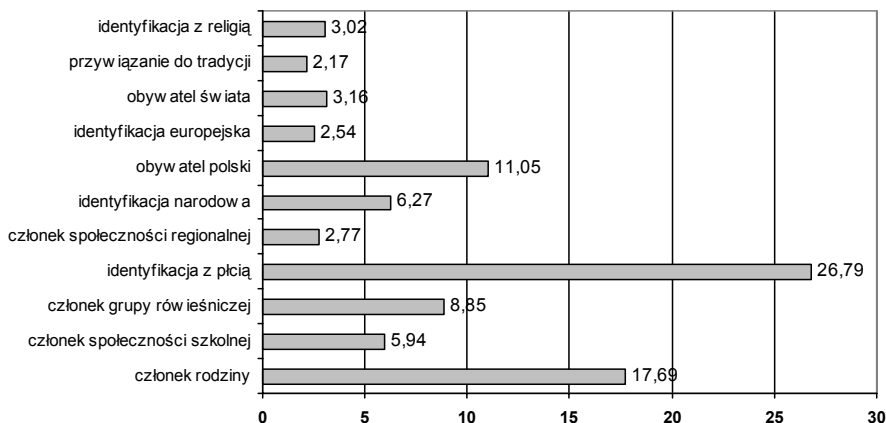
Nie budzi zdziwienia, iż najważniejszą kategorię identyfikacyjną stanowi dla młodzieży własna rola rodzajowa i podstawowa rola społeczna związana z płcią (ranga 1), co dodatkowo potwierdza przyjęte założenie

Autocharakterystyka identyfikacyjna	Tak		Nie		Stosunek T:N	Ranga
	n	%	n	%		
Członek własnej rodziny	867	94,65	49	5,35	<b>17,69</b>	<b>2</b>
Członek społeczności szkolnej	784	85,59	132	14,41	<b>5,94</b>	<b>6</b>
Członek grupy rówieśniczej – własnego pokolenia	823	89,85	93	10,15	<b>8,85</b>	<b>4</b>
Reprezentant własnej płci (kobieta – mężczyzna)	884	96,51	32	3,49	<b>26,79</b>	<b>1</b>
Członek społeczności regionalnej (miasto, miejscowość)	653	71,29	263	28,71	<b>2,77</b>	<b>9</b>
Członek społeczności narodowej („jestem Polakiem”)	790	86,24	126	13,76	<b>6,27</b>	<b>5</b>
Obywatel polski	840	91,70	76	8,30	<b>11,05</b>	<b>3</b>
Członek społeczności europejskiej	657	71,72	259	28,28	<b>2,54</b>	<b>10</b>
Obywatel świata	696	75,98	220	24,02	<b>3,16</b>	<b>7</b>
Osoba przywiązana do polskiej tradycji narodowej	627	68,45	289	31,55	<b>2,17</b>	<b>11</b>
Osoba przywiązana do wartości chrześcijańskich, katolickich	688	75,11	228	24,89	<b>3,02</b>	<b>8</b>

Tab. 41. Kategorie identyfikacji społeczno-kulturowych wśród młodzieży (N = 916)

o możliwości różnicowania przez tę zmienną sposobu doświadczania własnego życia, ale świadczy także o braku zaburzeń w procesie wychowania i socjalizacji, gdzie kulturowo określone wyznaczniki roli kobiety i mężczyzny stanowią ważny obszar oddziaływań, które tu okazały się skuteczne. Jest to ponadto najbardziej indywidualna kategoria identyfikacyjna, przekładająca się niewątpliwie na inne sfery autokreacji. Młodzież także deklaruje silną więź z rodziną, która stanowi dla niej drugą ważną kategorię identyfikacyjną i źródło osób znaczących (ranga 2), czego nie znosi zwiększające się znaczenie grupy rówieśniczej jako kręgu osób znaczących (ranga 4), właściwe dla współczesności (teza o przesunięciu socjalizacyjnym; Kwieciński, 1999), ani też właściwe dla adolescencji postawy opozycyjne wobec świata dorosłych, reprezentowanych w pierwszym rzędzie przez rodziców. Zaskakujące wydaje się, iż ważniejsze niż poczucie wspólnoty pokoleniowej okazało się formalne przypisanie siebie do kategorii „obywatel polski” (ranga 3) i niewiele mniej znaczące poczucie więzi z narodem (ranga 5), nie potwierdzone przywiązaniem do polskiej tradycji narodowej (ranga 11) i silnie z nią kojarzonej więzi z wartościami katolickimi, lub szerzej chrześcijańskimi – stereotyp „Polaka-katolika” (ranga 8). Wskazuje to, iż przypisywane sobie kategorie identyfikacyjne mają w części charakter stereotypowy, stanowiąc efekt bezrefleksyjnego przejęcia proponowanych w toku socjalizacji „etykietek” i „emblematów” własnej tożsamości, tradycyjnie kojarzonych z narodem, ale nie z jego kulturą. Może to wynikać także ze stopniowego dystansowania się od autoidentyfikacji kulturowej (przywiązanie do tradycji narodowej), którą młodzież może być psychologicznie „zmęczona”, lub z której „wyrosła” kulturowo, bądź przypisuje ją pokoleniu dorosłych, wobec których przyjmuje postawy opozycyjne. Potwierdzona została także teza, wysunięta już dosyć dawno przez Stefana Nowaka, wskazującego „lukę identyfikacyjną” pomiędzy kategorią „narodu” i „rodziny”, gdyż młodzież jako mało istotne dla niej wskazuje uczestnictwo w społeczności lokalnej, czy regionalnej (ranga 9). Istotne wydają się także wskazania dotyczące strukturalnie bardziej odległych kategorii identyfikacyjnych, gdyż młodzież częściej czuje się „obywatelem świata” (ranga 7), niż ma poczucie bycia członkiem społeczności europejskiej (ranga 10), co jak wydaje się powinno być dla niej zdecydowanie bardziej znaczące w sytuacji „jednoczącej się Europy”. Wskazywać to może na niewystarczający postęp procesów integracyjnych, a może już nawet „zawiedzione nadzieje”, jakie młodzież pierwotnie z tym wiązała, gdyż we wcześniejszych badaniach autorki ta kategoria identyfikacyjna była znacząco bardziej istotna (Wysocka, 2004/2005). Większe znaczenie poczucia bycia „obywatelem świata” świadczyć może o poszerzeniu się pola autoidentyfikacji, cechującego czasy ponowoczesne i młode pokolenie,

które w naturalny dlań sposób funkcjonuje w świecie, stanowiącym – na skutek rozwoju nowych technologii informacyjnych – „globalną wioskę” pozbawioną barier przestrzennych (McLuhan, Fiore, 1968).



Rys. 34. Kategorie identyfikacji społeczno-kulturowych (N = 916)

Z pedagogicznego punktu widzenia ważne jest także relatywnie niskie poczucie więzi ze społecznością szkolną (ranga 6), co wskazuje jednocześnie na ambiwalencję postaw młodzieży wobec instytucji szkoły, stawiając przed środowiskiem nauczycielskim swoiste wyzwania zmiany tego stanu rzeczy, a także wyznacza konieczność podjęcia działań mających na celu zmianę poczucia społecznej przynależności młodzieży, co niewątpliwie może przekładać się na skuteczność oddziaływań wychowawczych.

W obrazie dokonywanych autoidentyfikacji, znaczących dla młodego pokolenia, panuje niewątpliwie swoisty „zamęt”, wynikający zapewne zarówno z doświadczanych problemów rozwojowych, jak i nakładających się na nie właściwości współczesnego (ponowoczesnego) świata, zatem logiczny rozkład identyfikacji wedle kryterium dystansu społeczno-strukturalnego i pierwotności oddziaływań socjalizacyjnych, przestaje się sprawdzać w przypadku młodego pokolenia, poddawanego oddziaływaniom, których źródła i charakter są dzisiaj niewątpliwie inne, niż miało to miejsce jeszcze w czasach młodości ich rodziców.

Płeć różnicuje w wielu zakresach dokonywane przez młodzież autoidentyfikacje (Tab. 42, Rys. 35, Aneks, Załącznik 7, Tab. 4). Nieistotne okazały się jedynie różnice w odniesieniu do identyfikacji rodzinnych, narodowo-obywatelskich, przywiązania do tradycji narodowych i poczucia bycia „obywatelom świata”. Dziewczęta istotnie częściej wskazują na silniejszą identyfikację zarówno z własną płcią (podporządkowanie roli społecznej, wynikającej z rodzajowych różnicowań), jak i z rówieśnika-

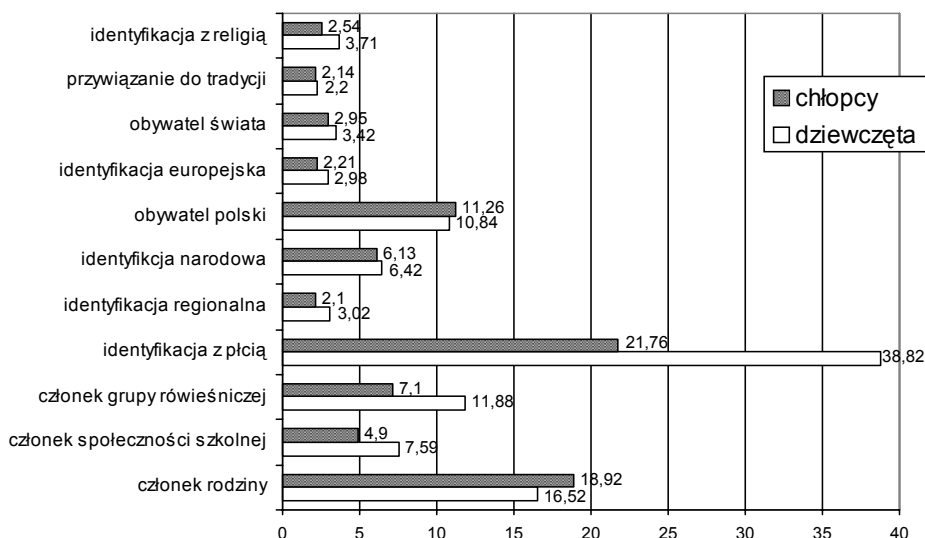
mi, szkołą, społecznością regionalną i europejską, a także z wyznawaną religią, co wynikać może z ogólnej tendencji do poszukiwania wsparcia w procesach kreowania siebie w otoczeniu społecznym, a także większego poziomu konformizmu, co charakteryzuje w większym stopniu kobiety. Chłopcy natomiast w procesie tworzenia siebie polegają w mniejszym stopniu na społecznych wskazaniach i propozycjach identyfikacyjnych, co wiąże się z ich większym nonkonformizmem i przynajmniej deklaracyjnym dążeniem do indywidualnego, często opartego na opozycji, kreowania siebie.

Autocharakterystyka identyfikacyjna	Dziewczęta (N = 438)					Chłopcy (N = 478)				
	Tak (T)		Nie (N)		T:N	Tak (T)		Nie (N)		T:N
	n	%	n	%		n	%	n	%	
Członek rodziny	413	94,29	25	5,71	<b>16,52</b>	454	94,98	24	5,02	<b>18,92</b>
Członek społeczności szkolnej	387	88,36	51	11,64	<b>7,59</b>	397	83,05	81	16,95	<b>4,90</b>
Członek grupy rówieśniczej	404	92,24	34	7,76	<b>11,88</b>	419	87,66	59	12,34	<b>7,10</b>
Reprezentant własnej płci	427	97,49	11	2,51	<b>38,82</b>	457	95,61	21	4,39	<b>21,76</b>
Członek społeczności regionalnej	329	75,11	109	24,89	<b>3,02</b>	324	67,78	154	32,22	<b>2,10</b>
Członek społeczności narodowej	379	86,53	59	13,47	<b>6,42</b>	411	85,98	67	14,02	<b>6,13</b>
Obywatel polski	401	91,55	37	8,45	<b>10,84</b>	439	91,84	39	8,16	<b>11,26</b>
Europejczyk	328	74,89	110	25,11	<b>2,98</b>	329	68,83	149	31,17	<b>2,21</b>
Obywatel świata	339	77,40	99	22,60	<b>3,42</b>	357	74,69	121	25,31	<b>2,95</b>
Przywiązanie do tradycji narodowej	301	68,72	137	31,28	<b>2,20</b>	326	68,20	152	31,80	<b>2,14</b>
Chrześcijanin, katolik	345	78,77	93	21,23	<b>3,71</b>	343	71,76	135	28,24	<b>2,54</b>

Tab. 42. Kategorie identyfikacji społeczno-kulturowych a płeć ( $n_{dz} = 438$ ,  $n_{ch} = 478$ )

Uogólniając, tendencja do silniejszego polegania na sobie (chłopcy) *vs* silniejsze odniesienia społeczne i kulturowe (dziewczęta) w procesach indywidualnej kreacji, wynikają zarówno z różnic rodzajowych (np. potrzeby miłości, bezpieczeństwa i afiliacji silniejsze u dziewcząt; potrzeba szacunku i uznania silniejsza u chłopców), jak i z pewnością wyższej, społecznej pozycji przypisywanej roli mężczyzny, której nie znosi ideologia demokratyczna.

Analizy dotyczące doświadczanych przez młodzież problemów z tożsamością prowadzono na dwóch poziomach, a więc poszczególnych form tożsamości – negatywnej, opozycyjnej, nieefektywnej, niespójnej wewnętrznie, lustrzanej, odroczonej, wewnętrznie i zewnętrznie spójnej, a także ogólnych jej kategorii – prorozwojowej, zintegrowanej i destrukcyjnej rozwojowo, zdeintegrowanej oraz zdeintegrowanej wewnętrznie



Rys. 35. Kategorie identyfikacji społeczno-kulturowych a płeć ( $n_{dz} = 438$ ,  $n_{ch} = 478$ )

nie *vs* niezintegrowanej ze światem, autorefleksyjnej *vs* bezrefleksyjnej (Tab. 43–44, Rys. 36–37). Kierowano się tu kryterium konsekwencji rozwojowych wynikających z poszczególnych „stanów ja” (zintegrowane, rozwojowe *vs* zdeintegrowane, destrukcyjne rozwojowo), oraz mechanizmami stanowiącymi potencjalne źródło problemów z kreowaniem siebie (dezintegracja wewnętrzna *vs* zewnętrzna, bezrefleksyjność) lub wsparcia autokreacji (autorefleksja, świadomy wybór).

Podstawowe identyfikacje młodzieży wyznacza dominująca tożsamość zintegrowana, spójna wewnętrznie i zintegrowana ze światem zewnętrznym, zracjonalizowana (26,13%). Destrukcyjność wyznacza natomiast triada tożsamościowa opisująca zdeintegrowane wewnętrznie „ja”, czyli tożsamość odroczonej, ambiwalentna, niestabilna, niedookreślona, wynikająca z dostrzegania wielu możliwości autokreacji, ale bez zdolności dokonania wyboru jednej z nich (21,43%), tożsamość rozproszona, związana z dyfuzją tożsamości (16,99%) oraz „ja negatywne–nieefektywne” związane bezpośrednio z autodeprecjacją (15,94%). Widoczny jest także komponent opozycyjności, czyli negacja zewnętrznego świata (9,28%), która decyduje o destrukcyjności relacji „ja–świat”, a także – choć w najmniejszym stopniu – ujawnia się tożsamość lustrzana, odbita w „zwierciadle społecznym”, którą wyznacza bezrefleksyjny konformizm w przejmowaniu wzorów identyfikacyjnych od otoczenia. Wskazuje to jednocześnie, iż młodzież wybiera różne strategie adaptacyjne: najczęściej racjonalne (refleksyjny konformizm – tożsamość zintegrowana wewnętrznie i zewnętrznym), zaś w mniejszym stopniu emocjonalne (bunt – tożsamość opozycyj-

<b>Stany „ja”</b>	<b>n</b>	<b>%</b>	<b>Ranga</b>
„ja” rozproszone – dyfuzja tożsamości	467	16,99	<b>3</b>
„ja” skonformizowane – tożsamość lustrzana	241	8,77	<b>6</b>
„ja” indolentne – tożsamość odroczonea	589	21,43	<b>2</b>
„ja” negatywne–nieefektywne – tożsamość negatywna wewnątrznie	438	15,94	<b>4</b>
„ja” opozycyjne – tożsamość negatywna zewnątrznie	255	9,28	<b>5</b>
„ja” zintegrowane – tożsamość spójna, utrwalona	718	26,13	<b>1</b>
<b>Razem</b>	<b>2708</b>	<b>-</b>	<b>-</b>
<b>Skutki rozwojowe</b>	<b>n</b>	<b>%</b>	<b>Ranga</b>
Tożsamość pozytywna rozwojowo	718	26,13	<b>2</b>
Tożsamość destrukcyjna rozwojowo	1990	72,42	<b>1</b>
<b>Razem</b>	<b>2708</b>	<b>-</b>	<b>-</b>
<b>Mechanizmy kształtowania tożsamości</b>	<b>n</b>	<b>%</b>	<b>Ranga</b>
Deprecjacja siebie – wewnętrzna („Ja nie jestem OK”)	1494	54,37	<b>1</b>
Deprecjacja świata i relacji „ja–świat” („Ty nie jesteś OK”)	255	9,28	<b>3</b>
Autorefleksja (świadoma autokreacja – „Ja jestem OK, ty jesteś OK”)	718	26,13	<b>2</b>
Bezrefleksyjność (zapożyczenie – „Ja jak świat, czyli ja jestem OK”)	241	8,77	<b>4</b>
<b>Razem</b>	<b>2708</b>	<b>-</b>	<b>-</b>

Tab. 43. Typy tożsamości – stany „ja”, mechanizmy i skutki rozwojowe deklarowane przez młodzież szkół średnich (N = 916)<sup>23</sup>

na), lub adaptację przez deprecjację wewnętrznego „ja”, która ma jednak różny charakter (ograniczenie indywidualnych wyborów – „ja” skonformizowane, niepewność własnych wyborów, skutkująca zablokowaniem decyzji autokreacyjnych – „ja” indolentne, niejasność celów, wartości i znaczenia poszczególnych wzorów osobowych – „ja” rozproszone).

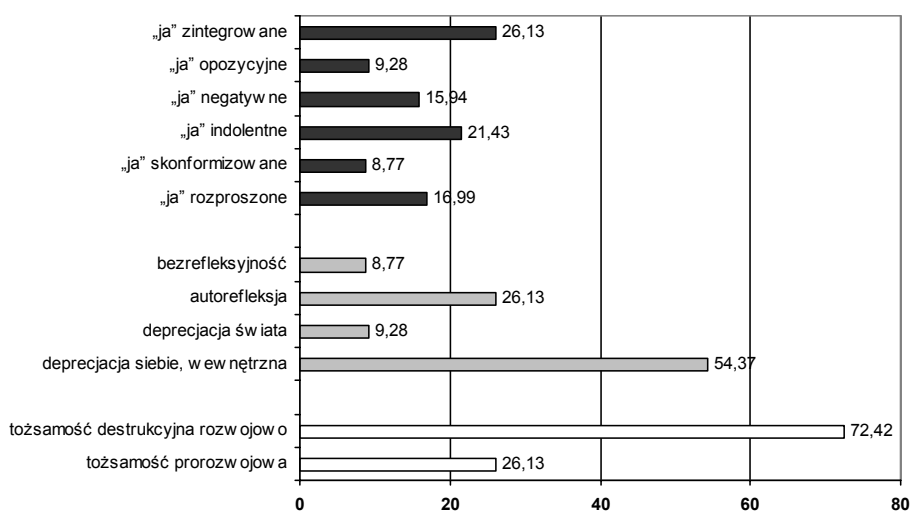
Dokonując generalizacji przyjmowanych przez młodzież identyfikacji tożsamościowych wedle kryterium konsekwencji rozwojowych: „ja” zintegrowane, prorozwojowe *vs* zdeintegrowane, destrukcyjne rozwojowo, widoczna jest zdecydowana dominacja potencjalnie destrukcyjnych rozwojowo kategoryzacji (72,42%) nad prorozwojowymi (26,13%), co nie jest wynikiem zaskakującym, gdyż odzwierciedla naturalny stan rozwojowy, charakterystyczny dla doświadczanego kryzysu, ale wskazuje na wysoki poziom trudności autokreacyjnych, a więc na relatywnie wczesny etap moratorium tożsamościowego (Erikson, 2004). Wskazuje to równocześnie z jednej strony na długą jeszcze drogę w procesie pokonywania kryzysu adolescencyjnego, czego przyczyny mogą być lokowane we właściwościach ponowoczesnej kultury (zob. ponowoczesne dylematy tożsamościowe; Giddens, 2001), zaś z drugiej strony wynika zapewne z braku dostatecznego wsparcia młodzieży ze strony społecznego otoczenia w procesach autokreacyjnych (stabilizacji tożsamości).

<sup>23</sup> Badani mieli możliwość wyboru trzech charakterystyk tożsamościowych, choć nie wszyscy wskazywali trzy kategorie, stąd ich liczebności nie sumują się do liczebności próby, zaś jako podstawę obliczania odsetek przyjęto jej wielokrotność, ze względu na możliwość dokonania trzech wyborów ( $3 \times 916 = 2748$ ).

Natomiast analizując dokonywane przez młodzież autoidentyfikacje w płaszczyźnie potencjalnego mechanizmu kształtowania się tożsamości, czyli jej integracji *vs* dezintegracji, widoczna jest zdecydowana polaryzacja – zdecydowanie silniejsza deprecjacja wewnętrzna *vs* wyraźnie słabsza, ale znacząca autorefleksja.

W odniesieniu do negatywnych kategoryzacji tożsamościowych zdecydowanie najczęściej wskazywany jest mechanizm dezintegracji wewnętrznej (54,37%), mniej znaczące są natomiast dezintegracja zewnętrzna, czyli bezpośredni bunt, opozycja (9,28%) oraz bezrefleksyjne i oportunistyczne wtopienie się w tło socjalizacyjne (8,77%), zaś w przypadku kategoryzacji pozytywnych jest to oczywiście autorefleksja i świadomy wybór (26,13%). Mamy więc tu dwie dominujące tendencje: deprecjacja siebie przeważająca nad deprecjacją zewnętrznego świata oraz refleksyjna akceptacja własnej osoby i świata, a co za tym idzie, także własnej relacji ze światem, dominująca nad postawami bezrefleksyjnymi.

W kontekście kierunku rozwoju młodego pokolenia mechanizm autorefleksyjnego kreowania siebie „rokuje” pozytywnie, gdyż jego efektem może być zrównoważona postawa harmonijnego tworzenia siebie i własnego życia, przyjmowanie postawy poszukiwania racjonalnego kompromisu, z tendencją do zmiany świata w kierunku jego optymalizacji (aktywne strategie działania). Jednak dominujący wśród badanej młodzieży mechanizm autodeprecjacji w różnych formach, ale z występującym zawsze komponentem lokowania winy za doświadczane trudności w sobie, wskazuje na duże zagrożenie automarginalizacją, wynikającą z wycofania się, zaś charakterystyczną dla tzw. „podwójnie przegranych”



Rys. 36. Stany tożsamości oraz konsekwencje i mechanizmy adaptacyjne (N = 916)

(Merton, 1982), powodując jednocześnie zagrożenie włączenia się koniecznych mechanizmów redukcji napięcia motywacyjnego, stanowiącego efekt zablokowanych możliwości autokreacyjnych (np. rozładowanie napięć z wykorzystaniem strategii biernych, czyli pozyskiwanie pozornego poczucia dobrostanu przez środki psychoaktywne, rezygnacja z własnych aspiracji ograniczająca osiągnięcie możliwych potencjałów rozwojowych itp.).

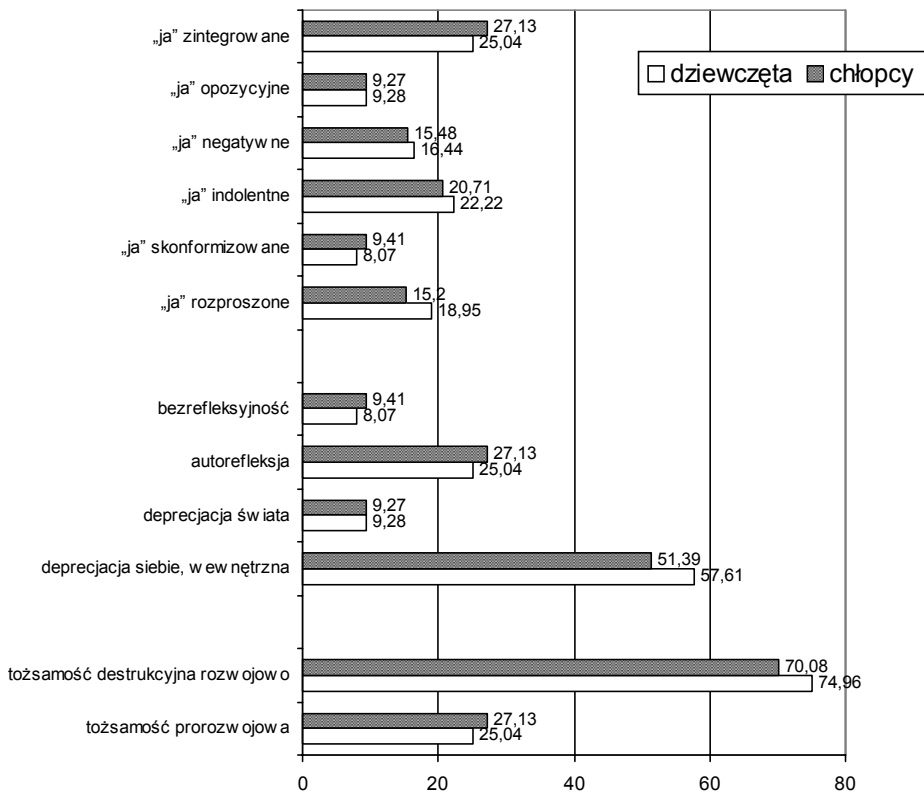
Płeć w niewielkim stopniu różnicuje charakter problemów związanych z kreowaniem własnej tożsamości (Tab. 44, Rys. 37, Aneks, Załącznik 7, Tab. 5), co zapewne wynika ze znaczącego zunifikowania mechanizmów autokreacyjnych, zależnych od właściwości rozwojowych wpisujących w adolescencję, a także z podobnych społeczno-kulturowych czynników determinujących doświadczanie kryzysu tożsamościowego, wyznaczanych przez cechy ponowoczesności. Pewne charakterystyczne tendencje w doświadczaniu kryzysu tożsamościowego przez dziewczęta i chłopcy, w większości okazały się nieistotne statystycznie, za wyjątkiem stanu „ja” opisywanego jako dyfuzja tożsamości („ja” rozproszone), mechanizmu deprecjacji wewnętrznej oraz ogólnego poziomu tożsamości destrukcyjnej rozwojowo.

TYP TOŻSAMOŚCI	Dziewczęta (N = 438)			Chłopcy (N = 478)		
	n	%	Ranga	n	%	Ranga
„ja” rozproszone – dyfuzja tożsamości	249	18,95	3	218	15,20	4
„ja” skonformizowane – lustrzane	106	8,07	6	135	9,41	5
„ja” indolentne – tożsamość odroczone	292	22,22	2	297	20,71	2
„ja” negatywne–nieefektywne	216	16,44	4	222	15,48	3
„ja” opozycyjne – negatywne zewnętrznie	122	9,28	5	133	9,27	6
„ja” zintegrowane – spójne, utrwalone	329	25,04	1	389	27,13	1
<b>Razem</b>	<b>1314</b>	–	–	<b>1394</b>	–	–
<b>SKUTKI ROZWOJOWE</b>	<b>n</b>	<b>%</b>	<b>Ranga</b>	<b>n</b>	<b>%</b>	<b>Ranga</b>
Tożsamość pozytywna rozwojowo	329	25,04	2	389	27,13	2
Tożsamość destrukcyjna rozwojowo	985	74,96	1	1005	70,08	1
<b>Razem</b>	<b>1314</b>	–	–	<b>1394</b>	–	–
<b>MECHANIZMY KSZTAŁTOWANIA</b>	<b>n</b>	<b>%</b>	<b>Ranga</b>	<b>n</b>	<b>%</b>	<b>Ranga</b>
Deprecjacja siebie – wewnętrzna	757	57,61	1	737	51,39	1
Deprecjacja świata i relacji „ja–świat”	122	9,28	3	133	9,27	4
Autorefleksja (świadoma autokreacja)	329	25,04	2	389	27,13	2
Bezrefleksyjność (zapożyczenie)	106	8,07	4	135	9,41	3
<b>Razem</b>	<b>1314</b>	–	–	<b>1394</b>	–	–

Tab. 44. Typy tożsamości – stany „ja” oraz mechanizmy i skutki rozwojowe deklarowane przez młodzież a płeć ( $n_{dz} = 438$ ,  $n_{ch} = 478$ )<sup>24</sup>

<sup>24</sup> Podstawą obliczania odsetek była wielokrotność liczebności dwóch porównywanych grup, ze względu na możliwość dokonania trzech wyborów (dziewczęta –  $3 \times 438 = 1314$ , chłopcy –  $3 \times 478 = 1434$ ).





Rys. 37. Stany tożsamości oraz konsekwencje i mechanizmy adaptacyjne a płeć ( $n_{dz} = 438$ ,  $n_{ch} = 478$ )

W odniesieniu do poszczególnych stanów „ja”, odzwierciedlających różne sposoby doświadczania kryzysu tożsamościowego – dziewczęta doświadczają w większym stopniu problemów związanych z *d y f u z j ą t o ż s a m o ś c i* (wynik istotny statystycznie). Wiąże się to z brakiem poczucia spójności i integralności w zakresie pełnionych ról i niezdolnością scalenia sprzecznych ról, co wyznacza brak poczucia ciągłości i bycia tym samym, oraz niemożność odpowiedzi na pytanie „kim się jest” i „dokąd się zmierza”, gdyż ogranicza to niezdolność do dokonywania samodzielnych wyborów („ja” rozproszone). Próbuując wyjaśnić tę prawidłowość, można hipotetycznie założyć, iż w związku z silniejszym kierowaniem się przez dziewczęta zewnętrznymi wymaganiami i oczekiwaniami w procesie kreacji siebie, a jednocześnie równie silną rozwojową tendencją do indywidualizacji, doświadczają one w większym stopniu trudności w zintegrowaniu zewnętrznych oczekiwań i wewnętrznych nacisków w kierunku kreowania siebie wedle osobistych preferencji.

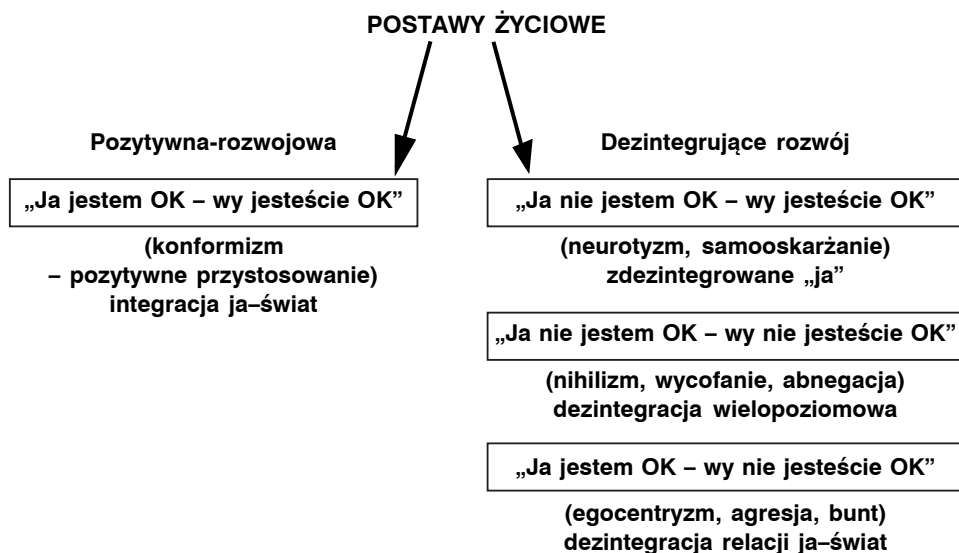
Chłopcy natomiast, jako bardziej nonkonformistyczni i opozycyjnie nastawieni wobec oczekiwań zewnętrznych, lepiej mogą sobie radzić z wewnętrznym uporządkowaniem wyznaczników i wzorów pełnienia przez nich tych ról, które wpisują we własną tożsamość.

Dominacja mechanizmu deprecjacji wewnętrznej, czyli ograniczania indywidualnych standardów kreowania siebie i przypisywania sobie odpowiedzialności za doświadczane problemy autokreacyjne, silniej zaznaczająca się w grupie dziewcząt (wynik statystycznie istotny), może być wyjaśniana podobnie, czyli większym uzależnieniem od świata społecznego, który trudniej obwiniać za własne problemy, jeśli w nim poszukuje się wsparcia w ich rozwiązywaniu. Dyfuzja tożsamości i mechanizm autodeprecjacji wewnętrznej przekładają się w ich przypadku na wyższy poziom ogólnej destrukcji rozwojowej w zakresie sposobu pokonywania kryzysu tożsamościowego.

Chłopcy wyraźnie częściej konstruktywnie radzą sobie z doświadczanymi problemami w kreowaniu własnej tożsamości, autorefleksyjnie próbując kształtować siebie, w mniejszym stopniu uzależniając swoją autokreację od oczekiwań otoczenia, zaś częściej pozostając w zgodzie z sobą, czyli indywidualnymi preferencjami, choć analiza statystyczna nie potwierdziła znaczenia tej prawidłowości.

Stany tożsamości i zakres problemów doświadczanych w procesie ich kształtowania się mogą przekładać się lub/i wynikać z ogólnych nastawień (postaw życiowych) wobec siebie i świata, stanowiących pierwotnie wynik specyficznych doświadczeń biograficznych każdego człowieka. Analiza transakcyjna podaje następującą klasyfikację nastawień życiowych (Harris, 1987, s. 58–70), kształtujących się w trakcie rozwoju osobniczego, uwzględniających stosunek do własnej osoby i innych, czy szerzej ujmując – świata, które analizowano jako rezultaty, a zarazem czynniki kształtujące ludzkie życie (Rys. 38).

Kierując się założeniami analizy transakcyjnej, można zatem przyjąć, iż sytuacja życiowa człowieka (doświadczenia biograficzne) powoduje wykształcenie się czterech pozycji życiowych, przyjmowanych przez niego, zaś stanowiących swoiste konsekwencje rozwojowe wynikające z dominujących doświadczeń życiowych jednostki: a) p o s t a w a p o z y t y w n a – rozwojowa („Ja jestem OK, ty jesteś OK”), która wiąże się z konformizmem, czyli pozytywnym przystosowaniem, co stanowi mechanizm prawidłowej adaptacji społecznej; b) p o s t a w y d e z i n t e g r u j ą c e r o z ó j: dezintegracja jednostkowa („Ja nie jestem OK, ty jesteś OK”) – związana z neurotyzmem, samooskarżaniem, stąd wyznaczająca dezintegrację na poziomie jednostkowym; dezintegracja wielopoziomowa („Ja nie jestem OK, ty nie jesteś OK”) – związana z postawą nihilizmu, wycofania, abnegacji, cechująca jednostki „podwójnie



Rys. 38. Kategorie postaw życiowych w ujęciu analizy transakcyjnej (Harris, 1987)

przebrane”, determinująca dezintegrację zarówno jednostkową (agresja przemieszczona, dewaloryzacja siebie), jak i społeczną (dewaloryzacja świata); dezintegracja relacji „ja-świat” („Ja jestem OK, ty nie jesteś OK”) – związana z postawą egocentryzmu, agresją skierowaną na zewnątrz i buntem przeciw światu, co może wyznaczać tendencję do jego dekonstrukcji.

Można w myśl refleksji Ervinga Goffmana (2005) założyć, iż warunki życiowe i doświadczane problemy stanowią źródło ukształtowania się postaw wobec siebie i świata dezintegrujących rozwój, choć zakres tej dezintegracji może być różny (globalny – dezintegracja wielopoziomowa *vs* fragmentaryczny – dezintegracja jednostkowa, dezintegracja relacji „ja-świat”), zaś przyjęte postawy mogą się różnić ich ukierunkowaniem (wewnętrzne – dezintegracja jednostkowa *vs* zewnętrzne – dezintegracja relacji „ja-świat”, oraz wielokierunkowe – dezintegracja wielopoziomowa).

Badana młodzież wskazuje zróżnicowane nastawienia wobec siebie i otaczającego świata, choć widoczne są specyficzne ich układy (Tab. 45, Rys. 39), gdyż dominują tu postawy destrukcyjne (81,22%) nad rozwojową (18,78%). Wśród nastawień negatywnych najczęściej występuje niestety dezintegracja wielopoziomowa (44,54%), czyli zgeneralizowana postawa negacji siebie i otaczającego świata („Ja nie jestem OK – wy nie jesteście OK”), która może skutkować nihilizmem, wycofaniem się i abnegacją. Wynikać ona może ze wzrostu młodzieńczego autokryty-

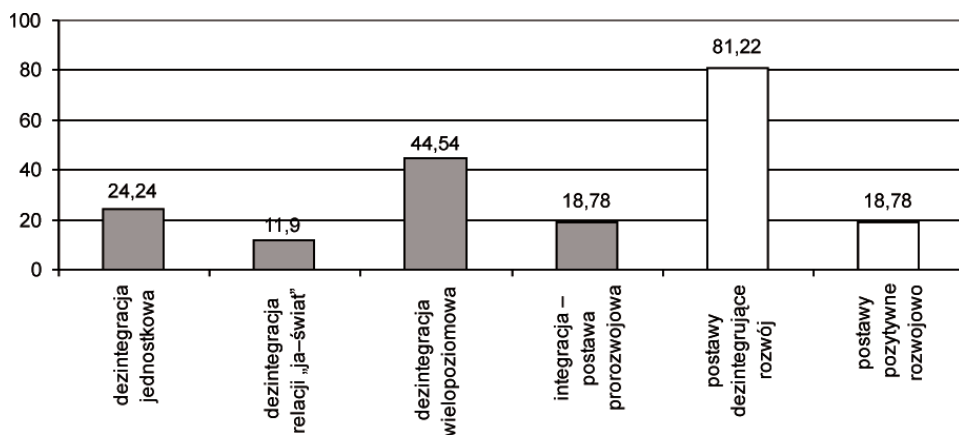
cyzmu, a także krytycyzmu wobec rzeczywistości społeczno-kulturowej, czyli świata dorosłych, zaś wzmacniać ją mogą też odnoszone przez młodych ludzi niepowodzenia w życiu codziennym, w podstawowych rolach i grupach przynależności. Pośrednio wskazuje to jednak na ogromny chaos wewnętrzny, współdeterminowany warunkami życia, z którym badana młodzież nie potrafi sobie poradzić.

Typ postawy życiowej	n	%	Ranga
Dezintegracja jednostkowa: „Ja nie jestem OK – wy jesteście OK”	222	24,24	2
Dezintegracja relacji „ja-świat”: „Ja jestem OK – wy nie jesteście OK”	109	11,90	4
Dezintegracja wielopoziomowa: „Ja nie jestem OK – wy nie jesteście OK”	408	44,54	1
Postawa pozytywna – rozwojowa: „Ja jestem OK – wy jesteście OK”	172	18,78	3
<b>Razem</b>	<b>911</b>	<b>100,0</b>	<b>-</b>

Tab. 45. Hierarchia postaw życiowych występujących wśród badanej młodzieży (N = 911)

Wśród nastawień destrukcyjnych jako kolejna pojawia się autodestrukcyjna pozycja neurotycznego wycofania i samooskarżania (24,24%), wskazująca na dezintegrację własnego „ja” („Ja nie jestem OK – wy jesteście OK”). Pozwala to przypuszczać, iż winą za własne problemy młodzież obarcza głównie siebie. Znacząco słabiej zaś badani identyfikują się z pozycją agresywnego buntu (11,90%), skierowanego na otoczenie społeczne, co wskazuje na ostry krytycyzm i lokowanie winy za własne problemy na zewnątrz, zaś wynika zapewne z braku zaspokojenia podstawowych potrzeb młodzieży w zakresie wspierania jej w rozwiązywaniu trudności kreacyjnych („Ja jestem OK – wy nie jesteście OK”). Wyraźna, choć w ogólnym obrazie postaw życiowych relatywnie zbyt rzadko występująca, jest wśród młodzieży postawa konstruktywna, rozwojowa („Ja jestem OK – wy jesteście OK”), świadcząca o integracji ze światem i akceptacji pełnionej w nim roli (rzeczywisty, adaptacyjny konformizm, pozytywne przystosowanie), co może wskazywać, iż badani znajdują się jeszcze we wczesnych stadiach młodzieńczego buntu (Oleszkowicz, 1995, s. 394–400, 2006).

Podsumowując, badaną młodzież cechują generalnie nastawienia destrukcyjne, antyrozwojowe, choć różnie ukierunkowane (wycofanie, nihilizm, autodestrukcyjna, agresja skierowana na zewnątrz), co wskazuje na różne sposoby kanalizowania przezeń wewnętrznych problemów – od dezintegracji wielopoziomowej, poprzez dezintegrację własnego „ja”, do dezintegracji na poziomie relacji „ja-świat”. Relatywnie niewielki natomiast odsetek badanych prezentuje postawy prorozwojowe, świadczące o refleksyjnym zintegrowaniu własnej osoby z otoczeniem społecznym, co stanowi podstawę dalszej autokreacji i samorealizacji (Rys. 39).



Rys. 39. Hierarchia postaw życiowych młodzieży (N = 911)

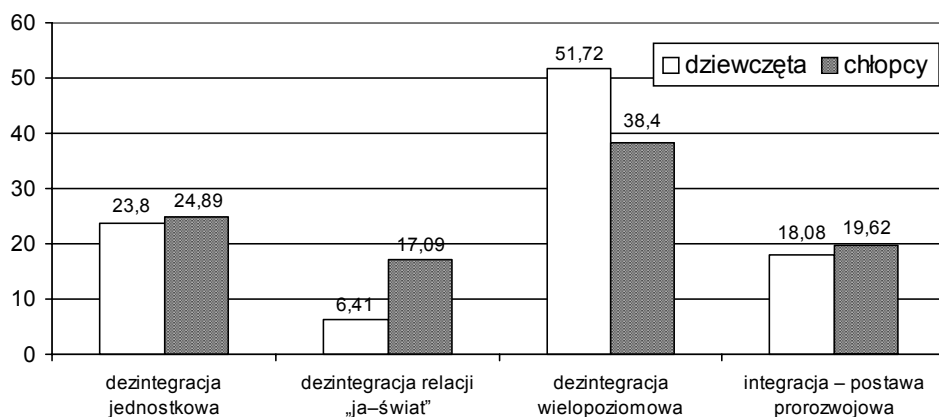
Układ postaw życiowych różnicowany jest w pewnym stopniu zmienną płci (Tab. 46, Rys. 40), choć wyraźne i statystycznie potwierdzone różnice (Aneks, Załącznik 7, Tab. 6) wystąpiły jedynie w zakresie niektórych nastawień.

Wśród dziewcząt dominuje bowiem dezintegracja wielopoziomowa (55,26%), wyznaczająca największe problemy autokreacyjne i powodująca największe zagrożenia rozwojowe, natomiast wśród chłopców częściej występuje dezintegracja relacji „ja-świat”, powiązana z egocentryzmem, agresją i buntem (17,09%), która przekładać się może w większym stopniu na działania w kierunku dekonstrukcji świata.

Uzyskany wynik potwierdza jedynie wcześniejsze analizy, w których przekonania dotyczące różnych wymiarów rzeczywistości i własnych cech, wskazywały na podobny sposób postrzegania siebie i świata, gdyż dziewczęta generalnie częściej opisywały zarówno świat, jak i własną osobę

Typ postawy życiowej	Dziewczęta (N = 437)			Chłopcy (N = 474)		
	n	%	Ranga	n	%	Ranga
Dezintegracja jednostkowa „Ja nie jestem OK – wy jesteście OK”	104	23,80	2	118	24,89	2
Dezintegracja relacji „ja-świat” „Ja jestem OK – wy nie jesteście OK”	28	6,41	4	81	17,09	4
Dezintegracja wielopoziomowa „Ja nie jestem OK – wy nie jesteście OK”	226	51,72	1	182	38,40	1
Postawa pozytywna – rozwojowa „Ja jestem OK – wy jesteście OK”	79	18,08	3	93	19,62	3
<b>Razem</b>	<b>437</b>	<b>100,0</b>	<b>-</b>	<b>474</b>	<b>100,0</b>	<b>-</b>

Tab. 46. Hierarchia postaw życiowych wśród młodzieży różnicowana zmienną płci ( $n_{dz} = 437$ ,  $n_{ch} = 474$ )



Rys. 40. Hierarchia postaw życiowych młodzieży a płeć ( $n_{dz} = 437$ ,  $n_{ch} = 474$ )

w kategoriach negatywnych, co może wynikać z ogólnie większej wrażliwości, głównie emocjonalnej, na sprawy społeczne, chłopcy zaś byli w wydawaniu sądów o sobie i świecie znacznie bardziej wyważeni, co wynikać może zarówno z ich bardziej racjonalnego postrzegania źródeł problemów własnych i otaczającego świata, jak i też z wyższego poziomu egocentryzmu, który może przekładać się na społeczny indyferentyzm.

W kontekście podstaw wyznaczających kreowanie własnej tożsamości, związanych z organizowaniem i porządkowaniem wiedzy o sobie i otaczającym świecie, analizowanych w kategoriach poszukiwania odpowiedzi na następujące pytania: a) „kim i jaki jest człowiek” (kategorie pozytywne *vs* negatywne, np. z natury dobry *vs* z natury zły, racjonalny *vs* irracjonalny, egocentryczny *vs* altruistyczny), b) „kim i jaki jestem ja” (pozytywne *vs* negatywne kategoryzacje, np. dobry *vs* zły, zdolny *vs* niezdolny, aktywny *vs* bierny), c) „jaki jest świat i czego ode mnie oczekuje” (np. „dobry”, dający wiele możliwości, oczekujący działań kreatywnych *vs* „zły”, ograniczający możliwości samorealizacyjne, oczekujący biernego przystosowania), d) „jak działam i co z tego wynika” (poczucie sprawstwa *vs* poczucie bezradności), e) „czy jestem jednostką autonomiczną” (kontrola wewnętrzna *vs* kontrola zewnętrzna), można postawić wniosek, iż badana młodzież wciąż jeszcze jest na etapie poszukiwania wstępnych rozwiązań w tych zakresach. Cechuje ją bowiem znaczący poziom dezintegracji i zarazem ambiwalencji w obszarze spostrzegania zarówno siebie, jak i otaczającego świata, a także znaczna destrukcyjność mechanizmów pozwalających posiadane przekonania zintegrować w sposób kompromisowy, nie deprecjonujący ani siebie, ani świata, w którym młodzież żyje.

Kończąc analizy w obszarze poznawczych podstaw kreowania własnej tożsamości i rozwiązywania immanentnie wpisanych w kryzys adolescencyjny problemów, podkreślić należy, iż osiągnięcie pozytywnej tożsamości indywidualnej i autonomii jednostek, nie może się obyć bez fizycznej i funkcjonalnej bliskości z innymi ludźmi, którzy na bazie osobistych doświadczeń budują swoje postawy wobec ich specyficznych cech i zachowań, bez stosowania taktyk dystansujących i uprawomocniających przekonanie zgodne z przypisaną im pierwotnie etykietą (Goffman, 2005, s. 27). Doświadczenia osób pozbawionych tego wsparcia, zaś zwykle podlegających restrykcyjnym i punitywnym oddziaływaniom otoczenia, wiążą się z budowaniem dwóch „zapętlonych” skryptów na temat własnej osoby: jestem osobą gorszą, bo nie spełniam oczekiwań i wymagań otoczenia społecznego, stąd zostaję napiętnowany, oraz drugiego skryptu – jestem jednostką izolowaną, czyli odrzuconą społecznie (Kowalik, 1996, s. 55), bo... jestem osobą gorszą, która zasługuje na napiętnowanie. Jako konsekwencja utrwała się w sposób naturalny w osobie napiętnowanej poczucie niskiej wartości i zaniżonej samooceny, co determinuje ograniczenie aspiracji rozwojowych osób pozbawionych pełnej społecznej akceptacji, zaś paradoksalnie zwrotnie odbierane jest przez otoczenie społeczne jako potwierdzenie własnych przekonań na temat osób napiętnowanych i adekwatnego do tych przekonań ich traktowania (mechanizm „błędnego koła”). Możliwe jest też inne ukierunkowanie reakcji nosicieli piętna na sposób ich traktowania, a mianowicie przyjmując zachowania otoczenia jako wyraźnie krzywdzące i niesprawiedliwe, mogą zostać tu włączone mechanizmy opozycji, agresji i wrogości wobec otoczenia społecznego, które to nastawienia stanowią obronną strategię „ludzi słabych lub przywykłych do odstraszenia od siebie innych w obawie przed wrogością, nienawiścią, pogardą” (Frąckowiak, 1996, s. 67), co znów zwrotnie potwierdza stereotypowy obraz osoby napiętnowanej jako trudnej, złej, stąd wycofanie, izolacja i odrzucenie przez otoczenie społeczne, które dodatkowo uzyskały status obiektywnie usprawiedliwionych.

Jednostka obarczona społecznym piętnem i instytucjonalną deprecjacją doświadcza niewątpliwie znacznie silniej zjawisk kryzysowych dotyczących określenia własnej tożsamości, czy jej przebudowy, gdyż proces jej konstruowania wiąże się z włączeniem w swoje „ja” różnych elementów: poczucie odrębności *vs* wspólnotowość, poczucie podobieństwa *vs* poczucie różnicy, co musi się dokonać i zostać zespolone w taki sposób, by stanowiły one podstawę przekonania o spójności własnej tożsamości (Mamzer, 2003, s. 126). Niewątpliwie sytuacja napiętnowania, stygmatyzacji, która skupia się na elementach – odrębność i różnica, które obarczone są dodatkowo silną repulsją społeczną (często uwewnętrznioną) lub upozorowaną, nieautentyczną akceptacją, ale zawsze wiążącą się

z dystansowaniem się od nosiciela piętna, zawsze ogranicza szanse jednostki na harmonijne zintegrowanie tych sprzecznych elementów i włączenie ich we własną tożsamość. Jednostka napiętnowana w zasadzie nie ma wyboru, jest zmuszona wybrać odrębność i różnicę, które odrzucane są przez społeczeństwo i budować tożsamość opozycyjną, albo zasymilować się, przyjmując oferowane jej role, które nie pozwalają jej w pełni się rozwinąć. Jest więc „podwójnie przegrana” (Merton, 1982) i jedyne co może zrobić, to przyjąć strategię wycofania (tożsamość nieefektywna i negatywna lub odbita), albo, często zeń wypływającą, strategię ataku (tożsamość opozycyjna).

Kończąc tę refleksję, przywołam słowa Paulo Coelho (2003, s. 97): „Ale nie warto było podejmować próby ocalenia świata – nie zdołałem jeszcze ocalić nawet siebie”, które pośrednio wskazują wstępną konieczność budowania własnej, zintegrowanej wewnętrznie i ze światem tożsamości, która w następstwie może stanowić podstawę rekonstrukcji owego świata wedle refleksyjnie ustanowionych założeń, stanowiących egzemplifikację buntu oświeconego, metafizycznego, a więc w swej istocie prospołecznego (Camus, 1991, 1999).

### **5.3.3. Wizja własnego życia jako rezultat doświadczania problemów egzystencjalnych i sytuacji życia codziennego**

„Nie możemy wybierać ram dla swojego losu. Ale dajemy mu treść. Kto chce przygody, będzie ją przeżywał na miarę swego męstwa. Kto chce ofiary, będzie ją składał na miarę czystości swego serca.”

(Hammarskjöld, 1981)

Wizja własnego życia, traktowana jako kategoria potencjalna, tworzy się zawsze na podstawie zgeneralizowanych ocen dotyczących otaczającego jednostkę świata, własnej osoby, sposobu własnego ulokowania w relacji ze światem, a także stanowi ostateczną egzemplifikację przyjętego sposobu wartościowania i rozstrzygnięcia podstawowych dylematów egzystencjalnych wpisanych w sytuację człowieka w świecie. Tworzone wizje własnego życia mogą określać stan obecny (teraźniejszość) i stan potencjalny (przyszłość), zarówno w aspekcie realizacji, jak i planowania. Wizja własnego życia została tu ograniczona, w aspekcie konceptualizacji tego problemu, do określenia źródeł doświadczania osobistego szczęścia i zadowolenia *vs* cierpienia i dyskomfortu oraz realizowania dodatkowych form aktywności w czasie wolnym (zainteresowania, hobby) w obecnej sytuacji życiowej, a także sformułowania zadań i planów na przyszłość. Zdając sobie sprawę z fragmentaryczności tego podejścia, przyjęto założenie, iż życie „tu i teraz” oraz „w przyszłości” można zgeneralizować do kategorii



„poczucia szczęścia”, aktywności autotelicznej dającej podstawę do zadowolenia, oraz planowania i sposobu „myślenia” o swojej przyszłości w kontekście zapewnienia sobie odpowiednich warunków życia.

Analizę wypowiedzi badanej młodzieży rozpoczęto od kategorii doświadczania własnego życia w perspektywie teraźniejszości, czyli dnia codziennego i codziennych sytuacji życiowych, analizując je w kategoriach abstrakcyjnych określających źródło szczęścia i cierpienia, doświadczanych w codziennym życiu oraz form aktywności podejmowanych spontanicznie dla realizacji wewnętrznych potrzeb, stanowiących podstawę poczucia zadowolenia.

Jak wskazywałam wcześniej, specyficznie ludzkie potrzeby zdeterminowane są swoistym konfliktem między naturą a kulturą, stąd ich dwoistość: potrzeba „więzi z innymi”, czyli miłość bliźniego *vs* narcyzm, miłość własna; potrzeba transcendencji – zdolność twórcza *vs* tendencja niszczycielska (Fromm, 2002); potrzeba zakorzenienia – braterskość *vs* kazirodztwo (etnocentryzm); potrzeba poczucia tożsamości – indywidualność *vs* konformizm stadny; potrzeba układu odniesienia i czci – rozum *vs* irracjonalizm (Fromm, 1966, s. 35–69). Można powiedzieć, iż źródło szczęścia stanowi dla młodzieży realizowanie immanentnie wpisanych w naturę człowieka potrzeb, stąd trudno tu określić swoistość codziennego szczęścia, właściwą jedynie młodzieży. Przyjrzyjmy się jednak, w jaki sposób hierarchizowane są te aspekty życia, w których młodzież lokuje możliwość uzyskania pozytywnych gratyfikacji emocjonalnych, abstrahując od tego, jak szczegółowo filozofowie i psychologowie określają szczęście (zob. Tatarkiewicz, 2003), gdyż każdy zawsze definiuje je potocznie na własny użytek.

Od Sokratesa filozofia analizowała naturę szczęścia i jego osiągalność, co skupiało się między innymi na rozstrzygnięciu kwestii jego podstaw. Obydwa zagadnienia rozważane są w kontekście pytania: czy szczęście zależy jedynie od życia filozoficznego (psychicznego), czy też wyznaczają je sytuacje życiowe, czyli jakość codziennego życia. Z punktu widzenia problematyki tego opracowania, interesujące są te poglądy na szczęście, które określają je jako atrybut osiągalny przez człowieka poprzez subiektywnie ocenianą, najlepszą z możliwych sytuację życiową, którą mierzy się przyjemnościami życiowymi (np. w epikureizmie), czy siłą charakteru, uniezależniającą człowieka od zmiennych okoliczności, czyli losu (np. w stoicyzmie lub w buddyźmie). Religie uniwersalne np. chrześcijaństwo czy islam szczęście wpisują w bezpośredni kontakt z Bogiem i postępowanie zgodne z jego przesłaniem i wolą.

W psychologii, poszukując definicji szczęścia, można odwołać się do koncepcji potrzeb amerykańskiego psychologa Abrahama Masłowa (1990), który określa istotę szczęścia jako zaspokojenie potrzeb. Masłow przyj-

muje, iż ludzie posiadają następujące potrzeby: fizjologiczne (np. głód, pragnienie, sen), bezpieczeństwa, przynależności i miłości, szacunku i uznania, poznawcze, estetyczne oraz samorealizacji i transcendencji, które tworzą swoistą hierarchię, regulując ludzkie działanie wedle zasady redukcji potrzeb niższych, zwalniającej pole dla realizacji potrzeb wyższego rzędu. Prosto rzecz ujmując, osoba szczęśliwa to taka, która zaspokoila wszystkie potrzeby, zaś ze względu na to, iż najwyższą w hierarchii jest potrzeba samorealizacji, logicznie konstatując – ludzie szczęśliwi to ludzie samorealizujący się, których osobowość uzyskuje status dojrzałej, a więc określanej przez: realistyczne nastawienie do świata, akceptację samego siebie, przyjazny stosunek do otoczenia, spontaniczność, niezależność, niekonwencjonalne podejście do życia (wolność od stereotypów i uprzedzeń), głęboką duchowość, głębokie przeżywanie miłości, filozoficzne, niezłośliwe poczucie humoru, kreatywność, czy bogatą osobowość, odporną na wpływy otoczenia. Współczesna psychologia podkreśla również rolę wewnętrznie motywowanej aktywności życiowej, która może mieć różny charakter, ale jej istotą jest działanie dla samej przyjemności (działania autoteliczne), czyli koncentracja na samej czynności, a nie na instrumentalnych korzyściach oczekiwanych jako jej rezultat (np. sport może stanowić źródło szczęścia, jeśli nie skupiamy się wyłącznie na wynikach, możliwości odniesienia sukcesu, zapewnieniu sobie przez sport kariery).

Badana młodzież wskazuje różne podstawy poczucia szczęścia w życiu codziennym, które łatwo można wpisać w podstawowy katalog ludzkich potrzeb (Tab. 47, Rys. 41). Podstawowy katalog potrzeb przyjęto za Maslowem (1990) i Frommem (1966), choć nie stanowi on wiernego odzwierciedlenia przedstawionych przez autorów klasyfikacji, stanowiąc modyfikację zależną od wypowiedzi respondentów. Przypomnę jedynie znaczenia wpisane w te kategorie potrzeb, które ujawniły się w badaniach. Potrzeba transcendencji stanowi najwyższą potrzebę ludzką, opisywaną często jako przeżywanie szczytowego doświadczenia lub duchowość człowieka. Samorealizacja określana jest jako potrzeba posiadania celów, spełnienia swojego potencjału, co wyraża się w dążeniu człowieka do rozwoju swoich możliwości, bądź może stanowić reakcje kompensujące niezaspokojenie innych potrzeb (np. materialnych). Potrzeby estetyczne wyraża najogólniej dążenie do harmonii i piękna, co wiąże się z doświadczaniem pozytywnych emocji i wzruszeń. Potrzeba szacunku i uznania wiąże się z zaufaniem do siebie, poczuciem własnej wartości, bycia osobą kompetentną i obdarzaną poważaniem, zarówno we własnych oczach, jak i w oczach innych ludzi (pragnienie potęgi, wyczynu i wolności, respektu i uznania ze strony innych ludzi, dobrego statusu społecznego, sławy, dominacji, zwracania na siebie uwagi). Potrzeby przynależności

i miłości (więzi, afiliacji, bycia kochanym) wyznaczane są tendencją do przewycięzania osamotnienia, izolacji i obcości, wiążąc się z dążeniem do nawiązywania bliskich intymnych stosunków, uczestnictwa w życiu grupy, czy w dążeniach do tworzenia gangów. Potrzeba bezpieczeństwa wyraża się w poszukiwaniu opieki i wsparcia, protekcji, wygody, spokoju i wolności od strachu, pobudzając do działania w sytuacjach trudnych (zagrożenia integralności) i zapewniając człowiekowi nienaruszalność.

Kategorie potrzeb	Kategorie odpowiedzi	n	%	Ranga
<b>Potrzeba przynależności i miłości</b>	Rodzina	347	37,88	3
	Miłość	355	38,76	2
	Przyjaźń	372	40,61	1
	Bliskość innych	120	13,10	5
	Radość i szczęście innych	27	2,95	20
	Sympatia i akceptacja innych	52	5,68	11
	Pomaganie innym ludziom	28	3,06	18,5
	Bycie potrzebnym innym ludziom	28	3,06	18,5
<b>Razem</b>		<b>1329</b>	<b>58,96</b>	<b>1</b>
<b>Potrzeba szacunku i uznania</b> (także we własnych oczach)	Samocena, poczucie wartości	21	2,29	21
	Zrozumienie innych	6	0,66	26
	Życie w zgodzie z sobą	7	0,76	25
	Docenianie i szacunek	18	1,97	22
	Wolność, brak ograniczeń (moc)	17	1,86	23
<b>Razem</b>		<b>69</b>	<b>3,06</b>	<b>5</b>
<b>Potrzeby estetyczno-emocjonalne</b>	Przebywanie na łonie natury	15	1,64	24
	Podróże, zwiedzanie	3	0,33	28
	Przygody, wzruszenia	4	0,44	27
	Zabawa	61	6,66	10
<b>Razem</b>		<b>83</b>	<b>3,68</b>	<b>4</b>
<b>Potrzeba samorealizacji</b>	Sukces (życiowy, szkolny)	225	24,56	4
	Osiąganie celów	102	11,14	6
	Satysfakcjonująca praca	33	3,60	15,5
	Realizacja pasji i zainteresowań	97	10,59	7
	Spełnienie przez twórczość	69	7,53	9
	Spełnienie marzeń	33	3,60	15,5
<b>Razem</b>		<b>559</b>	<b>24,80</b>	<b>2</b>
<b>Potrzeba bezpieczeństwa</b> (materialne i niematerialne)	Pieniądze	75	8,19	8
	Stabilizacja życiowa	34	3,71	14
	Zdrowie fizyczne	29	3,17	17
	Poczucie bezpieczeństwa	41	4,48	12
<b>Razem</b>		<b>179</b>	<b>7,94</b>	<b>3</b>
<b>Potrzeba transcendencji</b>	Wiara, Bóg	35	3,82	13
<b>Razem</b>		<b>35</b>	<b>1,55</b>	<b>6</b>
<b>Ogółem</b>		<b>2254</b>	<b>100,0</b>	<b>-</b>

Tab. 47. Źródło szczęścia w percepcji młodzieży (N = 916)<sup>25</sup>

<sup>25</sup> Podstawę obliczania odsetek w ogólnych kategoriach stanowiła liczba wskazań różnych źródeł szczęścia (N = 2254), zaś w kategoriach szczegółowych – liczebność próby (N = 916).

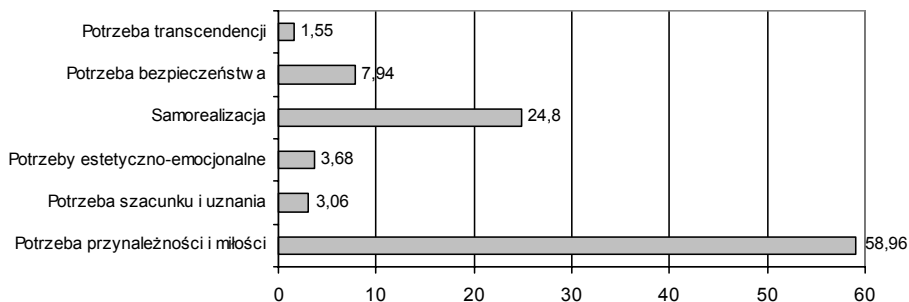
Podstawowe źródła szczęścia stanowią dla badanej młodzieży te sfery życia, które wyznaczają w pierwszej kolejności jej funkcjonowanie w relacjach z innymi, zaś w drugiej – funkcjonowanie w relacji z samym sobą, co zaprzecza tezie o nadmiernej koncentracji na sobie i egocentryzmie młodzieży, przynajmniej w sferze deklaracji. Dominujące zatem okazały się te przejawy życia, które bezpośrednio lub pośrednio wiążą się z zaspokajaniem potrzeby przynależności i miłości (58,96%; ranga 1), choć opisywane są przez badanych różnie. Najważniejsza dla młodzieży okazała się przyjaźń, która stanowi z jednej strony odzwierciedlenie potrzeby skupiania się w grupie rówieśników, realizującej potrzebę silnych więzi emocjonalnych w obrębie własnego pokolenia, zaś z drugiej wiąże się z odczuwaną wspólnotą sytuacji życiowej, potrzeb i zainteresowań, a także z dokonywaniem indywidualnego wyboru wedle własnych preferencji. Kolejne źródło szczęścia stanowi dla młodych ludzi znalezienie i realizowanie się w miłości, stanowiąc podstawę założenia szczęśliwej, kochającej się i wspierającej rodziny własnej, ale także funkcjonowanie w rodzinie pochodzenia, gdzie poszukuje się wsparcia, bezwarunkowej miłości i akceptacji. Potwierdza to formułowana *explicite* potrzeba funkcjonowania w bliskich relacjach z innymi, bez określenia ich podmiotu, a także potrzeba bycia lubianym i akceptowanym, co można zapewne osiągnąć, pomagając innym i wspierając ich w trudach życia. Potwierdza to także wskazywane jako ważne dla osiągnięcia szczęścia poczucie bycia potrzebnym innym oraz czerpanie zadowolenia z radości i szczęścia doświadczanych przez innych ludzi.

Nie jest zaskakujące, iż drugą ważną sferą, w której młodzież lokuje źródło własnego szczęścia jest samorealizacja (24,8%, ranga 2), stanowiąca podstawę poczucia własnej wartości, opisywana jako odnoszenie sukcesów życiowych i szkolnych, realizowanie zakładanych celów i spełnianie marzeń, co przyjmować może różne formy: realizacja pasji i zainteresowań, spełnianie się w aktywności twórczej, ale także zdobycie satysfakcjonującej pracy, która ma wartość autoteliczną, a nie tylko instrumentalną, czyli jest zgodna z zainteresowaniami i daje poczucie spełnienia.

Kolejną kategorią, której przypisuje młodzież relatywnie duże znaczenie w osiąganiu indywidualnego poczucia szczęścia, są te aspekty jej życia, które wyznaczają możliwość zaspokojenia potrzeby bezpieczeństwa (7,94%, ranga 3). Ma to jednak złożony charakter, gdyż wiąże się zarówno z bezpieczeństwem materialnym, jak i psychologicznym, wynikając ze złożoności tej ludzkiej potrzeby, która przyjmuje formę unikania urazu fizycznego, unikania urazu ze strony innych i unikania poniżenia we własnych oczach (Siek, 1985, 1993). Młodzież wskazuje głównie aspekty bezpieczeństwa materialnego (pieniądze) i bytowego (stabiliza-

cja życiowa) oraz poczucie bezpieczeństwa w sensie psychologicznym, ale także ten jego element, który wiąże się z unikaniem urazu fizycznego (zdrowie fizyczne i psychiczne).

Pozostałe kategorie źródeł szczęścia, lokowane przez młodzież w potrzebach estetyczno-emocjonalnych (3,68%, ranga 4) oraz w potrzebie uznania i szacunku (3,06%, ranga 5), pojawiają się raczej incydentalnie, ale warto określić ich formy. Pierwsze z nich wyrażają się w złożonych formach, ale dominujący jest tu „czysty” hedonizm, określany jako zabawa, doświadczanie przygód i wzruszeń im towarzyszących, ale też określa je potrzeba przebywania na łonie natury, podróże i zwiedzanie świata, co z pewnością motywowane jest względami zarówno estetycznymi, jak i wynikającymi zeń doznaniem emocjonalnymi, choć niewątpliwie można im przypisać w części także walor poznawczy.



Rys. 41. Podstawy doświadczania poczucia szczęścia w życiu codziennym (N = 916)

Zaspokojenie potrzeby uznania i szacunku jako podstawa doświadczania szczęścia także ma złożony charakter, gdyż wiąże się głównie z szacunkiem do samego siebie, co określa samoocena, poczucie własnej wartości, życie z zgodzie z sobą (wierność sobie) oraz poczucie wolności, braku ograniczeń, poczucie siły i mocy, a także wyznacza ją – choć w mniejszym stopniu – bezpośrednio wskazywany szacunek, docenianie, zrozumienie i uznanie ze strony innych ludzi.

Zupełnie incydentalnie pojawiają się w wypowiedziach badanych potrzeby transcendencji (1,55%, ranga 6), czyli osiągnięcie szczęścia przez kontakt z Bogiem i wiarę jako podstawę spełnienia, co wskazuje na dominację wizji szczęścia osiąganego w życiu doczesnym, zaś jedynie zapewne kompensowanie zablokowania możliwości jego osiągnięcia „tu i teraz” przez przeniesienie go w rzeczywistość transcendentną i „nieświadomą” przeszłość.

Podsumowując, w przekonaniach młodzieży szczęście osiągalne jest w życiu doczesnym, zaś głównym instrumentem (środkiem) jego osiąga-

nia są inni ludzie, następnie sama jednostka, samorealizująca się oraz obdarzana i obdarzająca się szacunkiem i uznaniem, w dalszej kolejności warunki życia zabezpieczające jej byt materialny, fizyczny i psychiczny oraz doznawanie emocji i wzruszeń, które oferuje świat (natura, kultura), zaś szczęście metafizyczne, wynikające z zaspokojenia potrzeby transcendencji ujawnia się niezwykle rzadko.

Płeć różnicuje w znacznym stopniu sposób postrzegania źródeł doświadczania szczęścia (Tab. 48, Rys. 42, Aneks, Załącznik 8, Tab. 1), choć uporządkowanie hierarchiczne przyjętych kategorii jest w obu grupach takie samo. Różnicuje je jednak poziom znaczenia dla obu porównywanych grup, co ujawnia się głównie w wymiarze tych aspektów doznawania szczęścia, które wyznaczają potrzeby przynależności i miłości, bezpieczeństwa i samorealizacji (potwierdzone statystycznie).

Dziewczęta zatem istotnie częściej wskazują realizację potrzeby przynależności i miłości oraz potrzebę bezpieczeństwa jako podstawę osiągnięcia szczęścia, natomiast chłopcy zdecydowanie częściej opisują własne szczęście w kategoriach samorealizacji. Stanowi to wynik oczywisty w kontekście większego znaczenia dla dziewcząt funkcjonowania w relacjach z innymi, uznawania wartości prospołecznych i bardziej dla nich charakterystycznej postawy konformizmu, który występować może w funkcji zapewnienia bezpieczeństwa, a także skupianiu się na unikaniu ryzyka zarówno psychicznego, jak i fizycznego, stwierdzanych także w tych badaniach. Chłopcy natomiast, jako bardziej egocentryczni, skoncentrowani na sobie i nastawieni bardziej indywidualistycznie, logicznie wskazują jako ważne w osiągnięciu poczucia szczęścia potrzeby samorealizacyjne, które odzwierciedlają wskazywane tendencje i właściwości osobowościowe.

Warto jednak przyjrzeć się szczegółowym kategoriom różnicującym wypowiedzi dziewcząt i chłopców, które wyznaczają specyfikę doświadczania szczęścia obu grup.

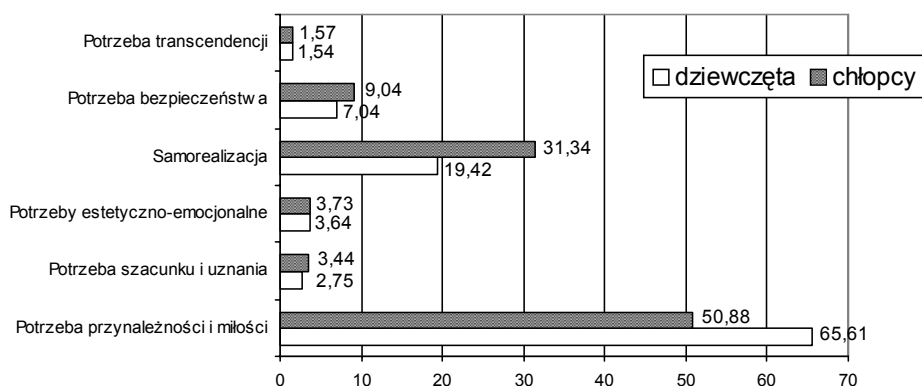
W odniesieniu do najważniejszej kategorii źródeł szczęścia – miłość, przyjaźń, rodzina i poczucie bliskości z innymi znacznie częściej wskazywane są przez dziewczęta, niż chłopców, choć w hierarchii obu grup stanowią one sfery najważniejsze dla poczucia zadowolenia z życia. W kolejnej kategorii źródeł szczęścia, wyznaczonej przez potrzebę szacunku i uznania – dziewczęta częściej wskazują bezpośrednio docenianie innych i szacunek z ich strony, a więc ważne jest dla nich zewnętrzne źródło zaspokajania tej potrzeby, zaś chłopcy wskazują na wolność i brak ograniczeń, co świadczy o tym, iż ważniejsze jest dla nich uznanie i szacunek we własnych oczach. Potrzeba samorealizacji także nieco odmiennie jest opisywana w obu grupach – dziewczęta znacząco częściej wskazują na kategorię spełniania marzeń (nieokreślonych), co wskazuje na

Kategorie potrzeb	Kategorie odpowiedzi	Dziewczęta			Chłopcy		
		n	%	Ranga	n	%	Ranga
Potrzeba przynależności i miłości	Rodzina	209	47,72	3	138	28,87	3
	Miłość	216	49,32	2	139	29,08	2
	Przyjaźń	220	50,23	1	152	31,80	1
	Bliskość innych	83	18,95	5	37	7,74	9
	Radość i szczęście innych	21	4,79	14	6	1,26	22
	Sympatia i akceptacja innych	25	5,71	10,5	27	5,65	11
	Pomaganie innym ludziom	18	4,11	16	10	2,09	17
Bycie potrzebnym innym	19	4,34	15	9	1,88	18	
<b>Razem</b>		<b>811</b>	<b>65,61</b>	<b>1</b>	<b>518</b>	<b>50,88</b>	<b>1</b>
Potrzeba szacunku i uznania	Samocena, poczucie wartości	10	2,28	22	11	2,30	16
	Zrozumienie innych	6	1,37	24	0	0,00	27
	Życie w zgodzie z sobą	3	0,68	27,5	4	0,84	24,5
	Docenianie i szacunek	11	2,51	20,5	7	1,46	21
	Wolność, brak ograniczeń	4	0,91	25,5	13	2,72	14,5
<b>Razem</b>		<b>34</b>	<b>2,75</b>	<b>5</b>	<b>35</b>	<b>3,44</b>	<b>5</b>
Potrzeby estetyczno- -emocjonalne	Przebywanie na łonie natury	11	2,51	20,5	4	0,84	24,5
	Podróże, zwiedzanie	3	0,68	27,5	0	0,00	27
	Przygody, wzruszenia	4	0,91	25,5	0	0,00	27
	Zabawa	27	6,16	9	34	7,11	10
<b>Razem</b>		<b>45</b>	<b>3,64</b>	<b>4</b>	<b>38</b>	<b>3,73</b>	<b>4</b>
Potrzeba samorealizacji	Sukces (życiowy, szkolny)	106	24,20	4	119	24,90	4
	Osiąganie celów	38	8,68	6	64	13,39	5
	Satysfakcjonująca praca	12	2,74	19	21	4,39	12,5
	Realizacja pasji, zainteresowań	36	8,22	7,5	61	12,76	6
	Spełnienie przez twórczość	23	5,25	12	46	9,62	8
	Spełnienie marzeń	25	5,71	10,5	8	1,67	19
<b>Razem</b>		<b>240</b>	<b>19,42</b>	<b>2</b>	<b>319</b>	<b>31,34</b>	<b>2</b>
Potrzeba bezpieczeństwa	Pieniądze	22	5,02	13	53	11,09	7
	Stabilizacja życiowa	13	2,97	18	21	4,39	12,5
	Zdrowie fizyczne	16	3,65	17	13	2,72	14,5
	Poczucie bezpieczeństwa	36	8,22	7,5	5	1,05	23
<b>Razem</b>		<b>87</b>	<b>7,04</b>	<b>3</b>	<b>92</b>	<b>9,04</b>	<b>3</b>
Transcendencja	Wiara, Bóg	19	1,54	23	16	1,57	20
<b>Razem</b>		<b>19</b>	<b>1,54</b>	<b>6</b>	<b>16</b>	<b>1,57</b>	<b>6</b>
<b>Ogółem</b>		<b>1236</b>	<b>100,0</b>	<b>-</b>	<b>1018</b>	<b>100,0</b>	<b>-</b>

Tab. 48. Źródło szczęścia w percepcji młodzieży a płeć ( $n_{dz} = 438$ ,  $n_{ch} = 478$ )<sup>26</sup>

ich większą bierność i odtwórczość, zaś chłopcy wskazują częściej osiągnięcie konkretnych, założonych celów, realizację pasji i zainteresowań, twórczość i satysfakcjonującą pracę, czyli można sądzić, iż bardziej aktywnie i twórczo realizują tę potrzebę. W odniesieniu do potrzeby

<sup>26</sup> Podstawę obliczania odsetek w ogólnych kategoriach stanowiła liczba wskazań różnych źródeł szczęścia w grupie dziewcząt ( $N = 1236$ ) i chłopców ( $N = 1018$ ), zaś w kategoriach szczegółowych – liczebności porównywanych prób ( $n_{dz} = 438$ ,  $n_{ch} = 478$ ).



Rys. 42. Podstawy doświadczania poczucia szczęścia w życiu codziennym a płeć ( $n_{dz} = 438$ ,  $n_{ch} = 478$ )

bezpieczeństwa – chłopcy koncentrują się bardziej na zabezpieczeniu materialnych warunków bytu, natomiast dziewczęta wskazują częściej bezpieczeństwo interpersonalne oraz związane ze zdrowiem fizycznym i psychicznym.

Oczywiste jest, iż źródła cierpienia wskazywane przez młodzież stanowią w dużym stopniu powielenie tych kategorii, które odzwierciedlały podstawy osiągnięcia szczęścia (Tab. 49, Rys. 43), z jedną tylko różnicą, nie pojawiły się bowiem wśród badanych wypowiedzi, które można zaklasyfikować do deprecjacji potrzeb estetyczno-emocjonalnych, co oznacza, iż ich zaspokojenie może stanowić podstawę zadowolenia, ale brak ich zaspokojenia nie jest traktowany jako znaczące źródło dyskomfortu psychicznego.

Triada najważniejszych sfer ludzkiego cierpienia jest tu dokładnym odzwierciedleniem triady wskazywanej jako potencjalne i realne źródło ludzkiego szczęścia. O ludzkim cierpieniu stanowią zatem przede wszystkim: brak zaspokojenia potrzeby przynależności i miłości (48,44%, ranga 1) oraz w mniejszym stopniu blokady samorealizacji (25,92%, ranga 2) i zagrożenie poczucia bezpieczeństwa (23,41%, ranga 3). Widoczne jest jednak znacznie większe znaczenie zagrożeń ludzkiego bytu w wyznaczaniu ludzkiego cierpienia (23,41%), niż konstytuowania poczucia szczęścia (7,94%). Zdeprecjonowanie potrzeb uznania i szacunku (1,95%, ranga 4) oraz transcendencji (0,28%, ranga 5) jedynie incydentalnie traktowane jest jako podstawa cierpienia. Innymi słowy, człowiek szczęśliwy to taki, który zaspokaja głównie potrzeby afiliacyjne, uczuciowe i samorealizacyjne, zaś człowiek nieszczęśliwy dodatkowo jeszcze doświadcza poczucia zagrożenia własnego bytu.

Analizując konkretne źródła cierpienia wskazywane przez badaną młodzież, widoczne jest ich zdominowanie przez konflikty z osobami

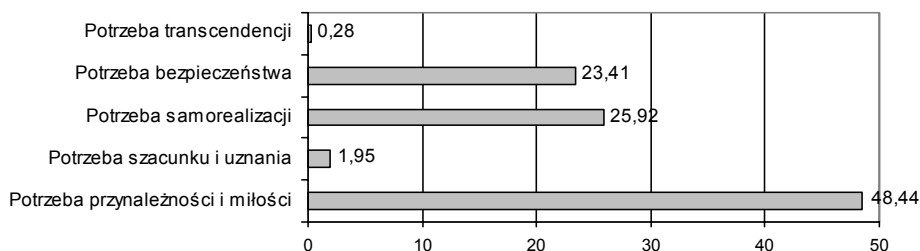


Kategorie potrzeb	Kategorie odpowiedzi	n	%	Ranga
<b>Potrzeba przynależności i miłości</b>	Konflikty z bliskimi	234	25,55	1
	Niezrozumienie przez bliskich	83	9,06	7
	Odrzucenie, nieakceptacja	108	11,79	6
	Brak miłości (zawód w miłości)	111	12,12	5
	Krzywda doznana od bliskich	35	3,82	15
	Cierpienie bliskich osób	76	8,30	9
	Samotność	78	8,52	8
	Utrata kogoś bliskiego	66	7,21	10
	Zdrada, zawiedzenie zaufania	63	6,88	12
	Brak przyjaciół	17	1,86	21
	<b>Razem</b>	<b>871</b>	<b>48,44</b>	<b>1</b>
<b>Potrzeba szacunku i uznania</b>	Brak wiary w siebie	8	0,87	24
	Zachowania niezgodne ze sobą	27	2,95	18
	<b>Razem</b>	<b>35</b>	<b>1,95</b>	<b>4</b>
<b>Potrzeba samorealizacji</b>	Niepowodzenia szkolne	202	22,05	3
	Niepowodzenia w życiu prywatnym	177	19,32	4
	Ograniczenia autokreacji	33	3,60	16
	Problemy egzystencjalne	11	1,20	23
	Brak wizji i perspektyw	18	1,97	20
	Nuda	25	2,73	19
	<b>Razem</b>	<b>466</b>	<b>25,92</b>	<b>2</b>
<b>Potrzeba bezpieczeństwa (materialne i niematerialne)</b>	Rywalizacja, pogoń za sukcesem	7	0,76	25
	Bezradność, bezsilność	49	5,35	13
	Niepewność, zagubienie	16	1,75	22
	Choroba	46	5,02	14
	Problemy materialne	65	7,10	11
	Brak wsparcia	30	3,28	17
	Zło ludzi i świata	208	22,71	2
	<b>Razem</b>	<b>421</b>	<b>23,41</b>	<b>3</b>
<b>Potrzeba transcendencji</b>	Brak wiary, odrzucenie Boga	5	0,28	26
	<b>Razem</b>	<b>5</b>	<b>0,28</b>	<b>5</b>
	<b>Ogółem</b>	<b>1798</b>	<b>100,0</b>	<b>-</b>

Tab. 49. Źródło cierpienia w percepcji młodzieży (N = 916)<sup>27</sup>

bliskimi, różnie opisywane zło ludzi i świata, które powoduje zagrożenia dla rozwoju człowieka (cynizm, nielojalność, nietolerancja, przemoc, agresja, fałsz, obłuda, materializm, itp.), a także doświadczanie niepowodzeń szkolnych i niepowodzeń w życiu prywatnym. Wśród najważniejszych wyznaczników cierpienia doświadczanego przez młodzież znalazły się głównie te, które określają zdeprecjonowaną potrzebę przynależności i miłości: brak lub zawód w miłości, odrzucenie, brak akceptacji i zrozumienia ze strony bliskich, poczucie osamotnienia

<sup>27</sup> Podstawę obliczania odsetek w ogólnych kategoriach stanowiła liczba wskazań różnych źródeł szczęścia (N = 1798), zaś w kategoriach szczegółowych – liczebność próby (N = 916).



Rys. 43. Podstawy doświadczania cierpienia w życiu codziennym (N = 916)

i samotność, cierpienie i utrata bliskich osób (śmierć, zawód, np. miłosny, w układach przyjacielskich). Ważnym źródłem cierpienia dla młodzieży są także problemy wpisujące się w deprecjację potrzeby bezpieczeństwa materialnego (bieda, niedostatek, walka o przetrwanie) i niematerialnego (choroby, na które nie mamy wpływu, poczucie bezradności i bezsilności w pokonywaniu problemów i zła świata).

Pozostałe źródła cierpienia konkretyzowane są różnie i zapewne wynikają one z osobistych doświadczeń młodzieży, które zawsze są indywidualne, stąd też ujawniają się w sposób incydentalny. Te zaś, które wyznaczają sposób doświadczania cierpienia przez młodych ludzi, sprowadzają się generalnie do problemów w relacjach z innymi, co świadczy o ogromnej, ale zdeprecjonowanej w tym okresie rozwoju, potrzebie bycia z innymi ludźmi (rówieśnikami i dorosłymi), następnie problemów związanych z zagrożeniami, których źródło stanowią zarówno inni ludzie, jak i abstrakcyjnie ujmowane zło świata, które wyznacza złe warunki bytu materialnego i ograniczenia samorealizacji.

Płeć, podobnie jak wcześniej, różnicuje w pewnym stopniu postrzeganie źródeł cierpienia i dyskomfortu doświadczanego przez młodzież (Tab. 50, Rys. 44, Aneks, Załącznik 8, Tab. 2).

Zdeprecjonowanie potrzeby przynależności i miłości istotnie częściej wskazują jako źródło cierpienia dziewczęta, zaś zablokowanie możliwości samorealizacji jest bardziej znaczące dla chłopców, co wyjaśniano wcześniej różnicami wyznaczanymi przez rolę rodzajową i społeczną, która w przypadku dziewcząt wyznacza ukierunkowanie na relacje międzyludzkie i adaptacyjny konformizm, zaś w przypadku chłopców wiąże się z ich większym indywidualizmem i bardziej egocentryczną koncentracją na własnej osobie.

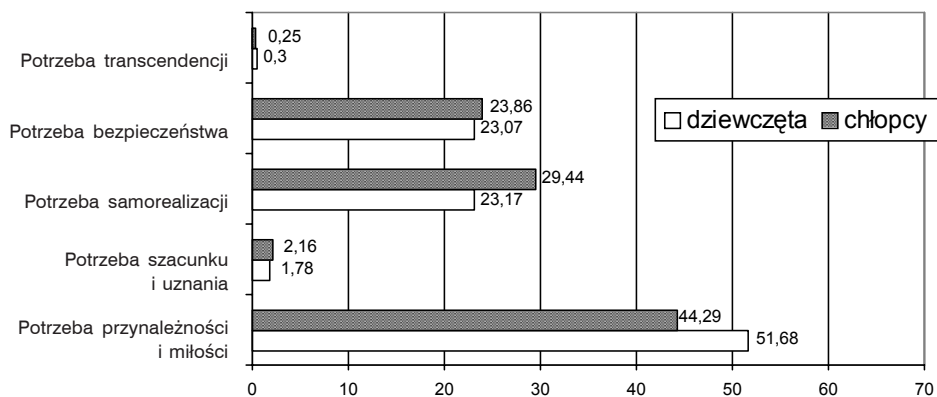
Analizując szczegółowo źródła cierpienia wskazywane przez dziewczęta i chłopców, dają się zauważyć specyficzne tendencje. Dziewczęta znacznie częściej jako ważne dla nich źródło dyskomfortu psychicznego wskazują konflikty z bliskimi osobami, krzywdę doznaną od nich, ale

Kategorie potrzeb	Kategorie odpowiedzi	Dziewczęta			Chłopcy		
		n	%	Ranga	n	%	Ranga
Potrzeba przynależności i miłości	Konflikty z bliskimi	146	33,33	1	88	18,41	2
	Niezrozumienie przez bliskich	47	10,73	7	36	7,53	8
	Odrzucenie, nieakceptacja	56	12,79	5	52	10,88	6
	Brak miłości (zawód w miłości)	45	10,27	8	66	13,81	5
	Krzywdza doznana od bliskich	33	7,53	13	2	0,42	25
	Cierpienie bliskich osób	54	12,33	6	22	4,60	13
	Samotność	43	9,82	10	35	7,32	9
	Utrata kogoś bliskiego	39	8,90	11	27	5,65	10
	Zdrada, zawiedzenie zaufania	44	10,05	9	19	3,97	15
Brak przyjaciół	15	3,42	17,5	2	0,42	25	
<b>Razem</b>		<b>522</b>	<b>51,68</b>	<b>1</b>	<b>349</b>	<b>44,29</b>	<b>1</b>
Potrzeba szacunku i uznania	Brak wiary w siebie	3	0,68	23	5	1,05	21
	Zachowania niezgodne z sobą	15	3,42	17,5	12	2,51	16,5
<b>Razem</b>		<b>18</b>	<b>1,78</b>	<b>4</b>	<b>17</b>	<b>2,16</b>	<b>4</b>
Potrzeba samorealizacji	Niepowodzenia szkolne	117	26,71	2	85	17,78	3
	Niepowodzenia życiowe	94	21,46	4	83	17,36	4
	Ograniczenia autokreacji	9	2,05	19	24	5,02	11
	Problemy egzystencjalne	6	1,37	21,5	5	1,05	21
	Brak wizji i perspektyw	6	1,37	21,5	12	2,51	16,5
	Nuda	2	0,46	24,5	23	4,81	12
<b>Razem</b>		<b>234</b>	<b>23,17</b>	<b>2</b>	<b>232</b>	<b>29,44</b>	<b>2</b>
Potrzeba bezpieczeństwa	Rywalizacja, pogód za sukcesem	2	0,46	24,5	5	1,05	23
	Bezradność, bezsilność	28	6,39	14,5	21	4,39	14
	Niepewność, zagubienie	7	1,60	20	9	1,88	19
	Choroba	35	7,99	12	11	2,30	18
	Problemy materialne	17	3,88	16	48	10,04	7
	Brak wsparcia	28	6,39	14,5	2	0,42	25
	Zło ludzi i świata	116	26,48	3	92	19,25	1
<b>Razem</b>		<b>233</b>	<b>23,07</b>	<b>3</b>	<b>188</b>	<b>23,86</b>	<b>3</b>
Transcendencja	Brak wiary, odrzucenie Boga	3	0,30	26	2	0,25	26
<b>Razem</b>		<b>3</b>	<b>0,30</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>0,25</b>	<b>5</b>
<b>Ogółem</b>		<b>1010</b>	<b>100,0</b>	<b>-</b>	<b>788</b>	<b>100,0</b>	<b>-</b>

Tab. 50. Źródło cierpienia w percepcji młodzieży a płeć ( $n_{dz} = 438$ ,  $n_{ch} = 478$ )<sup>28</sup>

także ich cierpienie i brak przyjaciół. Bardziej także znaczące są dla nich niepowodzenia życiowe (prywatne i szkolne), a blokady realizacji potrzeby bezpieczeństwa znacznie częściej wpisują w zło świata i brak wsparcia w pokonywaniu problemów ze strony bliskich im osób. Chłopcy natomiast znacznie częściej wskazują ograniczenia autokreacji i zagrożenia wynikające z materialnych warunków ich bytu.

<sup>28</sup> Podstawę obliczania odsetek w ogólnych kategoriach stanowiła liczba wskazań różnych źródeł szczęścia w grupie dziewcząt ( $N = 1010$ ) i chłopców ( $N = 788$ ), zaś w kategoriach szczegółowych – liczebności porównywanych prób ( $n_{dz} = 438$ ,  $n_{ch} = 478$ ).



Rys. 44. Podstawy doświadczania poczucia szczęścia w życiu codziennym a płeć ( $n_{dz} = 438$ ,  $n_{ch} = 478$ )

Na sposób przeżywania i kreowania własnego życia składa się także czas wolny, czyli możliwy do „zagospodarowania” po wykonaniu obowiązkowych czynności takich, jak nauka, praca lub zwykłe czynności związane z codziennym życiem. Czas ten przeznaczany jest zwykle na różne zajęcia, podejmowane ze względu na indywidualne preferencje (motywacja wewnętrzna, autoteliczna), wypoczynek po trudach obowiązkowych czynności, lub realizację indywidualnych potrzeb: zabawy, rozrywki, rozwijania wiedzy, bezinteresownego kształcenia się, a także dobrowolnego udziału w życiu społecznym poza obowiązkami zawodowymi, rodzinnymi i społecznymi.

Pojęcie czasu wolnego pojawiło się dosyć późno w przestrzeni rozwoju społecznego (społeczeństwo przemysłowe, standaryzacja produkcji), zaś wyznacza je przebywanie w różnych społecznościach w czasie wolnym i w czasie wykonywania obowiązków związanych z pracą i nauką. Niewątpliwie organizacja i rodzaj zajęć podejmowanych w czasie wolnym zależy od wielu czynników, a więc głównie preferencji, zainteresowań, przyzwyczajzeń i zwyczajów danej jednostki i określonej społeczności (np. rodziny, grupy rówieśniczej, klasy społecznej), możliwości finansowych, ilości dostępnego czasu (krótki w ciągu dnia, średni w ciągu tygodnia, długi w ciągu roku), ale niewątpliwie sposób wykorzystania czasu wolnego zależy również od wieku. Czas wolny, zwykle przeznaczany na różnego rodzaju zajęcia służące rekreacji, wypoczynkowi i osobistemu rozwojowi, przyjmuje różne formy: bierne i czynne, czysto rozrywkowe i związane z rozwijaniem zainteresowań, ekspresyjne (twórczość) i czysto recepcyjne (Jacobs, Gerson, 2001; Hochschild, 1997).

Badania nad czasem wolnym młodzieży mogą być źródłem informacji o jej systemie wartości w ogóle, co stanowi egzemplifikację rozwoju kulturalnego, ale stanowią także podstawę analiz dokonywanych pod kątem

innych jego funkcji, ważnych z punktu widzenia rozwoju społecznego jednostki (wzajemna pomoc, empatia, tolerancja, rozwiązywanie konfliktów bez agresji, dbałość o zdrowie własne i innych), będąc podstawą eliminowania zjawisk negatywnych (np. postawy aspołeczne) i rozwijania się młodych ludzi w kierunku zachowań prospołecznych. Wskazuje to także na ważną funkcję właściwie zaprojektowanego czasu wolnego w odniesieniu do zapobiegania dewiacjom i patologiom (profilaktyka).

Czas wolny wedle jego psychohygienicznego ujęcia ważny jest także dla zdrowia psychicznego, gdyż stanowi formę rozładowania i usuwania psychicznego zmęczenia, napięć i stresów, wynikających z codziennych obowiązków, przykrych i trudnych sytuacji w szkole, rodzinie, grupie rówieśniczej (proces odnowy sił psychofizycznych). Właściwe formy wypoczynku zapobiegają zatem pośrednio powstawaniu wielu zaburzeń zdrowia psychicznego i fizycznego, poprzez zdystansowanie się wobec problemów życia codziennego, a to przekłada się w efekcie na polepszenie zdolności do wykonywania czynności obowiązkowych (pracy, nauki). Niewątpliwie zatem właściwa organizacja czasu wolnego sprzyja procesowi wychowania i socjalizacji, stanowiąc swoistą formę wspomaganie rozwiązywania problemów rozwojowych i codziennych.

Doniesienia z nielicznych, co prawda, badań w tym zakresie, wskazują, iż zmiany etyczno-moralne, liberalizacja stosunków międzyludzkich we współczesnym świecie, mają niewątpliwie swe odniesienia do form spędzania wolnego czasu. Młodzież bowiem wypełnia swój czas nierzadko tym, co propaguje kultura popularna (choć nie zawsze i nie każda jej forma), ale zwykle wynika to z braku innych propozycji dla młodzieży i braku możliwości (także finansowych) spędzania wolnego czasu w sposób służący rozwojowi.

Analizując formy spędzania czasu wolnego w życiu codziennym młodzieży, nie dokonano określenia cezur czasu (czas krótki, średni, długi), ani też nie określono wstępnie różnych jego form, zatem przedstawione poniżej wyniki stanowią efekt swobodnych i nie ograniczonych żadnymi kryteriami wypowiedzi badanych (Tab. 51–52, Rys. 45–46). Większość z podawanych sposobów spędzania wolnego czasu spełnia kryteria wielu jego form, zaś znaczna część niemożliwa jest do określenia, ze względu na ogólnikowość sformułowań, dlatego też przedstawiona kategoryzacja jest wielokryterialna. Formy czynne i bierne wyznacza zatem rodzaj aktywności i jej cele, które mogą być różne (rodzaj aktywności – fizyczna, umysłowa, receptywna, twórcza, zabawowa, cel – rozładowanie emocji, pobudzenie, twórczość, pomoc, zaspokojenie potrzeb afiliacyjnych, poznawczych, emocjonalnych, autokreacyjnych), zaś formy nieokreślone wyznaczają głównie potrzeby afiliacyjne i doświadczania uczuć oraz przestrzeń społeczna, z którą czas wolny jest kojarzony.

Formy	Rodzaj aktywności i czynności	n	%	Ranga
<b>CZYNNE</b>	Uprawianie sportu i aktywność fizyczna	507	55,35	2
	Wyjazdy, podróże	55	6,00	14
	Spacery, obcowanie z naturą	136	14,85	8
	Wspinaczka górską, chodzenie po górach	20	2,18	19
	Rozwijanie pasji, zainteresowań, twórczość	178	19,43	6
	Nauka	26	2,84	17
	Praca	24	2,62	18
	Pomaganie innym	16	1,75	20
<b>Razem</b>		<b>962</b>	<b>26,25</b>	<b>2</b>
<b>BIERNE</b>	Słuchanie muzyki	281	30,68	4
	Zabawa, imprezy, dyskoteka	235	25,66	5
	Kluby, puby, „knajpy”	48	5,24	15
	Sen, bierny relaks, marzenia, refleksje, solarium	106	11,57	10
	Komputer	284	31,00	3
	Telewizja	95	10,37	12
	Oglądanie filmów (kino, DVD)	62	6,77	13
	Zakupy (hipermarkety)	36	3,93	16
	Wyjścia „na miasto”	13	1,42	22
	Czytanie książek	164	17,90	7
	Wyjścia do teatru	6	0,66	23
	Mecze	4	0,44	24
Jazda samochodem, motocyklem (ryzyko)	14	1,53	21	
<b>Razem</b>		<b>1348</b>	<b>36,79</b>	<b>1</b>
<b>NIEOKREŚLONE</b>	Spotkania z przyjaciółmi	627	68,45	1
	Spotkania z partnerem	133	14,52	9
	Spotkania i czas spędzany z rodziną	98	10,70	11
<b>Razem</b>		<b>858</b>	<b>23,42</b>	<b>3</b>

Tab. 51. Aktywność młodzieży w czasie wolnym i jej zainteresowania (N = 916)<sup>29</sup>

Wśród wskazywanych przez młodzież sposobów spędzania wolnego czasu dominują formy bierne (36,79%), które mają różny charakter, zależny w dużym stopniu od indywidualnych preferencji i właściwości osobowościowych, a także możliwości, które udostępnia badanym ich środowisko życia. Jednakże dokonując próby ich ogólnego określenia, młodzież wolny czas spędza głównie przed komputerem (gry, Internet, komunikatory), bawiąc się na dyskotekach lub na różnie określanych imprezach wśród osób znajomych. Znacznie rzadziej spędza czas, czytając książki i oglądając programy telewizyjne, czy filmy (rzadziej w ki-

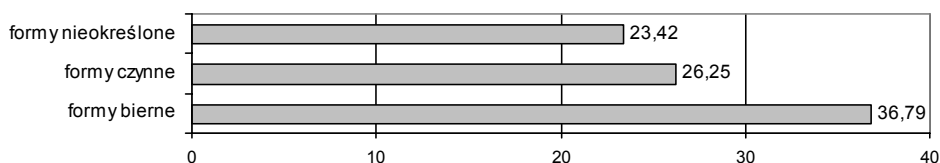
<sup>29</sup> Ponieważ badani mieli możliwość wskazania czterech form aktywności, podstawę obliczania odsetek w ogólnych kategoriach stanowi iloczyn liczebności próby i liczby wyborów ( $4 \times 916 = 3664$ ), zaś w poszczególnych rodzajach aktywności przyjęto liczebność próby (N = 916) jako podstawę obliczania odsetek. Odsetki w ogólnych kategoriach nie sumują się do 100 ze względu na to, iż nie wszyscy badani wskazywali cztery formy aktywności.

nie, częściej na DVD). Czasem młodzież wypełnia swój wolny czas, tzw. „nic nie robieniem”, określając go jako relaks, refleksje, marzenia czy sen. Dostyc znaczącą formą spędzania wolnego czasu są też wyjścia do klubu, pubu, czy „knajpy”. Rzadko, ale jednak pojawia się też kategoria robienia zakupów w hipermarketach, co stanowi swoistą formę spędzania wolnego czasu, która nie ma już *stricte* użytkowego charakteru. Forma ta uzupełniana jest swoistym sposobem spędzania wolnego czasu, którą młodzież określa jako „wyjście na miasto”, co występuje głównie tam, gdzie mniejszy jest dostęp do dużych hipermarketów. Incydentalnie pojawiają się w wypowiedziach młodzieży wyjścia do teatru, na koncerty i mecze, które mają charakter mniej codzienny i wymagają pewnych zasobów finansowych. Pojawiła się też, głównie wśród chłopców, kategoria zachowań ryzykownych związana z jazdą samochodem lub na motorze, która stanowi samoistne źródło gratyfikacji emocjonalnych.

C z y n n e f o r m y spędzania czasu wolnego (26,25%), wskazywane już znacząco rzadziej, także są różnorodne, co uzależnione jest zarówno od czynników środowiskowych, jak i osobowościowych. Dominują tu jednak formy ogólnie dostępne: sport i aktywność fizyczna uprawiane głównie amatorsko (bieganie, pływanie, jazda na rowerze), zaś znacznie rzadziej aktywność ta wiąże się ze sportem wyczynowym. Pojawiają się także, jako ważna forma aktywności, ćwiczenia „na siłowni”, których funkcję stanowi głównie modelowanie własnego ciała, choć trudno wykluczyć ich prozdrowotny charakter. Ważną formę spędzania wolnego czasu stanowi rozwijanie indywidualnych pasji, zainteresowań, w postaci różnych form twórczości, których gama jest szeroka, gdyż zależna od indywidualnych preferencji i możliwości realizacyjnych. Dostyc istotne jako forma spędzania wolnego czasu są spacer, których celem jest obcowanie z naturą, ale też bardzo często pojawia się tu ich funkcja „użytkowa”, wynikająca z przyjętych na siebie obowiązków (np. spacer z psem). Pojawiła się także kategoria czasu wolnego określana w jego dłuższej perspektywie (czas wolny w ciągu tygodnia i roku), którą młodzież wypełnia, zgodnie ze swymi możliwościami finansowymi, podróżami i krótszymi wyjazdami o charakterze wypoczynkowo-rekreacyjnym i krajoznawczym. Pozostałe formy, które pojawiały się w wypowiedziach młodzieży, czyli: wspinaczka góraska lub chodzenie po górach, nauka traktowana jako przyjemność, praca traktowana jako konieczność życiowa, czy pomaganie motywowane potrzebami innych – są raczej incydentalne.

Wśród form tzw. n i e o k r e ś l o n y c h (23,42%) dominują spotkania z przyjaciółmi, zaś znacznie rzadziej spędzanie czasu z partnerem (dziewczyną, chłopakiem), czy w gronie rodziny, ale ich formuła nie

została tu szczegółowo określona. Można jednak wnioskować, iż niezależnie od tego, w jaki sposób ten czas jest spędzany, jego funkcję stanowi zaspokojenie potrzeby więzi, zaś w pewnym stopniu decyduje o takiej jego formule zarówno wspólnota zainteresowań i preferencji, jak i jej dostępność. Można zatem sądzić, iż oprócz zaspokajania potrzeb afiliacyjnych, ich popularność wynika po prostu z braku propozycji innych form spędzania wolnego czasu w środowisku życia badanej młodzieży.



Rys. 45. Aktywność młodzieży w czasie wolnym i zainteresowania (N = 916)

Zróżnicowanie form spędzania wolnego czasu wyznaczone zmienną płci okazało się znaczące w większości analizowanych kategorii (Tab. 52, Rys. 46, Aneks, Załącznik 8, Tab. 3), co wskazuje, iż zależne są one od indywidualnych preferencji, które skorelowane są z płcią.

Biorąc pod uwagę ogólne formy spędzania wolnego czasu, potwierdzono statystycznie zróżnicowanie w zakresie preferencji form biernych i nieokreślonych (afiliacyjnych) przez dziewczęta i chłopców, zaś nieistotna okazała się zaobserwowana tendencja do częstsze spędzania wolnego czasu w formie czynnej przez chłopców. Generalnie jednak można stwierdzić, iż dziewczęta znacznie częściej spędzają swój wolny czas, wykorzystując jego formy bierne, lub wskazują jako znaczące jego formy nieokreślone (afiliacyjne), zaś chłopcy nieco częściej spędzają swój wolny czas aktywnie (wynik nieistotny statystycznie).

Bardziej interesujące jest jednak zróżnicowanie w obrębie poszczególnych sposobów spędzania wolnego czasu, preferowanych przez dziewczęta i chłopców (Aneks, Załącznik 8, Tab. 3). Największe i jednoznacznie ukierunkowane różnice wystąpiły w zakresie *n i e o k r e ś l o n y c h*, motywowanych potrzebami afiliacyjnymi, form spędzania wolnego czasu, gdyż dziewczęta generalnie częściej preferują spotkania z przyjaciółmi, spotkania z partnerem życiowym i spędzanie czasu z rodziną, niż deklarują to chłopcy. Wynika to, co już niejednokrotnie podkreślałam, z ogólnych nastawień życiowych dziewcząt, które znacznie bardziej cenią sobie relacje z innymi ludźmi, w których się realizują.

W zakresie *c z y n n y c h* form spędzania wolnego czasu także potwierdzono wiele zaobserwowanych prawidłowości. Dziewczęta bowiem wybierają częściej te formy, które wiążą się z obcowaniem ze światem,



Formy	Rodzaj aktywności i czynności	Dziewczęta		Chłopcy	
		n	%	n	%
<b>CZYNNE</b>	Uprawianie sportu i aktywność fizyczna	192	43,84	315	65,90
	Wyjazdy, podróże	34	7,76	21	4,39
	Spacery, obcowanie z naturą	101	23,06	35	7,32
	Wspinaczka górską, chodzenie po górach	13	2,97	7	1,46
	Rozwijanie zainteresowań, twórczość	72	16,44	106	22,18
	Nauka	14	3,20	12	2,51
	Praca	9	2,05	15	3,14
	Pomaganie innym	4	0,91	12	2,51
<b>Razem</b>		<b>439</b>	<b>25,06</b>	<b>523</b>	<b>27,35</b>
<b>BIERNE</b>	Sluchanie muzyki	167	38,13	114	23,85
	Zabawa, imprezy, dyskoteka	146	33,33	89	18,62
	Kluby, puby, „knajpy”	22	5,02	26	5,44
	Sen, relaks, marzenia, refleksje, solarium	57	13,01	49	10,25
	Komputer	83	18,95	201	42,05
	Telewizja	53	12,10	42	8,79
	Oglądanie filmów (kino, DVD)	39	8,90	23	4,81
	Zakupy (hipermarkety)	32	7,31	4	0,84
	Wyjścia „na miasto”	2	0,45	11	2,30
	Czytanie książek	121	27,63	43	9,00
	Wyjścia do teatru	4	0,91	2	0,42
	Mecze	0	0	4	0,84
Jazda samochodem, motocyklem (ryzyko)	0	0	14	2,93	
<b>Razem</b>		<b>726</b>	<b>41,44</b>	<b>622</b>	<b>32,53</b>
<b>NIEOKRE- ŚLONE</b> (afiliacyjne)	Spotkania z przyjaciółmi	355	81,05	272	56,90
	Spotkania z partnerem	82	18,72	51	10,67
	Spotkania i czas spędzany z rodziną	71	16,21	27	5,5
<b>Razem</b>		<b>508</b>	<b>28,99</b>	<b>350</b>	<b>18,31</b>

Tab. 52. Aktywność młodzieży w czasie wolnym i jej zainteresowania a płeć ( $n_{dz} = 438$ ,  $n_{ch} = 478$ )<sup>30</sup>

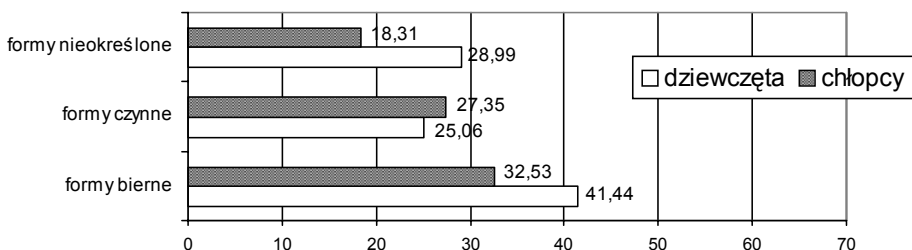
zarówno z jego bogactwem „naturalnym”, jak i kulturalnym, a więc ważniejsze są dla nich podróże i zwiedzanie świata, spacerowanie z przyrodą, czy chodzenie po górach i wspinaczka górską. Można założyć, iż tego typu preferencje wynikają z potrzeb estetyczno-poznawczych. Chłopcy natomiast jako relatywnie bardziej znaczące formy wskazują aktywność fizyczną związaną z uprawianiem sportu, rozwijanie osobistych zainteresowań, pasji i twórczość, a także pomaganie innym. Także i tę specyfikę dokonywanych wyborów można hipotetycznie

<sup>30</sup> Ponieważ badani mieli możliwość wskazania czterech form aktywności, podstawę obliczenia odsetek w ogólnych kategoriach stanowi iloczyn liczebności obu porównywanych grup i liczby wyborów ( $4 \times 438 = 1752$ ,  $4 \times 478 = 1912$ ), zaś w poszczególnych rodzajach aktywności przyjęto podstawowe liczebności grup ( $n_{dz} = 438$ ,  $n_{ch} = 478$ ) jako podstawę obliczania odsetek. Odsetki w ogólnych kategoriach nie sumują się do 100 ze względu na to, iż nie wszyscy badani wskazywali cztery formy aktywności.

wyjaśnić dominacją potrzeb samorealizacyjnych, które co prawda przyjmują różną postać: osiąganie sprawności fizycznej lub modelowanie idealnego obrazu ciała, autokreacja przez zaznaczenie swojej unikatowości wyrażającej się w działalności twórczej, zdobywanie szacunku i uznania przez działanie na rzecz innych ludzi, które potwierdza własne kompetencje, umiejętności i zdolności.

Stwierdzone zróżnicowania w zakresie b i e r n y c h form spędzania wolnego czasu wyznaczone płcią, także mają swoją specyfikę. Dziewczęta okazują się być bardziej wrażliwe na muzykę, stąd zapewne też częściej preferują zabawę, dyskoteki i imprezy, co jednak współdeterminowane może być afiliacyjnym charakterem tych form. Częściej także spędzają czas przez telewizorem, oglądając filmy, niestety nierzadko seriale, ale też wskazują na „ambitne” kino. Incydentalnie pojawia się u nich także oglądanie spektakli teatralnych (co nie ujawniło się u chłopców). Istotnie częściej także czytają książki (chłopcy częściej prasę) o różnej tematyce (z wyłączeniem lektur obowiązkowych). Chłopcy natomiast częściej spędzają czas przed komputerem, korzystając z Internetu, komunikatorów i gier komputerowych, a zamiast hipermarketów wybierają tzw. „wyjście na miasto” polegające na „włóczeniu się” bez konkretnego celu. Pojawiają się także w ich preferencjach imprezy sportowe (mecze) oraz szybka, ryzykowna jazda samochodem i motocyklem (czego nie wskazują dziewczęta).

Można zaryzykować twierdzenie, iż wśród form biernego spędzania czasu, dziewczęta częściej wybierają „konsumpcję” wyższych dóbr kultury (kino, filmy, teatr, książka, muzyka), choć trudno to rzetelnie ocenić, gdyż nie podają konkretnych tytułów, czy rodzajów muzyki. Chłopcy natomiast wybierają częściej zajęcia, choć bierne, to bardziej ekscytujące, pobudzające i zaspokajające ich relatywnie wyższą potrzebę stymulacji (ryzyko, mecze, jazda samochodem, motorem, gry komputerowe).



Rys. 46. Aktywność młodzieży w czasie wolnym a płeć ( $n_{dz} = 438$ ,  $n_{ch} = 478$ )

Próbując określić przedstawianą przez młodzież wizję jej codziennego życia, analizowaną w – ograniczonej co prawda – perspektywie teraz-

niejszości, wyznaczonej kategorią doświadczania szczęścia i cierpienia oraz spontaniczną aktywnością w czasie wolnym od obowiązków, trudno ocenić, czy doświadczanie przez nią życia jest kategorią specyficzną dla młodości. Sposób doświadczania życia przez młodzież stanowi bowiem egzemplifikację naturalnych ludzkich potrzeb, właściwych człowiekowi niezależnie od okresu jego rozwoju.

Niewątpliwie jednak, widoczna we wszystkich zakresach dokonywanych analiz, tendencja do koncentrowania się na potrzebach przynależności i miłości oraz samorealizacji, a w nieco mniejszym stopniu bezpieczeństwa, pozwala sądzić, iż młodzież wskazuje to, co jest dla niej najważniejsze, choćby dlatego, że zdeprecjonowane. Młodzież bowiem dokonując trudnego dla niej „oddzielenia się” od zapożyczonego „ja” i próbując wykreować „ja” indywidualne, pozwalające jej samorealizować się, narażona jest na utratę dotychczasowego poczucia bezpieczeństwa, które zapewniało jej otoczenie społeczne, natomiast wsparcie to jest jej w trudnym procesie tworzenia siebie szczególnie potrzebne. Potrzeba przynależności i miłości nie zostaje bowiem zredukowana przez tendencje „separatystyczne”, a raczej w tej sytuacji wzrasta jej znaczenie, choćby dlatego, że potrzeba ta nie będąc zaspokojona, działa silniej.

Niepokoje, których doświadczają młodzież w swym codziennym życiu „tu i teraz” niewątpliwie muszą znaleźć odzwierciedlenie w myśleniu i projektowaniu własnej przyszłości. Dylematy i problemy doświadczane przez młodzież w jej obecnym życiu przekładają się z pewnością na planowanie własnej przyszłości i charakter stanowionych celów, co stanowi przedmiot dalszej analizy. Wstępnie zatem sprawdzono, w jaki sposób młodzież myśli o własnej przyszłości w kontekście refleksyjnego *vs* bezrefleksyjnego jej planowania oraz deklarowanych sposobów działania mających na celu jej organizowanie (Tab. 53, Rys. 47).

Sposób myślenia młodzieży o własnej przyszłości zdominowany został dwoma poglądami: zracjonalizowaną próbą kontrolowania własnej przyszłości (46,51%) i zracjonalizowanym przekonaniem o konieczności koncentracji na terażniejszości (42,25%). Pierwszy pogląd odzwierciedla sytuację, w której młodzież jest świadoma siebie (kim jest) i stawianych przed sobą celów życiowych (kim chce być), czemu towarzyszy konsekwentne działanie zwiększające prawdopodobieństwo ich osiągnięcia (wybór działania). Realnie odzwierciedla ten model myślenia o przyszłości, metaforycznie ujęty „wyścig szczurów”. Drugi natomiast stanowi egzemplifikację świadomie podjętej decyzji o hedonistycznym podejściu do życia, zakładającym korzystanie „z dnia dzisiejszego”, bez koncentracji na przyszłości (wybór bierności). Zakłada się tu świadome realizowanie modelu metaforycznie ujętego jako „korzystaj z dnia”. Incydentalnie niemal młodzież wskazuje inne poglądy: lęk przed przy-

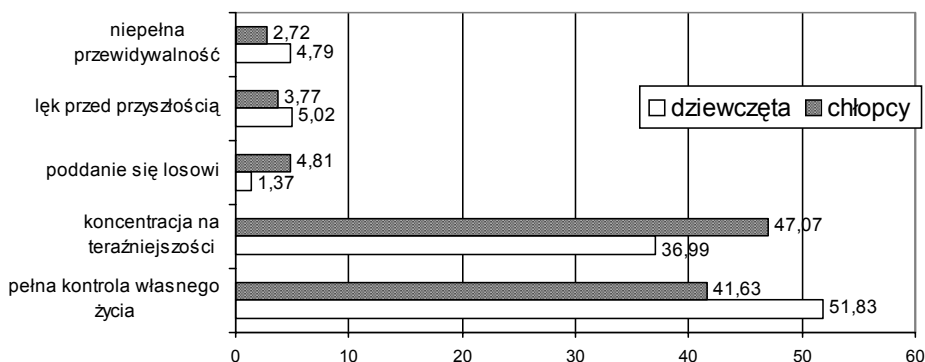
Kategorie odpowiedzi	Ogółem (N = 916)		Dziewczęta (N = 438)		Chłopcy (N = 478)	
	n	%	n	%	n	%
Racjonalizacja i próba kontrolowania własnej przyszłości	426	46,51	227	51,83	199	41,63
Zracjonalizowane przekonanie o konieczności koncentracji na terażniejszości	387	42,25	162	36,99	225	47,07
Poddanie się losowi warunkowane niewiarą w możliwość wpływu na własne życie	29	3,16	6	1,37	23	4,81
Lęk przed przyszłością wyznaczany warunkami życia	40	4,37	22	5,02	18	3,77
Inne (współzależność własnych działań i nieprzewidywalnych sytuacji życiowych)	34	3,71	21	4,79	13	2,72
<b>Razem</b>	<b>916</b>	<b>100,0</b>	<b>438</b>	<b>100,0</b>	<b>478</b>	<b>100,0</b>

Tab. 53. Sposób myślenia młodzieży o własnej przyszłości z uwzględnieniem różnicującego znaczenia zmiennej płci (N = 916, n<sub>dz</sub> = 438, n<sub>ch</sub> = 478)

szłością, wynikający z ograniczonych możliwości strukturalnych, czyli obecnej sytuacji życiowej (warunków życia), która ogranicza planowanie przyszłości, właściwy dla grup społecznie zmarginalizowanych (4,37%); poddanie się losowi warunkowane niewiarą w możliwości wpływu na własne życie, które jest nieprzewidywalne i niemożliwe do kontrolowania, co wynika z przypisywania sobie deficytów kompetencyjnych, czy wyuczonej bezradności (3,16%) oraz relatywizowanie działania na rzecz własnej przyszłości, zależne od sytuacji życiowej (3,71%).

Młodzież niewątpliwie myśli o własnej przyszłości, czyli z pewnością poddaje refleksji zarówno własne kompetencje i możliwości, jak i ogólne warunki własnego życia, racjonalizując własne działanie. Jednakże w aspekcie samego działania, które podejmowane jest w celu konsekwentnego osiągnięcia zakładanych celów, jest wyraźnie podzielona, na tych, którzy planują i konsekwentnie realizują zadania ważne dla własnej przyszłości (46,51%) oraz na tych, którzy odkładają realizację zadań ważnych dla własnej przyszłości na później (42,25%). Pozostała część młodzieży (łącznie 11,24%) nie ma pomysłu na własne życie, choć determinowane jest to różnymi czynnikami, które jednak da się sprowadzić do wewnętrznych, kompetencyjnych i zewnętrznych, sytuacyjnych.

Płeć znacząco różnicuje sposób postrzegania własnej przyszłości w kontekście dwu dominujących perspektyw: koncentrującej się na przyszłości i koncentrującej się na terażniejszości, których istotność potwierdzono statystycznie (Tab. 53, Rys. 47, Aneks, Załącznik 8, Tab. 4).



Rys. 47. Sposób myślenia młodzieży o własnej przyszłości a płeć ( $n_{dz} = 438$ ,  $n_{ch} = 478$ )

Dziewczęta są bardziej nastawione na konsekwentne planowanie i działanie mające na celu kontrolowanie własnej przyszłości (51,83%; chłopcy – 41,63%), chłopcy natomiast przyjmują częściej postawę koncentracji na „tu i teraz”, z odsunięciem działań organizujących przyszłość na... przyszłość (47,07%; dziewczęta – 36,99%). Chłopcy też częściej przyjmują postawę biernego wyczekiwania (poddanie się losowi), zaś dziewczęta częściej obawiają się przyszłości, traktując ją jako nie w pełni przewidywalną (różnice nieistotne statystycznie).

Sprawdzono także, czy deklarowane przez młodzież przekonania przekładają się na konkretne plany organizowania własnego życia, przy czym posłużono się tu prostym wskaźnikiem, a mianowicie deklaracją dalszych planów życiowych młodzieży, związanych z potencjalną emigracją *vs* planowaniem życia w kraju (Tab. 54, Rys. 48, Aneks, Załącznik 8, Tab. 5).

Plany związane z organizowaniem warunków własnego bytu wskazują, iż największy odsetek młodzieży planuje emigrację wyłącznie zarobkową, czyli przyjmuje postawę czysto instrumentalną, której źródło stanowi motywacja ekonomiczna (26,29%), którą możemy traktować jako wyznacznik materializmu młodzieży, ale przyznać trzeba, iż niewątpliwie determinują tę postawę także sposób postrzegania warunków własnego życia i własnych perspektyw rozwojowych. Wskazuje to także na pewien racjonalizm młodzieży, która zapewne rozstrzygnęła dylemat „mieć czy być” (Fromm, 1995) w sposób godzący oba statusy poprzez ich z pozoru logiczne następstwo i w sposób dlań możliwy ze względu na posiadane doświadczenie i wiedzę o człowieku („najpierw mieć, potem być”). Podobnie można skomentować także plany emigracyjne dłuższe, uzależnione od powodzenia (27,4%), które jednak w swej istocie obrazują bardziej merkantylną i w zasadzie mniej uczciwą postawę, wskazującą na brak tzw. „wyższych” przesłanek swojego działania. Instru-

Plany życiowe	Ogółem (N = 916)		Dziewczęta (N = 438)		Chłopcy (N = 478)	
	n	%	n	%	n	%
Emigracja stała (względy społeczne i kulturowe)	155	16,92	59	13,47	96	20,08
Emigracja stała (względy ekonomiczne)	59	6,44	26	5,94	33	6,90
Emigracja czasowa dłuższa (pozostanie uzależnione od funkcjonowania)	251	27,40	122	27,85	129	26,99
Emigracja czasowa, krótka (zarobkowa)	272	29,69	165	37,67	107	22,38
Pozostanie w Polsce	241	26,31	119	27,17	122	25,52
Inne (zależność od warunków w Polsce)	35	3,82	14	3,20	21	4,39
<b>Razem</b>	<b>1013</b>	<b>–</b>	<b>505</b>	<b>–</b>	<b>508</b>	<b>–</b>

Tab. 54. Plany życiowe młodzieży związane z organizowaniem warunków własnego bytu a płeć (N = 916, n<sub>dz</sub> = 438, n<sub>ch</sub> = 478)<sup>31</sup>

mentalizm tej części młodzieży jest niewątpliwie wyższy i wskazuje na większy materializm, gdyż inne wartości i cele są podporządkowane materialnemu powodzeniu (dominacja „mieć” nad „być”). Spory odsetek badanych wybiera możliwość emigracji stałej, niezależnej od charakteru ich dalszych losów (23,36%), choć różnie motywowanej – ekonomicznie (6,44%) lub względami społeczno-kulturowymi (16,92%). Pierwsza kategoria osób z pewnością należy do tych, którzy konstruują swoją tożsamość wedle modusu „posiadania”, czyli pasywno-receptywnej konsumpcji, co przyjmuje postać tworzenia obrazu siebie wedle zasady „jestem tym, co mam” (Fromm, 1995, 1997). Druga kategoria osób niewątpliwie kieruje się innymi, ideologicznymi (choć nie materialistycznymi) przesłankami własnego działania i formułowanych planów życiowych. Trudno ją bezkrytycznie wpisać w modus „istnienia”, którego egzemplifikację stanowi formuła „jestem tym, co robię” (niewyalienowana, czyli nieinstrumentalna aktywność) lub „jestem tym, kim jestem” (niewyalienowana tożsamość), jednak wydaje się, iż motywacja tych osób ma charakter autoteliczny i związany z dążeniem do autokreacji nie ograniczonej ideologicznie, a na pewno nie wiąże się z materialnym podejściem do życia.

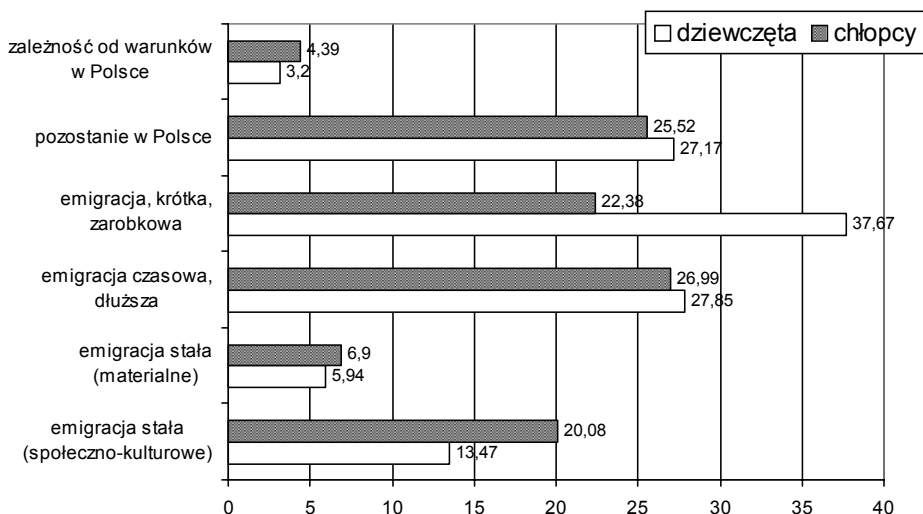
Sporo osób planuje swoją przyszłość w kraju ojczystym, niezależnie od sposobu funkcjonowania w Polsce (26,31%), co oczywiście może sta-

<sup>31</sup> Liczebności są większe niż liczebność próby ze względu na fakt, iż niektórzy respondenci wybierali dwie kategorie odpowiedzi, zaś podstawę naliczania odsetek stanowiła ogólna liczebność próby, lub liczebność porównywanych grup (dziewcząt i chłopców).

nowić wskaźnik silnej i uwewnętrznionej identyfikacji narodowej, ale też źródło takiej postawy może mieć głębsze, psychologiczne źródła (lęk przed nieznanym, obcością), bądź też, co najbardziej prawdopodobne, wynika z wyższego wartościowania aspektów własnego życia wiążących się z rodzimą kulturą, czy innymi ludźmi, którzy wyznaczają dotychczasowe doświadczenia biograficzne, stanowiąc osoby znaczące dla konstytuowania się własnej tożsamości.

Trudno ocenić w sensie wartościującym uzyskane wyniki, tym bardziej, iż oceny tej nie uprawomocniają uzasadnienia postaw prezentowanych przez młodzież. Jednakże z pewnością można postawić wniosek, który nie przyjmuje żadnego nadrzędnego kryterium oceniania, a dotyczy wyraźnego zróżnicowania planów życiowych młodzieży, których motywacja z pewnością jest złożona, ale wynika zapewne z podstawowych autoidentyfikacji młodego pokolenia, rozwarstwienia w zakresie deklaracji przywiązania do rodzimej kultury oraz także różnych postaw wobec możliwości emigracji, warunków obecnego życia w kraju i osobistej sytuacji życiowej młodych ludzi.

Płeć wyraźnie różnicuje plany życiowe młodzieży (Aneks, Załącznik 8, Tab. 5), ale statystycznie istotne zróżnicowania dotyczą tylko dwóch kategorii planów: emigracji stałej, warunkowanej względami społeczno-kulturowymi, którą istotnie częściej wybierają chłopcy, a także emigracji krótkiej, wyłącznie zarobkowej, częściej wybieranej przez dziewczęta.



Rys. 48. Plany życiowe młodzieży związane z organizowaniem warunków własnego bytu a płeć ( $n_{dz} = 438$ ,  $n_{ch} = 478$ )

Wydaje się, iż dziewczęta jako bardziej przywiązane do swego otoczenia społecznego, przedkładające więzi międzyludzkie nad realizowanie celów *stricte* indywidualistycznych, kierować się mogą w swoich wyborach i planach zrąjonalizowaną i umiarkowaną postawą wobec własnej przyszłości, którą wyraża modus posiadania, ale ograniczonego do koniecznych warunków bytu, co niewątpliwie wynika z warunków życia w Polsce i ograniczonych możliwości zapewnienia sobie niezbędnych podstaw własnego losu. Chłopcy natomiast, jako nastawieni raczej na samorealizację, która ma wymiar bardziej twórczy, indywidualny, a przy tym mniej ukierunkowani na kształtowanie relacji z innymi ludźmi, bardziej nastawieni na niezależność, wyżej ceniący osobistą wolność, mogą postrzegać warunki życia w Polsce i własną sytuację życiową, w perspektywie ograniczenia możliwości autokreacyjnych, czy samorealizacji w wymiarze ideologicznym, stąd ich częstsze decyzje o emigracji stałej, która ma jednak charakter świadomy i zrąjonalizowany „wyższymi” niż materialne przesłankami.

Ostatni już obszar analizy stanowiły konkretne cele życiowe młodzieży, które pokategoryzowano, kierując się kryterium ich funkcji, jakie potencjalnie mogą pełnić oraz ich zawartością treściową (Tab. 55, Rys. 49). Otrzymano dzięki temu następujące kategorie celów, których nazewnictwo jest umowne: *k o n k r e t n e, ż y c i o w e, c o d z i e n n e*, występujące w funkcji zabezpieczenia warunków materialno-rzeczowych i bytowych; *ż y c i o w e, p r z y s z ł o ś c i o w e*, występujące w funkcji zabezpieczenia własnej przyszłości; *a b s t r a k c y j n e, o s o b o w e*, które odzwierciedlają cechy konieczne do radzenia sobie ze skomplikowaną rzeczywistością; *r e l a c y j n e*, związane z realizacją potrzeby więzi, przynależności i miłości; *t r a n s g r e s y j n e, n i e c o d z i e n n e, t w ó r c z e*, które pełnią funkcję autokreacyjną i samorealizacyjną, oraz *h e d o n i s t y c z n o - e m o c j o n a l n e*, wiążące się z zaspokojeniem potrzeby zabawy, radości i szczęścia, a także pełniące funkcję wentylowania negatywnych emocji, wynikających z doświadczanych w życiu codziennym sytuacji trudnych, frustracyjnych.

Uzyskane wyniki wskazują na dominację *c e l ó w r e l a c y j n y c h* (28,19%), co może świadczyć także o tym, iż podstawą samorealizacji młodzieży jest właśnie tworzenie satysfakcjonujących ją interakcji międzyludzkich (rodzina, dzieci, miłość, przyjaźń, pomaganie innym ludziom). Jako kolejne, młodzież wskazuje *k o n k r e t n e c e l e ż y c i o w e*, związane z zabezpieczeniem własnej przyszłości (27,76%), co świadczy o dużym racjonalizmie młodzieży, która ma świadomość konieczności tworzenia podstaw własnego bytu w przyszłości, przy czym wskazuje tu zarówno najbliższą przyszłość, jak i kieruje się odległą perspektywą życiową (ukończenie szkoły, zdobycie wykształcenia, zawodu,



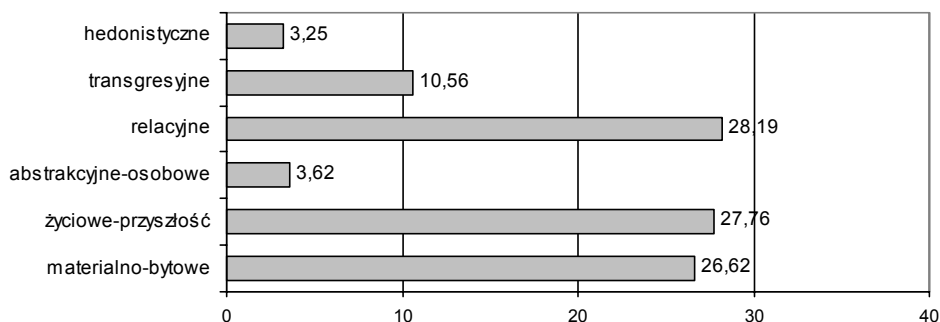
Kategorie celów	Cele elementarne	n	%	Ranga
<b>Konkretne, życiowe, codzienne (materialno-rzeczowe i bytowe)</b>	Dobra praca	711	77,62	2
	Pieniądże, dobre zarobki	293	31,99	5
	Wybudowanie domu	167	18,23	9
	Mieszkanie	13	1,42	32
	Własna firma	47	5,13	21
	Samochód	49	5,35	20
	Prawo jazdy	21	2,29	29
	<b>Razem</b>	<b>1301</b>	<b>26,62</b>	<b>3</b>
<b>Życiowe, zabezpieczenie przyszłości</b>	Ukończenie szkoły	419	45,74	3
	Zdobycie wykształcenia, zawodu	253	27,62	6
	Studia	389	42,47	4
	Wyjazd za granicę (warunki życia)	79	8,62	19
	Stabilizacja, spokojne życie	95	10,37	14
	Spokojna starość	122	13,32	11,5
	<b>Razem</b>	<b>1357</b>	<b>27,76</b>	<b>2</b>
<b>Abstrakcyjne (cechy osobowe)</b>	Odwaga bycia sobą	42	4,59	24,5
	Bycie dobrym człowiekiem	29	3,17	28
	Bycie autorytetem dla innych	15	1,64	31
	Mądrość życiowa, rozsądek	10	1,09	33
	Niezależność, indywidualizm	81	8,84	18
	<b>Razem</b>	<b>177</b>	<b>3,62</b>	<b>5</b>
<b>Relacyjne</b>	Założenie rodziny	805	87,88	1
	Dzieci	225	24,56	7
	Miłość	181	19,76	8
	Przyjaźń	122	13,32	11,5
	Pomaganie innym ludziom	45	4,91	22
	<b>Razem</b>	<b>1378</b>	<b>28,19</b>	<b>1</b>
<b>Transgresyjne, niecodzienne (twórcze i samo-realizacyjne)</b>	Sukces, sława, kariera	132	14,41	10
	Podróże, poznawanie świata	87	9,50	17
	Realizacja marzeń	88	9,61	16
	Rozwijanie zainteresowań, pasji	89	9,72	15
	Samorealizacja	35	3,82	27
	Doskonalenie siebie	42	4,59	24,5
	Twórczość, trwały ślad	43	4,69	23
	<b>Razem</b>	<b>516</b>	<b>10,56</b>	<b>4</b>
<b>Hedonistyczne, emocjonalne</b>	Korzystanie z życia	39	4,26	26
	Szczęście	103	11,24	13
	Zabawa, rozrywka	17	1,86	30
	<b>Razem</b>	<b>159</b>	<b>3,25</b>	<b>6</b>
	<b>Ogółem</b>	<b>4888</b>	<b>100,0</b>	<b>-</b>

Tab. 55. Konkretne cele życiowe młodzieży (N = 916)<sup>32</sup>

studia, wyjazd za granicę w celu organizowania warunków własnego bytu lub ich zmiany, stabilizacja życiowa, zapewnienie sobie podstaw spokojnej starości). Logicznie wynikają stąd kolejne, ze względu na ich znacze-

<sup>32</sup> Podstawę obliczania odsetek w kategoriach ogólnych stanowiła liczba wskazywanych celów, zaś w odniesieniu do poszczególnych celów jako podstawę przyjęto liczebność próby.

nie dla młodzieży, konkretne cele życiowe, codzienne, związane z zapewnieniem materialnych warunków własnego bytu (26,62%), które mają jednak zróżnicowany status, a więc można je podzielić na zasadnicze dla tworzenia warunków własnego życia (np. dobra praca, zarobki i pieniądze, mieszkanie, dom, założenie własnej firmy), oraz pochodne, związane z wygodą codziennego życia (np. samochód i prawo jazdy).



Rys. 49. Konkretny cele życiowe młodzieży (N = 916)

Triada dominujących celów: materialno-rzeczowych i bytowych, zabezpieczających przyszłość i relacyjnych, związanych z funkcjonowaniem w sieci społecznej, zamyka się w kategoriach dających obraz „małej stabilizacji”, zracjonalizowanej, ale ograniczonej do rodziny i grupy towarzyskiej, a także zapewnienia sobie podstaw bytu materialnego, który łatwiej osiągnąć, gdy ma się wystarczające kompetencje zawodowe i wykształcenie, pozwalające znaleźć się na rynku pracy. Model ten odzwierciedla tradycyjny sposób przeżywania życia przez pokolenie dorosłych, styl życia dostępny dla wszystkich, pozbawiony romantyzmu, wielkich idei. Słowem styl życia, który młodzież postrzega jako właściwy dla ich rodziców, traktując go jako jeden z wyznaczników różnicujących młodość od dorosłości i wskazywany jako negatywny jej przejaw (zob. rozdział 5.2.1).

Dopiero na kolejnym miejscu w hierarchii celów do zrealizowania w przyszłości młodzież wskazuje cele niecodzienne, transgresyjne, związane z przekraczaniem siebie i własnych ograniczeń, stanowiące podstawę i zarazem istotę samorealizacji przez twórczość (10,56%). Cele te formułowane są podobnie jak wcześniej opisywane źródła szczęścia, zaś wśród nich młodzież wymienia najczęściej sukces, sławę, karierę, co wskazuje na dążenie do bycia kimś znaczącym, zauważalnym, nie anonimowym. Dość często pojawia się rozwijanie własnych zainteresowań, pasji, realizacja marzeń, co zapewne wiąże się z dostarczaniem sobie

pozytywnych emocjonalnych gratyfikacji. Młodzież także – choć rzadziej – wskazuje bezpośrednio cele twórcze, które wiąże z pozostawieniem po sobie trwałego śladu dla przyszłych pokoleń, co wiąże się z transgresją poza własną skończoność. Pojawiają się także ogólnie sformułowane kategorie samorealizacji i doskonalenia siebie (umiejętności, zdolności, kompetencje), co pełni jednocześnie funkcję osiągnięcia poczucia szczęścia w myśl założeń koncepcji potrzeb Abrahama Masłowa (1990).

Badana młodzież wskazywała też cele, które wpisano w kategorię *abstractną*, opisującą doskonalenie siebie jako osoby (3,62%), jednakże znów w różnych wymiarach. Najczęściej pojawia się więc istotna rozwojowo dla młodych ludzi właściwość, jaką stanowi osiągnięcie statusu jednostki niezależnej i samodzielnej (ale nie w sensie materialnym), a przy tym mającej odwagę bycia sobą (wierność sobie niezależnie od okoliczności), co wskazuje jednocześnie, iż część młodzieży zauważa tę dosyć oczywistą właściwość współczesności, jaką jest powszechny brak odwagi cywilnej, wynikający z oportunistycznego i instrumentalizmu. Młodzież wskazuje także inne właściwości osobowe, które wyznaczają „bycie kimś” w sensie osobowym, a więc: bycie dobrym człowiekiem, który może być autorytetem dla innych, co wiązać można także ze wskazywaną jako pożądana mądrością życiową i rozsądkiem, polegającym na umiejętności zdystansowania się wobec spraw, które są nierozwiązywalne, lub przyjmowania postaw kompromisowych, godzących rozbieżne dążenia i stanowiska.

Najmniej znaczące okazały się cele, które wiążą się z zaspokojeniem potrzeb *hedonistycznych*, które najczęściej opisywane są ogólnie jako bycie człowiekiem szczęśliwym, bez określenia podstaw własnego szczęścia, które jednak analizowano wcześniej, jako odrębną kategorię określającą wizję i doświadczanie własnego życia przez młodzież. Pojawiają się tu także – choć znacznie rzadziej – bardziej konkretnie opisywane cele: korzystanie z życia oraz zabawa i rozrywka, które synonimicznie dla wielu młodych ludzi stanowią wyznacznik młodości, a których możliwość, ich zdaniem, traci człowiek dorosły.

Płeć znacząco różnicuje stanowione przez młodzież cele życiowe w większości ich zakresów (Tab. 56, Rys. 50, Aneks, Załącznik 8, Tab. 6), głównie tych najbardziej dla młodzieży znaczących, czyli związanych z zabezpieczeniem warunków życia w aspekcie materialnym, związanych z organizowaniem własnej przyszłości, określających możliwości transgresyjne, a także związanych z budowaniem relacji międzyludzkich.

Najbardziej znaczące zróżnicowanie w zakresie stawianych sobie celów, wyznaczone zmienną płci, zaobserwowano w dwu kategoriach: *celach relacyjnych* i *materialno-bytowych*. Dziewczęta – jak niejednokrotnie już podkreślałam – bardziej skoncentrowane są na organizowaniu swego życia w wymiarze relacyjnym, międzyludzkim, zde-

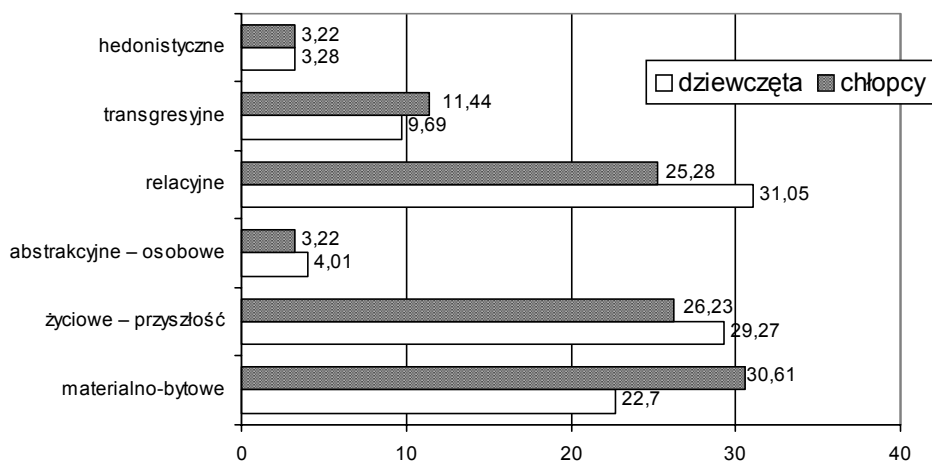
Kategorie celów	Cele elementarne	Dziewczęta (N = 438)			Chłopcy (N = 478)		
		n	%	Ranga	n	%	Ranga
Konkretne, życiowe, codzienne (materialno-rzeczowe i bytowe)	Dobra praca	354	80,82	2	357	74,69	2
	Pieniądze, dobre zarobki	97	22,15	8	196	41,00	3
	Wybudowanie domu	69	15,75	9	98	20,50	7
	Mieszkanie	6	1,37	29,5	7	1,46	30,5
	Własna firma	22	5,02	24	25	5,23	22,5
	Samochód	7	1,60	27,5	42	8,79	17
	Prawo jazdy	5	1,14	31	16	3,35	26,5
<b>Razem</b>		<b>560</b>	<b>22,70</b>	<b>3</b>	<b>741</b>	<b>30,61</b>	<b>1</b>
Życiowe, zabezpieczenie przyszłości	Ukończenie szkoły	245	55,94	3	174	36,40	4
	Wykształcenie, zawód	122	27,85	6	131	27,41	6
	Studia	233	53,20	4	156	32,64	5
	Wyjazd za granicę	41	9,36	15	38	7,95	18
	Stabilizacja	34	7,76	20	61	12,76	12
	Spokojna starość	47	10,73	14	75	15,69	10
<b>Razem</b>		<b>722</b>	<b>29,27</b>	<b>2</b>	<b>635</b>	<b>26,23</b>	<b>2</b>
Abstrakcyjne (cechy osobowe)	Odwaga bycia sobą	24	5,48	23	18	3,77	25
	Bycie dobrym człowiekiem	3	0,68	33	26	5,44	21
	Bycie autorytetem	4	0,91	32	11	2,30	28
	Mądrość, rozsądek	6	1,37	29,5	4	0,84	32
	Niezależność osobowa	62	14,16	11	19	3,97	24
<b>Razem</b>		<b>99</b>	<b>4,01</b>	<b>5</b>	<b>78</b>	<b>3,22</b>	<b>5,5</b>
Relacyjne	Założenie rodziny	433	98,86	1	372	77,82	1
	Dzieci	131	29,91	5	94	19,67	9
	Miłość	108	24,66	7	73	15,27	11
	Przyjaźń	65	14,84	10	57	11,92	13
	Pomaganie innym ludziom	29	6,62	22	16	3,35	26,5
<b>Razem</b>		<b>766</b>	<b>31,05</b>	<b>1</b>	<b>612</b>	<b>25,28</b>	<b>3</b>
Transgresyjne, niecodzienne (twórcze i samorealizacyjne)	Sukces, sława, kariera	37	8,45	17	95	19,87	8
	Podróże, poznawanie	53	12,10	13	34	7,11	20
	Realizacja marzeń	36	8,22	18	52	10,88	14
	Rozwijanie pasji	38	8,68	16	51	10,67	15
	Samorealizacja	33	7,53	21	2	0,42	33
	Doskonalenie siebie	35	7,99	19	7	1,46	30,5
	Twórczość, trwały ślad	7	1,60	27,5	36	7,53	19
<b>Razem</b>		<b>239</b>	<b>9,69</b>	<b>4</b>	<b>277</b>	<b>11,44</b>	<b>4</b>
Hedonistyczne, emocjonalne	Korzystanie z życia	14	3,20	25	25	5,23	22,5
	Szczęście	59	13,47	12	44	9,21	16
	Zabawa, rozrywka	8	1,83	26	9	1,88	29
<b>Razem</b>		<b>81</b>	<b>3,28</b>	<b>6</b>	<b>78</b>	<b>3,22</b>	<b>5,5</b>
<b>Ogółem</b>		<b>2467</b>	<b>100,0</b>	<b>-</b>	<b>2421</b>	<b>100,0</b>	<b>-</b>

Tab. 56. Konkretne cele życiowe młodzieży a płeć ( $n_{dz} = 438$ ,  $n_{ch} = 478$ )<sup>33</sup>

<sup>33</sup> Podstawę obliczania odsetek w kategoriach ogólnych stanowiła liczba wskazywanych celów przez dziewczęta i chłopców, zaś w odniesieniu do poszczególnych celów jako podstawę przyjęto liczebność porównywanych grup.

cydowanie więc częściej wskazują na podstawowe cele związane z założeniem rodziny, posiadaniem dzieci, znalezieniem miłości swojego życia, znalezieniem przyjaciół i utrzymaniem z nimi prawidłowych relacji, a także częściej jako cel wskazują pomaganie ludziom im bliskim (paradoksalnie, wcześniej jako realne formy aktywności pomaganie innym częściej wskazywane było przez chłopców). Chłopcy są natomiast zdecydowanie bardziej konkretni w stanowieniu nadrzędnych celów, które chcą realizować w swej przyszłości, zarówno odległej, jak i tej bliskiej, koncentrując się istotnie częściej na celach życiowych, związanych z organizowaniem materialnych podstaw własnego bytu (pieniądze, zarobki i praca je zapewniająca, wybudowanie domu, mieszkanie, własna firma itp.), co zapewne wynika z wyznaczników roli społecznej, wedle których to oni są odpowiedzialni za materialne podstawy bytu swoich bliskich.

Znaczące statystycznie różnice wystąpiły także w dwu następnych kategoriach celów – z a b e z p i e c z e n i e p r z y s z ł o ś c i i c e l e t r a n s g r e s y j n e. Dziewczęta częściej wskazują cele życiowe związane z zabezpieczeniem własnej przyszłości, opisywane jako ukończenie szkoły pozwalające doskonalić się zawodowo i zdobywać wykształcenie, a także wyjazd poza granice kraju w celach zabezpieczenia własnej przyszłości. Zaobserwowana różnica jest jednak wyznaczana przez dominację jednego z celów szczegółowych, jakim jest ukończenie szkoły (co potwierdza częstsze wskazywanie dobrej pracy jako celu), co wskazuje, iż poziom aspiracji dziewcząt jest ogólnie niższy niż chłopców, gdyż pozostałe cele w tej kategorii, czyli studia, wykształcenie i doskonalenie zawodowe, stanowiące o wyższym poziomie aspiracji, częściej wskazują



Rys. 50. Konkretnie cele życiowe młodzieży a płeć ( $n_{dz} = 438$ ,  $n_{ch} = 478$ )

chłopcy, podobnie jak i cele bardziej odległe, np. stabilizacja, spokojna starość częściej są przez nich wskazywane. Chłopcy także istotnie częściej określają swoje cele życiowe w kategoriach samorealizacji i transgresji, co wyznaczane jest głównie przez osiągnięcie sukcesu, sławy, zrobienie kariery, realizację marzeń, rozwijanie własnych zainteresowań i pasji, także o charakterze twórczym.

Podsumowując, cele życiowe wskazywane przez młodzież i ich zróżnicowanie wyznaczane zmienną płci, stanowią pochodną wcześniej analizowanych źródeł ludzkiego szczęścia i cierpienia, co wskazuje na oczywistą prawidłowość, iż dążymy do realizacji tego, co stanowi dla nas podstawę poczucia zadowolenia i satysfakcji lub ogranicza prawdopodobieństwo doświadczenia psychicznego dyskomfortu, a to z kolei stanowi pochodną naturalnych, ludzkich potrzeb. Młodzież zatem świadomie, w sposób zracjonalizowany i logiczny łączy ze sobą obie kategorie, stawiając sobie cele, które są zgodne z jej potrzebami i preferencjami. Przy tym, jak widać młodzi ludzie nie różnią się tak bardzo od dorosłych, zaś być może najważniejsza różnica polega na tym, iż jeszcze wierzą, że można działać w taki sposób, by w zgodzie z sobą i z innymi ludźmi realizować cele, które pozwolą im czuć się szczęśliwymi.

\* \* \*

Kończąc analizę wizji życia formułowanych przez młodzież, opisywanych w dwóch perspektywach naszego życia, czyli w perspektywie teraźniejszości, wyznaczanej „uwagą” i przyszłości, wyznaczanej „oczekiwaniem” (Eco, 2006), ponownie posłużę się słowami młodzieży, która niewątpliwie żyje najbardziej w perspektywie „tu i teraz”, ale wyznacza ją zarówno pamięć (biografia), jak i oczekiwanie (przyszłość): „Często zastanawiam się nad tym, co będzie, jak będzie wyglądało moje życie, kim będę, itp. Robię wszystko, by to co się stanie, zależało tylko i wyłącznie ode mnie – niezależność, samowystarczalność to narzędzia tworzenia własnej drogi życia. Choć myślenie o przyszłości nie przytłacza całego mojego świata, nie dominuje nad wszystkim innym, jest jednak ważnym jego elementem. Ale nie na tyle, bym przestała dostrzegać piękno codzienności, drobiazgi, które sprawiają, że życie jest tak wyjątkowe, czy ważne w każdej przeżytej przeze mnie chwili. W moim sposobie myślenia, a później działania, nie ma miejsca na myślenie, że teraz zrobię tak, bo w przyszłości będę miała z tego ogromne korzyści. Liczy się to, co jest »teraz (!)« – i to jest ważne, ważniejsze, najważniejsze. I to wcale nie oznacza, że dzisiaj nie tworzę swojego jutra, ono tworzy się cały czas, z każdej chwili, którą przeżywam, biorę coś, co na pewno okaże się ważne jutro. Tak, na pewno jest tak, że wczoraj i dzisiaj tworzy

nasze jutro, pod warunkiem, że w danej nam chwili robię coś, co ma dla mnie znaczenie.” (K, 16, LO).

W tej układance wymiarów życia młodzieży, przyszłość jest niewątpliwie ważna, ale nie może być najważniejsza, by nie przysłoniła po prostu życia, bo życie dzieje się zawsze „tu i teraz”, zaś przeszłość i przyszłość to jedynie wsporniki i swoiste okulary, przez które patrzymy, odbieramy, i dzięki którym doświadczamy naszej codzienności i sytuacji życiowych danych nam do pokonania, w jedyny i specyficzny dla każdego, także młodego, człowieka sposób. Pokonywanie trudów codzienności, popełnianie błędów i nowe próby działania, by je pokonać, uczą nas tego, jak budować swoją przyszłość, ucząc też radzić sobie z doświadczanymi problemami. Trzy perspektywy naszego życia stanowią nierozzerwalną jedność, jeśli potrafimy je zobaczyć, refleksyjnie opracować i wykorzystać.

O tym fakcie refleksyjny pedagog także zapomnieć nie może, konstruując model swojego współistnienia z młodym człowiekiem w budowaniu „wspólnej terażniejszości”, przez którą jedynie delikatnie i nienachalnie mogą „prześwitywać” odległe, przyszłościowe cele do realizacji i plany do osiągnięcia. Przyszłość ma bowiem zakorzenienie w całej biografii jednostki, ale spotkać się z młodym człowiekiem możemy jedynie „tu i teraz” i raczej na jego warunkach, czyli próbując wejść w jego świat, skonstruowany z jego potrzeb i preferencji, a nie każąc wejść mu w świat zaprojektowany przez nas, dorosłych wychowawców, więc wynikający z naszych potrzeb i naszych aspiracji (*nota bene* wcale nie tak różnych).

#### **5.4. Model przeżywania życia przez młodzież – próba uzasadnienia koncepcji**

„Życie jest procesem całościowym, nie można jego fragmentów rozpatrywać niezależnie od całości, jak też, na odwrót, nie można całości rozpatrywać niezależnie od jej części składowych.”

(Kępiński, 2004, s. 86)

Centralną kategorią wyznaczającą sposób doświadczania życia przez młodzież jest pojęcie kryzysu, który może być różnie opisywany, ale zawsze zapoczątkowuje go problem, którego młoda jednostka nie potrafi chwilowo lub trwale rozwiązać. Problemem tzw. „osiowym” dla młodego pokolenia jest kryzys tożsamości, wokół którego koncentrują się inne, mniej lub bardziej z nim powiązane. W zależności od sposobu radzenia sobie z nimi, naturalny kryzys tożsamościowy, wraz ze zjawiskami mu

towarzyszącymi, może być konstruktywnie pokonany lub w niesprzyjających warunkach (wewnętrznych – kompetencje i nastawienia oraz zewnętrznych – czynniki środowiskowe) może przekształcić się w kryzys psychologiczny, stanowiący reakcję człowieka zdrowego na sytuację trudną (Pilecka, 2004, s. 9), przejawiający się w sferze emocjonalnej, biofizycznej, poznawczej i behawioralnej. Kryzys doświadczany przez młodzież ma charakter naturalny, ale przy braku wsparcia społecznego w jego rozwiązaniu może przekształcić się w formę dysfunkcji zaburzającej w sposób trwały funkcjonowanie młodego człowieka, stąd tak ważne jest poznanie jego przejawów, sposobów radzenia sobie i doświadczanych konsekwencji, by móc zapobiec możliwości jego przekształcenia się w kryzys psychologiczny.

Kryzys jest niewątpliwie punktem przełomowym, decydującym o dalszym rozwoju młodego człowieka. Może być jednak wykorzystany zarówno do rozwoju osobowości, znalezienia sensu własnego istnienia, nabycia nowych umiejętności (Pilecka, 2004, s. 12), jak i powodować zjawiska rozwojowo destrukcyjne, związane z różnymi patologiami. W pierwszym przypadku jest zjawiskiem pożądanym, gdyż wyzwala młodego człowieka z okresu „stagnacji życiowej”, której egzemplifikację stanowi „tożsamość zapożyczona”, po to, by dokonać próby indywidualnej autokreacji, co ma charakter konfliktowy, bowiem wymaga rozstrzygnięcia wagi dwu sprzecznych potrzeb niezależności *vs* zależności, ewokujących konieczność podporządkowania się *vs* wyboru własnej drogi życia.

Rozwiązanie młodzieńczego kryzysu nie ma charakteru stałego, co wynika z założeń koncepcji przebiegu życia jako serii kryzysów (Erikson, 2004). Doświadczane bowiem w późniejszych okresach kryzysy mogą uaktywniać wcześniejsze, zaś doświadczanie różnych problemów codziennego życia może stanowić podstawę do zakwestionowania wcześniej dokonanych wyborów autokreacyjnych.

Zwykle, typowe biografie młodych ludzi, znajdujących się w sytuacji między dzieciństwem a dorosłością, można opisać, wykorzystując wymiary rozwojowe zaproponowane przez Zbigniewa B. Gasia (1999, zob. rozdział 2.1.1.), ale zdecydowanie wykraczają one poza obszar analiz dokonywanych w subiektywnej perspektywie doświadczania młodości. Dlatego też, wydaje się, iż lepiej wpisują się w zakres dokonywanych wcześniej analiz wymiary wielopłaszczyznowego procesu dojrzewania zaproponowane przez Malcolma S. Knowlesa (1980), wykorzystane z kolei we własnych analizach przeżywania młodości przez Małgorzatę Oleniacz (2005). Koncepcja ta wskazuje, iż bycie „pomiędzy” dzieciństwem i dorosłością powinno charakteryzować się swoistą równowagą między skrajnymi biegunami (tendencjami) opisującymi okres wcześniejszy i późniejszy (Tab. 57). Koncepcja ta zgodna jest też z ujęciem rozwoju



w koncepcji dezintegracji pozytywnej Kazimierza Dąbrowskiego (1975, 1979, 1986, zob. rozdział 1.3.).

Dzieciństwo	Młodość	Dorosłość
Zależność Bierność Subiektywizm Ignorancja Niska sprawność Wąski zakres odpowiedzialności Wąskie zainteresowania Egoizm Brak samoakceptacji Amorficzna tożsamość Koncentracja na szczegółach Powierzone związki Odtwórczość Potrzeba pewności Afektywność		Autonomia Aktywność Obiektywizm Erudycja Wysoka sprawność Szeroki zakres odpowiedzialności Szerokie zainteresowania Altruizm Samoakceptacja Zintegrowana tożsamość Koncentracja na zasadach Głębokie związki Oryginalność Tolerancja dla nieokreśloności Racjonalność

Tab. 57. Kontinuum biegu życia: dzieciństwo – młodość – dorosłość (na podstawie: Knowles, 1980)

Chcąc skonstruować hipotetyczny model życia, można posłużyć się koncepcją systemu aktywności, opisującego relację człowieka do siebie samego i otaczającej go rzeczywistości (społecznej i pozaspołecznej) z uwzględnieniem wzajemnych wpływów i koordynacji określonych zachowań. W modelu tym unika się „sztucznej separacji” podmiotu i przedmiotu (charakterystycznej dla rozwiązań „monodyscyplinarnych”), gdyż wzajemna między nimi wymiana, dokonująca się przez relacje interpersonalne i związki społeczne, zależna jest zarówno od historii i jednostkowych doświadczeń ludzi, jak i od oddziaływań instytucji i infrastruktury kulturowej w historii zbiorowości (Hajjar, Baubion-Broye, Curie, 1988, s. 125–126). Analizy modelu życia dokonywane mogą być na trzech podstawowych poziomach:

- a) warunków życia (problemy, jakie jednostka musi pokonać w różnych dziedzinach życia),
- b) stylu życia (wypracowany sposób reakcji na warunki życia, czyli system aktywności obserwowalnych i nieobserwowalnych),
- c) sposobu życia (subiektywne i obiektywne rezultaty w określonych warunkach życia).

Wynika to z założenia, iż warunki życia kształtują sposób życia poprzez psychologiczną i realną aktywność jednostki, co w rezultacie

powoduje, iż te same warunki życia mogą powodować różne rezultaty (sposób życia). Pozwala to ponadto badać związki, jakie zachodzą pomiędzy procesami zmian indywidualnych (funkcjonowanie systemu aktywności, tzn. stylu życia) a procesami zmian społecznych (warunki i sposób życia).

System aktywności ludzkiej składa się z wielu podsystemów, zależnie od fazy w biegu życia, obejmujących różne dziedziny życia lub sfery aktywności (*ibidem*, s. 127). Podsystem stanowi zatem zespół aktywności wyposażony w specyficzną kontrolę (model działania), będąc wynikiem historii indywidualnej i społecznej (np. życie codzienne młodzieży można ująć w podsystemy funkcjonowania w rodzinie, w szkole, w grupie rówieśniczej, co regulowane jest specyficznymi modelami działania). Wykonywanie zadań w każdym z podsystemów wyznaczają środki materialne i informacyjne (wiadomości i system ich przetwarzania), które mogą być wykorzystywane lub dostarczać środków wykorzystywanych w innych podsystemach („przechodniość” – wymiana środków i racji działania pomiędzy systemami). Centralną instancją kontroli systemu aktywności stanowi model życia, tworzony na bazie zhierarchizowanych wartości, reprezentacji własnej osoby („kim i jaki jestem”), przyczynowej struktury otoczenia (warunki życia) oraz osobistych projektów stanowiących odzwierciedlenie wartości i reprezentacji własnej osoby. Model życia stanowi zarówno instancję motywującą, jak i hamującą działanie, co dodatkowo określa znaczenie przypisywane danej aktywności, określane na podstawie analizy wartości i możliwości ich realizacji, wynikających z uprzednich doświadczeń. Przypisywanie znaczeń stanowi też warunek tworzenia nowych wartości i reprezentacji siebie. Upraszczając, model życia określany jest zatem przez typ aktywności, sposób działania oraz spostrzegane środki i ograniczenia w realizacji zadań (aktywności).

Koncepcję tę wykorzystano jedynie częściowo, ograniczając się do analizy poziomu specyficznym ujętych:

1. w a r u n k ó w   ż y c i a (problemy i kryzysy rozwojowe),
2. s t y l u   d z i a ł a n i a (strategie radzenia sobie),
3. n a j w a ż n i e j s z y c h   w y z n a c z n i k ó w   m o d e l u   ż y c i a (system wartościowania, postrzeganie siebie i otaczającego świata oraz relacji między nimi, wzorów i autorytetów stanowiących wsporniki w procesie tworzenia siebie oraz preferowanej aktywności aktualnej i planów życiowych).

Próbując określić realne wymiary sposobu doświadczania życia przez młodzież (zob. rozdział 4.2.), skupiono się na analizie:

1. p o d s t a w o w y c h   j e g o   w y z n a c z n i k ó w (wizja młodości – cechy różnicujące, właściwości pozytywne i negatywne; system wartości – uznawane wartości, sposób racjonalizowania i motyw,

- kryzys w wartościowaniu i jego przejawy; wzory osobowe – tradycyjne i ponowoczesne; autorytety – kategorie osób, typy autorytetów; problemy i trudności życiowe; bunt – poziom, formy i typy);
2. k r y z y s u m ł o d z i e ń c z e g o (kryzys w wartościowaniu – rozwojowo-egzystencjalny, kryzysy sytuacyjne – traumatyczne wydarzenia życiowe, kryzys tożsamości – bunt młodzieńczy, kreowanie siebie w relacji ze światem);
  3. s t r a t e g i i r a d z e n i a s o b i e z p r o b l e m a m i (strategie bezpośrednio – konstruktywne, wsparcie społeczne, ucieczka aktywna, ucieczka bierna; strategie rozwojowe – bunt młodzieńczy; strategie pośrednie – zainteresowania, hobby, zmiany w sposobie wartościowania, formułowanie i realizacja zadań i planów życiowych, poszukiwanie wzorów do naśladowania i autorytetów);
  4. k o n s e k w e n c j i r o z w o j o w y c h wynikających ze sposobu postrzegania własnej sytuacji życiowej i przyjmowanych strategii radzenia sobie z problemami wpisanymi w okres młodości.

Młodzi ludzie logicznie konstruują wizję własnego życia, począwszy od dokonywanych prób definiowania własnego okresu rozwojowego i różnicowania go od okresu dorosłości, z uwzględnieniem zarówno ich walorów, jak i wad, a także dokonując autoidentyfikacji w zakresie doświadczanych problemów, zawierając w swojej wizji wszystkie najważniejsze elementy istotne dla określenia własnego statusu rozwojowego i społecznego.

Dokonane analizy przyjętych aspektów doświadczania życia przez młodzież pozwoliły scharakteryzować podstawowe wymiary kryzysu młodzieńczego, którego istotę można sprowadzić do kreowania tożsamości indywidualnej, rekonstrukcji tożsamości społecznej i nowego ukonstytuowania się tożsamości kulturowej.

Przeprowadzone analizy pozwoliły także określić sposób wartościowania młodzieży i wymiary kryzysu w wartościowaniu oraz sposoby uzasadniania wyborów aksjologicznych, co jest istotne z punktu widzenia modelu działania wspierającego rozwiązanie doświadczanych problemów w wartościowaniu.

Analiza buntu młodzieńczego stanowiła podstawę określenia podstawowego mechanizmu kształtowania się tożsamości indywidualnej, z uwzględnieniem jego poziomu, typów i sytuacji uruchamiających zachowania opozycyjne, co jest niezmiernie istotne dla formułowania wskazań dotyczących radzenia sobie z zachowaniami opozycyjnymi i dokonywania próby ich transformacji w kierunku buntu konstruktywnego, prorozwojowego.

Próba uchwycenia postaw młodzieży wobec autorytetów, określenia kategorii osób znaczących i zakresu identyfikowania się z różnymi wzo-

rami osobowymi, była w swym podstawowym sensie próbą odpowiedzi na pytania: w jakim kierunku podjąć działania i jakie są konieczne warunki do rekonstrukcji autorytetów indywidualnych i społecznych, mogących wspierać młodzież w pokonywaniu przez nią doświadczanego kryzysu.

Analiza strategii radzenia sobie przez młodzież z problemami pozwoliła określić ich funkcjonalność *vs* dysfunkcjonalność w odniesieniu do możliwości konstruktywnego pokonania kryzysu adolescencyjnego.

Wreszcie dokonana charakterystyka przejawianych przez młodzież nastawień wobec siebie i świata, postrzeganych relacji „ja–świat”, czy konstruowanych przez młodzież wizji własnego życia w perspektywie terażniejszości i przyszłości, stanowiła empiryczne przesłanki tworzenia modelu oddziaływania mającego na celu ich zmianę lub optymalizację w kierunku służącym rozwojowi młodego pokolenia.

Dokonane w tych podstawowych wymiarach analizy sposobu doświadczania życia przez młodzież stanowią empiryczną przesłankę tworzenia modelu działania wspierającego rozwój młodzieży, przedstawionego w kolejnym rozdziale.

## Rozdział szósty

# PRÓBA MODELOWEGO OPISU DZIAŁAŃ WSPIERAJĄCYCH ROZWÓJ MŁODZIEŻY

„Różnica między nami, Wells, jest fundamentalna. Pan nie troszczy się o ludzi, ale sądzi, że można ich udoskonalić. Ja, przeciwnie, kocham ludzi, lecz nie wierzę, że uda się ich ulepszyć.”

(Conrad, za: Wrightsman, 1972)

Ponowoczesność stanowi egzemplifikację wielości ofert kulturowych i światopoglądowych, co przy założeniu ich równoprawności wynikającej z pluralizmu i liberalizmu, „rodzi pokusę jasnej, jednolitej wykładni ideologicznej przedstawianej młodzieży” (Kwieciński, 1999, s. 64), stanowiąc jednocześnie dylemat edukacyjny, wynikający z niemożliwości jej realizacji w świecie dostępności różnych wzorów identyfikacyjnych, nakładających się na rozwojowo naturalne dążenie do wolności i niezależności młodego pokolenia. Dylemat ów wiąże się z rozstrzygnięciem kwestii, jak pogodzić owe sprzeczne tendencje, czyli: „jak kształtować w młodych ludziach ich autonomię i prawo wyboru, a jednocześnie niczego im nie narzucać, nie rozstrzygać za nich? Jak nauczyć ich krytycyzmu i kryteriów ocen według uniwersalnych wartości kultury, nie używając i nie nadużywając władzy i autorytetu przydanego (formalnie – E.W.) nauczycielom, wychowawcom i rodzicom?” (Kwieciński, 1999, s. 64–65). Są to kwestie podstawowe, ale trudne do rozwiązania ze względu na nieokreśloną przyszłość, do której młode pokolenie musi się przygotować oraz nieuchwytną i niepełną diagnozę problemów młodzieży występujących w teraźniejszości, która ciągle się zmienia, a wraz z nią zmieniają się kolejne pokolenia lub „miedzypokolenia” (Mannheim, 1928, za: Griese, 1996).

Proponowany tu model działania ukierunkowanego podmiotowo na młodzież jest hipotetyczny, stanowi zatem jedynie podstawę do podjęcia społecznego dyskursu przedstawicieli różnych dyscyplin o kształcie działań wspierających jej rozwój. Jego zasadność wyznaczana jest w tym ujęciu ogólnością i odpowiedniością do już zgromadzonej i ujętej w formie teorii wiedzy na temat młodzieży jako kategorii psychospołecznej (zob.

podstawy teoretyczne) oraz empirycznych ustaleń dokonanych na potrzeby tej pracy, określających subiektywną perspektywę postrzegania i doświadczania własnego życia przez młodzież.

Przyjęto ogólne założenie, iż podstawowe, „istotowe” pytania wyznaczające obszar działań wobec młodzieży sprowadzają się do określenia:

- a) jakie są wyzwania przyszłości (co trudno przewidzieć, ale da się określić choćby ogólnie dominujące trendy),
- b) jakie jest i jakie są potrzeby młodego pokolenia (które jest niejednorodne i nieprzewidywalne, ale zawsze kontrolowane przez naturalne potrzeby), oraz
- c) jaki jest i powinien być pedagog (wychowawca) i edukacja, ogólnie pokolenie dorosłych, znaczących wychowawczo i socjalizacyjnie, mogących poradzić sobie z nieprzewidywalnością przyszłości i specyficznymi cechami młodego pokolenia (kompetencje, postawy, wiedza, osobowość).

Odpowiedzi na tak postawione pytania stanowią obszar analiz i dociekań empirycznych, które należy podjąć w szeroko ujętych naukach społecznych, a głównie w pedagogice społecznej, jeśli przyjmiemy koncepcję środowiska życia jako wiodącą w projektowaniu działań wspierających rozwój młodego człowieka i kształtowanie jego środowiska życia.

## **6.1. Model działania wspierającego rozwój młodzieży w pedagogice społecznej – założenia ogólne**

„Pielęgnacji życia nie służy pośpieszne majsterkowanie mechanika. Do tego potrzebna jest raczej cierpliwość ogrodnika. Wyścig technologiczny czyni z nas mechaników. Zachowajmy wytrwałość ogrodnika.”  
(McWhirter i in., 2001, s. 33)

Wychodząc od najbardziej ogólnego założenia opisującego hipotetyczny model działania ukierunkowanego na młodzież, musi on mieć charakter systemowy. W systemowym wspomaganie redukcji kryzysów rozwojowych i problemów młodzieży nie powinno zabraknąć wszystkich najważniejszych podmiotów działających – rodzica, nauczyciela, wychowawcy, pracownika socjalnego, pedagoga i psychologa szkolnego, katechety i oczywiście samej młodej jednostki (np. młodzieżowe programy wsparcia rówieśniczego). Tworząc zatem efektywny model oddziaływań wspierających rozwój (wzrost i wrastanie) i eliminujących zagrożenia rozwojowe, musimy wyjść z teoretycznego założenia, iż generalnie nega-

tywne zjawiska nie są groźne same w sobie, lecz niebezpieczeństwo zagrożeń wynika z pewnych braków i trudności doświadczanych przez jednostkę, które nie pozwalają jej konstruktywnie tworzyć własnej tożsamości i projektować realistycznie swojej drogi życiowej.

Model działań podejmowanych wobec młodzieży musi odzwierciedlać cechy działania społecznego, współcześnie rozwijanego w pedagogice społecznej, a promującego społeczne uczestnictwo wyznaczone koncepcją integracji (Marynowicz-Hetka, 2006; Piekarski, 2007; Smolińska-Theiss, 2005b). Przyjęto więc wyjściową perspektywę, obecną w poszukiwaniach pedagogów społecznych, która wynika z przyjęcia orientacji na innego (Marynowicz-Hetka, 2006, s. 60), zaś zmierza „[...] do równoważenia przenikania elementów środowiska życia, tak, aby łączyło je uzasadnienie dla podejmowania działań socjalno-wychowawczych w środowisku, stanowiących pomoc wspierającą rozwój biosocjokulturalny jednostki, realizowaną w celu uprzedzenia niekorzystnych kierunków przemian”.

Przyjmuje się, iż współczesna złożoność rzeczywistości społecznej implikuje konieczność uzupełnienia tradycyjnych modeli pracy socjalno-wychowawczej (indywidualnego przypadku, pracy z grupą i organizacji społeczności) nowszymi ujęciami, np. model relacyjny, model radykalny, model interakcyjny i inne. Wynika to z faktu, iż na kształt środowiska życia wpływa w sposób istotny postawa (zmienna zależnie od kontekstu), jaką jednostka wobec niego przyjmuje: aktywna *vs* bierna, negująca *vs* afirmująca. W tym kontekście, stosunek młodzieży wobec wpływów środowiska życia może przejawiać się w ich negowaniu, bądź w egocentrycznej ochronie wyrażającej się w koncentracji na nauce i uzyskaniu wykształcenia, ale także w transgresji, czyli przekraczaniu własnych granic (rozwój) i pokonywaniu sytuacji trudnej (np. w środowisku rodzinnym, szkolnym), czy nawet może przejawiać się w ochronie innych (np. w rodzinie z problemem alkoholowym, czy przemocowym).

Z działaniem społecznym w m a ł e j o j c z y ż n i e i w e d u k a c j i ś r o d o w i s k o w e j (Theiss, 1996), które wpisują się w bezpośrednie doświadczenia zdobywane przez młodzież w środowisku życia, immanentnie powiązane jest pojęcie sił społecznych (ludzkich), indywidualnych i zbiorowych. Ujmuje się je w dwóch perspektywach: braku pewnej cechy (waloru), co można jednak uaktywnić lub kompensować, lub istnienia określonego waloru, sprzyjającego podejmowaniu aktywności np. transgresyjnej (Kamiński, 1979, za: Marynowicz-Hetka, 2006, s. 66). Siły społeczne w tym ujęciu postrzegane są jako niezbędne środki konieczne w przetwarzaniu (kreowaniu) środowiska w kierunku budowania nowych realiów, a w ujęciu indywidualnym stanowią podstawę konstruowania tożsamości indywidualnej i społecznej (Theiss, 1996, s. 6), ale także siły

te przejawiają się w działaniu na rzecz środowiska życia. Praca społeczna wiąże się zatem ze wspomaganiem sił istniejących oraz wzbudzaniem i stymulowaniem sił potencjalnych – narastających i utajonych (Butrymowicz, 1993, s. 10). Helena Radlińska (1961) wprowadziła, dosyć niejasne, ale możliwe do wykorzystania w analizie działań wspierających rozwój młodzieży, pojęcie „sił narastających”, lokowanych właśnie w młodej generacji lub w nowo wykreowanych grupach społecznych, których dążenia są albo reformatorskie, albo transgresyjne (pokonywanie własnej bierności lub braku kompetencji), zaś działania wspierające owe siły związane są z usuwaniem przeszkód hamujących ich rozwój poprzez stymulację, dostarczenie możliwości i wiedzy oraz kształcenie pewnych sprawności. Funkcją sił narastających, lokowanych w silnych jednostkach lub organizacjach (a także ruchach społecznych), jest działanie na rzecz rozwoju ukierunkowanego na przyszłość (wzory jutra), a także utrzymywanie i pobudzanie życia społecznego (za: Marynowicz-Hetka, 2006, s. 67). Aleksander Kamiński (za: Butrymowicz, 1993, s. 9–10; Marynowicz-Hetka, 2006, s. 67–68) wyróżnił dwie formy sił społecznych: jednostkowe (silni przywódcy i animatorzy życia społecznego) i zbiorowe (wzorcowo działające placówki, instytucje i ruchy społeczne), zaś Wiesław Theiss (1996, s. 6) mówi o siłach społecznych w szerszym i w węższym znaczeniu, choć oba te ujęcia jako podstawę przyjmują aprobowane ideały, tradycje, dążenia i wartości (proces tworzenia się sił społecznych obejmuje sferę wartości, woli i działań z nimi powiązanych). Szersze ujęcie związane jest z lokowaniem ich np. w siłach młodego pokolenia, grupach zawodowych i ruchach społecznych, ukierunkowanych na dokonanie zasadniczych (jakościowych) zmian w życiu społecznym. Węższe ujęcie sprowadza się do dynamiki małych grup, działania instytucji i indywidualnych osób w obrębie środowiska lokalnego.

W procesie działania społecznego istotne jest ujawnianie się owych sił społecznych, co wiąże się z: a) poszukiwaniem potencjalnych sił jednostkowych przez odkrywanie cech, umiejętności i zainteresowań w podmiocie działania (np. młodym człowieku), które są ukryte, ale ich identyfikacja wiąże się z możliwością wykorzystania ich w rozwoju indywidualnym lub w rozwoju grupy przynależności, co staje się ważnym czynnikiem wychowawczym; b) wspieraniem ich rozwoju przez przygotowanie warunków ich aktywizacji, czyli terenu otrzymywania gratyfikacji przez podmiot działający (zaspokajanie potrzeby uznania, szacunku, współdziałania i współuczestnictwa), co musi być monitorowane i wspierane przez dorosłego wychowawcę; c) ujawnianiem sił zbiorowych, stanowiących model działania w efektywnej realizacji podjętych zadań, a także stanowiących pozytywne motywatory działań dla innych



podmiotów aktywności wychowawczej (Marynowicz-Hetka, 2006, s. 69–70).

Kategoria sił społecznych, w kontekście kreowania środowiska życia, znajduje odzwierciedlenie w teorii wsparcia społecznego (Sarason, Sarason, 1982; Jaworowska-Oblój, Skuza, 1986; Sęk 1986, 1991a, b; Tardy, 1985, por. Kawula 1996b; Winiarski 1999), *empowerment* i edukacji środowiskowej. Teorii tych nie będę szerzej rozwijać, wskazując jedynie uzasadnienia dla ich wciąż bardziej potencjalnej niż realnej implantacji w działaniach społecznych. Pierwsza wiąże się z tworzeniem sieci społecznego i psychologicznego wsparcia dostępnego dla rozwijającej się jednostki w życiu codziennym, dostarczanego w różnych formach: emocjonalnej, wartościującej, instrumentalnej i informacyjnej. Wsparcie to eliminuje zagrożenie alienacją i wspomaga społeczno-kulturowe zakorzenienie jednostki (kreowanie tożsamości), a ponadto stanowi źródło oparcia w sytuacjach trudnych i problemach życia codziennego. Koncepcja *empowerment* (wzmocnienie) wyznacza dwie orientacje w działaniu społecznym: uczenie ludzi osiągania poprawy ich sytuacji życiowej przez walkę o zmianę systemu redystrybucji dóbr i indywidualną zaradność (Szmagański, 1994, s. 122, 1996), co ma swe odniesienie do kategorii sił ludzkich i pracy społecznej ukierunkowanej na zmianę środowiska życia w celu jego optymalizacji (osiągania stanu idealnego). Najogólniej zasada *empowerment* oznacza udział grup (i jednostek), napotykających na problemy w integracji społecznej (i własnym rozwoju), w działaniach i decyzjach podejmowanych w ramach partnerstwa, mających na celu zmianę ich sytuacji życiowej. Działania te, co oczywiste, muszą odpowiadać na potrzeby osób lub grup społecznych, których dotyczy dany problem, zakładając tym samym konieczność rzetelnej diagnozy. Model *empowerment* i poprzedzająca go koncepcja sił ludzkich, oparty jest na wierze w istnienie mocnych stron (jednostki, grupy), co ma doniosłe znaczenie dla pracy społecznej, która powinna się na nich opierać. Zmienia to tym samym charakter roli dorosłego wychowawcy młodego pokolenia, która z eksperckiej i uzdrawiającej (eliminującej zaburzenia) zmienia się w swoiste przywództwo, w którym jest miejsce na partycypację wszystkich podmiotów w procesie osobistego rozwoju lub zmiany własnej sytuacji życiowej młodego człowieka, a jego funkcją staje się – przez współuczestnictwo („bycie razem”) – inspirowanie podmiotów do „urzeczywistniania ich silnych stron i potencjału” (Brainerd, 2004, s. 63, za: Marynowicz-Hetka, 2006, s. 71). Koncepcja edukacji środowiskowej stanowi trzeci, swoisty filar pracy z młodzieżą. Jej założenia sformułował Wiesław Theiss (1996), wychodząc od twierdzenia, iż edukacja środowiskowa skupia się w obszarze między rodziną a państwem, zaś jej funkcję podstawową stanowi wspomaganie kształtowania tożsamości społecznej, rozwój autonomii i aktywności jednostek ludzkich

(obywateli). Jej źródła ideologiczne i jednocześnie warunki rozwoju opierają się na idei wszechstronnej i ustawicznej edukacji, wraz z udziałem w niej sektora publicznego (samorządowego i pozarządowego), zaś celem nadrzędnym jest kształtowanie życia państwa i społeczeństwa. Obie idee łączy, zdaniem Theissa (1996, s. 4–5), zasada wzbudzania i rozwijania aktywności człowieka, czyli mobilizowania go do samopomocy (Riessman, Carroll, 2000).

W pewnym sensie koncepcja edukacji środowiskowej łączy koncepcje wsparcia społecznego i *empowerment*, gdyż organizuje środowisko życia w kierunku zintegrowanej edukacji mającej na celu aktywizację wszystkich podmiotów życia społecznego w kierunku tworzenia odpowiednich warunków rozwoju zarówno jednostki, jak i jej kontekstu społeczno-środowiskowego.

Młodzież jako grupa społeczna specyficznie ułożona w środowisku własnego życia, rozwijając się, niewątpliwie nie może pozostawać w opozycji do własnego świata. Jak wskazują bowiem socjologiczne koncepcje młodzieży, jej zadaniem jest właśnie tworzenie swoistego pomostu między światem zastanym (tradycyjnym) a tworzącym się (nieokreślonym), a ponadto stanowi ona swoiste „narzędzie” umożliwiające wypełnienie luki, tworzącej się pomiędzy wychowaniem w środowisku rodzinnym (opartym na tradycji i przeszłości) a wymaganiami szerszego kontekstu społecznego (odzwierciedlającymi nowe tendencje rozwojowe, ukierunkowane w przyszłość). Wcześniej omówione teorie młodzieży Eisenstadta, Tenbrucka, czy Schelsky’ego (rozdział 2.5.) wskazują, iż w społeczeństwach współczesnych występuje rozdźwięk między ogólnym systemem norm społeczeństwa (socjalizacja wtórna) a systemem norm rodzinnych (socjalizacja pierwotna). Prowadzi to zdaniem Eisenstadta (1966) do nasilania się problemów młodzieży z uzyskaniem autoidentyfikacji i integracji z systemem społecznym. Współczesny obraz społeczeństwa wyznaczony jest zatem przez rozdźwięk między pierwotnym a wtórnym z a k r e s e m s o c j a l i z a c j i, wiążącym się z rozwojem i różnicowaniem społecznym. Tenbruck natomiast mówi, iż różnicowanie się ról społecznych (specjalizacja i tworzenie się nowych ról) powoduje, iż coraz „większej liczby ról trzeba się uczyć poza rodziną, a więc w postaci formalnej i zorganizowanej” (Tenbruck, 1962, s. 21, za: Griese, 1996, s. 126). Zadaniem młodzieży jest zatem z jednej strony wyzwolenie się spod przemożnego wpływu tradycyjnych grup, a więc jej historyczną funkcją staje się oddzielenie sfery rodzinnej (wspólnotowej) od społecznej, co wiąże się z utratą znaczenia tradycyjnych grup odniesienia we współczesnych społeczeństwach. Z drugiej jednak strony, powinnością młodzieży staje się także, w sensie społecznym, wtórne zintegrowanie grup pierwotnych i wtórnych, już na wyższym poziomie. Schelsky (1963)

wskazując tę narastającą lukę między grupami pierwotnymi i wtórnymi, konstatuje ponadto, iż społeczeństwo nie tworzy instytucji odpowiadających potrzebom młodzieży, co powoduje jej dezorientację i niepewność, włączając jako podstawową jej potrzebę dążenie do pewności własnych zachowań, której realizacja przyjmuje zwykle charakter radykalizacji zachowań (tworzenie fundamentalistycznych wersji siebie), która może mieć charakter destrukcyjny wobec ładu społecznego (Griese, 1996, s. 106).

Model działania wychowawczego właściwy dla edukacji środowiskowej, łącząc różne podmioty życia społecznego w zintegrowany system oddziaływań wspierających i wzmacniających, może pomóc młodzieży w pokonaniu własnych problemów rozwojowych, a ponadto zaktywizować jej działania w kierunku kształtowania własnego środowiska życia „dla przyszłości”, do czego, z racji swych potencjałów (które musi odkryć), jest szczególnie powołana.

System wspierania rozwoju i eliminowania zagrożeń rozwojowych młodzieży można ujmować także w kategoriach pracy społecznej, która obejmuje wszelkie wzajemne wpływy jednostek usytuowanych w środowisku, a przy tym ma swoiste właściwości (Marynowicz-Hetka, 2006, s. 73–74): *r e l a c y j n o ś ć* – wzajemność między podmiotami działania, różnorodność działań o charakterze społecznym (pomoc w rozwoju, towarzyszenie rozwojowi, wsparcie społeczne, aktywność ukierunkowana na „innego”), *t r ó j w y m i a r o w o ś ć* (aktywność realizowana w środowisku życia w kierunku jego przekształcania z wykorzystaniem indywidualnych i zbiorowych sił ludzkich – działanie „dla”, „razem” i „przez” środowisko), *s k i e r o w a n i e n a i n n e g o* jako podstawa przyjętych metod pracy (humanistyczny wymiar relacji, związany z poszukiwaniem ludzkich potencjałów i potencjałów w środowisku życia, tworzenie społeczności jako wspólnoty dzielącej te same wartości, wykreowane podmiotowo), *w y m i a r a n i m a c y j n y* (przekształcanie środowiska życia zgodnie z przyjętymi, ale wspólnie wypracowanymi i opartymi na rzetelnej diagnozie społecznych potrzeb, celami finalnymi, optymalizującymi warunki życia i rozwoju).

Właściwości te immanentnie wpisują się w potrzeby młodzieży, która swe relacje ze światem porządkować pragnie (i musi) w wymiarze partnerstwa, wymaga też uwzględnienia jej potencjałów i zdolności. Relacje te powinny ewoluować w kierunku współpracy, integracji i działania animacyjnego, mającego na celu optymalizujące przekształcanie środowiska życia (ukierunkowanie na inne podmioty), przy czym konieczne jest tu działanie wspierające jej samokształcenie i samopomoc w rozwoju przez nierepresyjne towarzyszenie i monitorowanie dążeń autokreacyjnych młodzieży oraz próby oddziaływania na środowisko życia przez dorosłych „edukatorów”, uwzględniające specyficzne potrzeby młodego pokolenia.

Działanie społeczne można ujmować także w kategoriach tworzenia instytucji symbolicznej (rozdział 4.1.), odnoszącej się do działania społecznego Floriana Znanieckiego (1971, 2001a, b; por. Hałas, 1991, za: Marynowicz-Hetka, 2006 s. 77–80), który ujmuje je jako dynamiczny system doświadczeń człowieka, przypisywanych znaczeń i systemu wartości; a także psychospołecznego ujęcia instytucji, w którym przyjmuje się, że istnieje ona nie tylko w sensie realnym, ale jest także stanem wyobrażonym (symbolicznym; w ujęciu Radlińskiej – *ś r o d o w i s k o n i e w i d z i a l n e*). Instytucja symboliczna stanowi społecznie usankcjonowaną sieć, w której przełamują się w różnych konfiguracjach i proporcjach elementy realne i wyobrażone (Castoriadis, 1975, za: Marynowicz-Hetka, 2006, s. 80). W tak ujmowanej instytucji krzyżują się trzy elementy wyznaczające jakość stosunków społecznych: instytucja utworzona, dana z zewnątrz, instytucja tworząca się oraz instytucjonalizacja, rozumiana jako wyrażenie wartości, idei i symboli w postaci ról społecznych, co w efekcie pozwala uchwycić jej dynamikę i zmienność, a tym samym daje możliwość jej przekształcania, dokonującego się w toku interakcji społecznych (Marynowicz-Hetka, 2006, s. 82–83). Niezależnie od ujęcia instytucji symbolicznej, jej istotę zawsze stanowi to, co niewidzialne, a więc kultura duchowa społeczeństwa (składniki psychiczne), w której zasadniczym elementem są wartości, określające preferencje wyboru i kierunek działania społecznego, podejmowanego w celu wspierania rozwoju i tworzenia środowiska życia człowieka.

Kategoria instytucji symbolicznej ma niewątpliwie zastosowanie w odniesieniu do projektowania działań wspierających rozwój młodzieży, gdyż kształtowanie środowiska niewidzialnego (duchowego), wpływającego na kształtowanie świata wartości, stanowiącego naczelną regulator ludzkich działań, wpisuje się w podstawowy problem, który młody człowiek musi pokonać, związany z kryzysem tożsamościowym, co zawsze odbywa się na bazie wartości przyjmowanych jako istotne dla kształtowania siebie.

Spółeczno-pedagogiczny aspekt działania w ujęciu Znanieckiego (za: Hałas, 1991, s. 111) wiąże się z rozumieniem działania jako dynamicznego systemu doświadczeń i wartości, co sprowadza je do procesu tworzenia instytucji symbolicznej, która „*t r w a w c z a s i e, z m i e n i a s i ę i p o w o d u j e z m i a n y*”, pozwala wytworzyć pewne konfiguracje (wzory) działania, ale też zmienia się wraz z podmiotem działającym (Marynowicz-Hetka, 2006, s. 97–98). Wiąże się to z faktem, iż działanie społeczne ma swoją strukturę, ale jest ona dynamiczna i relacyjna.

Dokonując zestawienia kategorii opisujących działanie społeczne, Ewa Marynowicz-Hetka (2006, s. 99) przywołuje następujące jego znaczenia,

które wyznaczone są różnymi kryteriami, np. funkcji i treści, a także sposobu działania:

- a) strukturyzowanie terażniejszości przez przyszłość, czyli nadawanie sensu antycypacji (Soulet, 1996), gdzie podejmowane działanie konstruowane jest wedle kryterium wyzwań przyszłości i dla przyszłości;
- b) orientowanie w systemie aksjonormatywnym (wzory, wartości, normy), odzwierciedlającym się systemie motywacji do pełnienia poszczególnych ról, wyznaczanych przez dany system społeczny (Tillmann, 2005);
- c) samoregulujący się system, dążący do równowagi, zaś ukierunkowany na adaptację, maksymalizowanie możliwości (osiąganie celów), podtrzymywanie równowagi i integrację (Tillmann, 2005);
- d) „opanowywanie sytuacji” wedle zasad teleologii (osiągania celów) na bazie rozumienia sytuacji, co wiąże się z realizacją planu działania, interpretacją sytuacji i osiąganiem porozumienia, czyli działaniem zorientowanym na porozumienie, partycypację, kooperację, rozumienie sytuacji i rozwój, w opozycji do działania zorientowanego na bezpośredni efekt i stan, rywalizującego, regulowanego strategią maksymalizacji zysków i minimalizacji strat (Habermas, 1996, s. 156–157, 1984, 1987);
- e) interwencja społeczna charakterystyczna dla „socjologii działania”, dokonywana z perspektywy zewnętrznego obserwatora lub inicjatora działań, której celem jest według Alaina Touraine’a (1984) sama „interwencja – wtargnięcie w świat cudzych przekonań i wyobrażeń”, „niwelacja [...] często uproszczonego obrazu rzeczywistości i własnego w niej usytuowania”, wskazanie złożoności problemów i nieujawnionych dotąd możliwości sprawczych (za: Radziejewicz-Winnicki, 1998b, s. 111, por. 1995, s. 11–27);
- f) tworzenie instytucji, rozumianej jako przestrzeń podlegająca ciągłym zmianom, będącej w procesie permanentnego tworzenia i rozwoju, a mogącej przyjmować formy instytucji realnej, wyobrażonej i symbolicznej, co umożliwia wieloaspektową analizę procesów instytucjonalnych i zdefiniowanie procesów dynamizujących życie społeczne.

Ostatecznie więc konceptualizując działanie społeczne, autorka sprowadza je do tworzenia instytucji symbolicznej, traktując tę kategorię działania jako najbardziej ogólną (Marynowicz-Hetka, 2006, s. 100–109), zaś wyrażającą się w strukturyzowaniu terażniejszości przez przyszłość i nadawaniu sensu dokonywanym antycypacjom przyszłości, czyli wyobrażeniem sobie stanu finalnego sytuacji „prowokującej” działanie, czego celem jest transformacja i przekształcenie rzeczywistości społecznej. Działanie społeczne, zdaniem autorki, obejmuje następujące elemen-

ty, które przedstawiam w znacznym uproszczeniu: **d e f i n i o w a n i e** sytuacji, lub inaczej jej diagnoza (co to jest i jakie to jest?), czyli określenie, opisanie, nazwanie, wyjaśnienie, nadanie sensu i analiza kontekstu sytuacji; **o r i e n t o w a n i e** działania, lub inaczej projektowanie jego znaczenia w zakresie celów i uzasadnień podjęcia działania (po co i dlaczego?) – sens podjęcia aktywności analizowany jest tu w odniesieniu do dotychczasowego doświadczenia i stanu wyobrazonego, postulowanego, oraz **p o d e j m o w a n i e** aktywności, które może mieć formułę podjęcia decyzji o konieczności działania w danym obszarze lub konkretyzującego projektowanie działań, co dokonuje się z uwzględnieniem warunków działania (kompetencje podmiotu działającego), kontekstu społecznego, poziomu działania, technik i metod działania (kto, gdzie i jak zamierza działać?).

Z punktu widzenia analizy możliwych typów działania, autorka przywołuje koncepcję działania strategicznego i niestrategicznego (Marynowicz-Hetka, 2006, s. 100, 107), odnosząc je do dwu przeciwstawnych logik: „**f o r m a l n e j** logiki racjonalności” (strategia działania) i „**r a c h u b y c h** wili” (taktyka „tu i teraz”). Sytuuje to różnie zarówno rolę podmiotu działającego: w pierwszej jest to **e k s p e r t** – działanie odtwórcze, w pewnym sensie dyrektywne, w drugiej zaś **b a d a c z** – działanie twórcze, w pewnym sensie niedyrektywne (Kelly, 1995, s. 60–78), jak i podstawy działania: w pierwszej są to zasady prakseologii, dające złudną pewność skuteczności przyjętego kierunku działania, determinowanego określonymi założeniami (wedle zasady: „zamek” i jedyne, pasujący doń „klucz”), w drugiej natomiast założenie o konieczności ciągłego indywidualizowania i aranżowania działań, adekwatnie do pojawiających się w rzeczywistości społecznej zdarzeń – uwrażliwienie na złożoność świata i tworzenie nowych związków przez podmiot działający (majsterkowanie, *bricolage*), wynikające z teorii chaosu.

Działanie społeczne ostatecznie ujmowane jest w trzech perspektywach (Marynowicz-Hetka, 2006, s. 95–110):

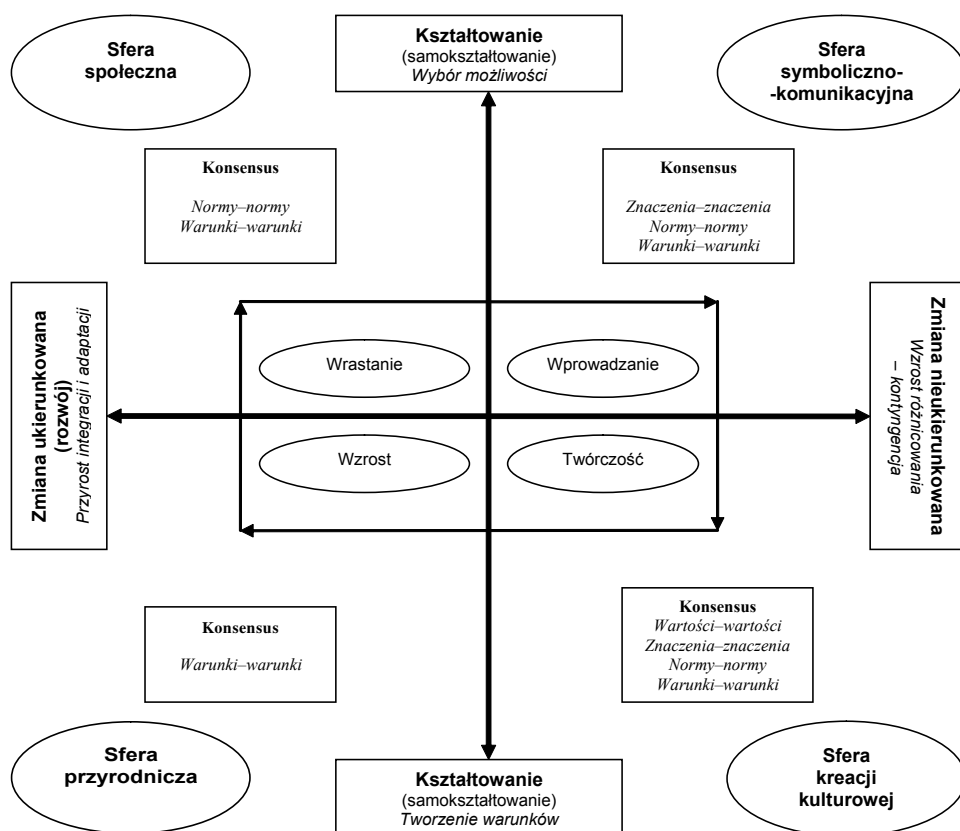
- a) **a n a l i z y** istoty działania – nadawania mu sensu i znaczenia w konkretnych sytuacjach i polach działania, sprowadzające się w efekcie w pedagogice do oceny znaczenia aksjologicznego, wyznaczającego wyobrażenia stanu realnego i pożądanego, dotyczącego sytuacji, podmiotu działającego i samego działania;
- b) **a n a l i z y** metodyki działania – przygotowania do działania w różnych obszarach życia społecznego, określającej związek między samym działaniem a formowaniem się jednostki (mechanizm zmiany);
- c) **a n a l i z y** metodologii poznania i działania, charakterystycznej dla podejścia transwersalnego, w którym zakłada się,

że działanie należy analizować w trzech perspektywach określonych aksjologicznie – wyobrażeniowej (posiadane wyobrażenia o działaniu, o sobie i własnych możliwościach), afektywnej (samoocena poczucia tożsamości, kompetencji i zdolności do działania) i operacyjnej (przebieg procesu działania).

Koncepcje wsparcia, *empowerment*, edukacji środowiskowej i koncepcja działania społecznego ukierunkowanego na przekształcanie środowiska, nie do końca wyczerpują teoretyczne podstawy określające zakres oddziaływania wychowawczo-socjalizacyjnego na młode pokolenie. To ostatnie musi bowiem być wzbogacone o wymiar profilaktyczny (uprzedzający występowanie zagrożeń rozwojowych i środowiskowych na każdym ich poziomie) działania pedagoga społecznego, co wiąże się umiejętnością antycypowania rozwoju sytuacji i zjawisk, wpisującą się w aktywność ukierunkowaną na pomoc w rozwoju. Profilaktyka może przyjmować charakter działań społecznych powstrzymujących, co wiąże się z usuwaniem warunków sprzyjających zagrożeniom i zachowaniom ryzykownym (ograniczenie możliwości podejmowania aktywności ryzykownej), działań ukierunkowanych na eliminowanie objawów, co obejmuje działania wychowawcze o charakterze interwencyjnym wobec osób zagrożonych zaburzeniami rozwojowymi oraz działań eliminująco-uprzedzających, które polegają na usuwaniu czynników, stanowiących potencjalne przyczyny zagrożeń rozwojowych (Górski, 1985, s. 218; Czerniachowska, 2006, s. 112–121). Z profilaktyką powiązane są też inne orientacje działania – kompensacja, opieka, pomoc i ratownictwo (Marynowicz-Hetka, 2006, s. 111), których stosowanie wyznacza poziom zagrożeń rozwojowych młodego pokolenia i jego środowiska życia (Wysocka, 1998, 2000b). Wszystkie te działania niewątpliwie, choć zależnie od zdiagnozowanych zagrożeń i ich typu, mogą mieć zastosowanie w modelu działania wspierającego rozwój młodzieży. Jednak, ze względu na sposób analizy problemów młodzieży, mających głównie charakter rozwojowy, choć współwyznaczany różnymi zmiennymi kulturowymi i cywilizacyjnymi, działania profilaktyczne ujmowane są tu głównie w kategoriach profilaktyki eliminująco-uprzedzającej i w niewielkim zakresie eliminująco-objawowej.

Profilaktyka i przekształcanie środowiska życia (jednostki i jej kontekstu) jako podstawowe kategorie działań społecznych, z wykorzystaniem koncepcji wsparcia społecznego, *empowerment* i edukacji środowiskowej, stanowią podstawę konceptualizacji *formalnego* modelu działania wspierającego rozwiązywanie problemów rozwojowych i życiowych młodego pokolenia. Środowisko życia człowieka jako intencjonalna przestrzeń kształtowania i samokształtowania, wymaga jednak także spojrzenia na działanie społeczne z innej nieco perspektywy, czyli układu warunków

uczestnictwa społecznego (Piekarski, 2007, s. 61), co określa w pewnym stopniu obszar, przedmiot i mechanizmy społecznego działania. Określając przestrzeń uczestnictwa społecznego młodzieży, posłużę się koncepcją Jacka Piekarskiego (2007, s. 54–61), dosyć jednak dowolnie ją interpretując w kontekście procesów socjalizacyjno-wychowawczych, wspieranych przez działania pedagoga społecznego (Schemat 7).



Schemat 7. Przestrzeń uczestnictwa społecznego – elementy perspektywy dyscypliny (za: Piekarski, 2007, s. 60)

Przestrzeń uczestnictwa społecznego określają dwa układy warunków: swoistość pedagogicznego zaangażowania, określana przez wymiar kształtowania (samokształtowania) oraz reguły trwania i zmiany, określane przez procesy integracji i adaptacji *vs* różnicowania.



**Kształtowanie** (i samokształtowanie) pojmowane jest jako warunek zmiany, gdzie aktywność ukierunkowana może być na **tworzenie warunków**, dzięki czemu przekształcają się one w możliwość rzeczywistych zmian, stają się warunkami wzrostu lub rozwoju jednostek lub zbiorowości; bądź ma charakter formatywny, związany z czynnym *aktem wyboru*, co również wyznacza zmianę. Pamiętać przy tym trzeba, iż obie formy aktywności wzajemnie się warunkują – akt wyboru zmienia obraz warunków, w jakich go dokonano, zaś tworzenie warunków określa nowe możliwości dokonywania wyborów.

**Odniesienie do zmiany** wyznacza ujmowanie jej w kategoriach **przestrzeni rozwoju** (zmiana ukierunkowana) i **przrostu złożoności** (zmiana nieukierunkowana), co wiąże się ze stopniem jej przewidywalności i oceną jej konsekwencji („racjonalnej oceny ukrytych w niej obietnic i kontrobień”), oraz stanowi podstawę działań ukierunkowanych na osiągnięcie określonych celów, postulatów bądź idei. Zmiana jako przestrzeń rozwoju stanowi podstawę waloryzacji działań społecznych (prorozwojowe *vs* antyrozwojowe), warunków środowiskowych oraz koncepcji teoretycznych, jako bazy działań. Przrost złożoności (różnicowanie) określa zakres zmian nieprzewidywalnych, nieukierunkowanych, przypadkowych (możliwości), co określane jest jako wymiar kontyngencji, dopełniający złożoność. Innymi słowy, można założyć, iż zmiany rozwojowe mają charakter ukierunkowany, zaś dopełniane są możliwościami i różnicowaniem, które mogą wpływać na tor rozwoju. Wymaga to zatem stałej refleksyjności i aktywności, której funkcją jest ciągła rekonstrukcja sensu (znaczenia), stanowiąca podstawę działań społecznych, podlegających też stałej modyfikacji, zależnie od odnajdywanego sensu.

Wymiary określające warunki kształtowania i stosunek do zmiany wyznaczają odmienne **przestrzenie uczestnictwa społecznego**: tworzenia warunków rozwoju (**wzrostu**), określania społecznych możliwości rozwojowych (**wraście**), komunikacyjno-symbolicznej, czyli interpretacji zdarzeń (**wprowadzanie**) i kreacji kulturowej, czyli tworzenia sensów (**twórczość**). Przestrzenie te odnieść można do tradycyjnych pojęć pedagogiki społecznej, opisujących proces wychowania: wzrost, wrastanie i wprowadzanie, co odpowiada różnym wymiarom i czynnikom rozwoju człowieka (biologiczny, społeczny i kulturowy), przekładającym się na rozwój psychiczny i kształtowanie się osobowości jednostki traktowanej wielowymiarowo. Uzupełnione jednak musi być kolejną kategorią interpretacyjną, wyznaczającą proces wychowania, czyli **twórczością indywidualną i zbiorową**, ukierunkującą rozwój na przyszłość (zwykle nieprzewidywalną, więc wymagającą zdolności twórczych).

Jacek Piekarski (2007, s. 58–59) dokonuje dokładnego opisu wyróżnionych przez siebie przestrzeni uczestnictwa społecznego, wykorzystując koncepcję integracji, rozumianej jako proces osiągania ładu (procesualność oznacza tu nieskończoność i zarazem „niepełność” efektu). Wiąże to z określeniem „intencji poznawczej pozwalającej poszukiwać porządku wśród różnorodności zdarzeń opisywanych w perspektywie pedagogicznej” (poszukiwanie i budowanie konsensusu opisującego różnorodność z wykorzystaniem jej możliwości rozwojowych). Wykorzystana przez autora koncepcja integracji Wenera S. Landeckera (1951, s. 332–340, por. Świątkiewicz, 1987) odnosi się do procesów krystalizacji i uzyskiwania świadomości, a także integracji grup społecznych w obrębie danego społeczeństwa, ale wyróżnione przez Landeckera cztery jej płaszczyzny i dziedziny konsensusu, dają się – zdaniem Piekarskiego – implikować na grunt pedagogiki społecznej:

- a) **pł a s z c z y z n a i n t e g r a c j i n o r m a t y w n e j**, oznacza proces lub stan, w którym wartości, normy i wzory zachowań różnych grup zostały zharmonizowane w jedną zgodną całość, zarówno w skali osobowości (jednostki), jak i w makroskali (grup); oparta jest na konsensusie reguł zachowania (normy–normy), możliwych do koegzystencji i zabezpieczających przed normatywnym chaosem (dezintegracją);
- b) **pł a s z c z y z n a i n t e g r a c j i f u n k c j o n a l n e j**, oznacza stan i stopień, w jakim członkowie danej grupy zaangażowani zostali w strukturę i organizację całego społeczeństwa; bazuje na niezbędnym konsensusie zachowań (zachowania–zachowania), umożliwiając istnienie ładu w ludzkich zachowaniach, które mogą przebiegać w sposób unormowany;
- c) **pł a s z c z y z n a i n t e g r a c j i k u l t u r o w e j**, odnosi się do stanu i stopnia zharmonizowania kultury różnych grup; opiera się na konsensusie wartości (wartości–wartości), które nie mogą mieć charakteru konfliktowego;
- d) **pł a s z c z y z n a i n t e g r a c j i k o m u n i k a c y j n e j**, polega na powszechnej znajomości i wykorzystywaniu języka i symboli kulturowych, którymi posługują się różne grupy w ramach danego społeczeństwa; bazuje na konsensusie znaczeń (znaczenia–znaczenia), stanowiąc warunek porozumiewania się ludzi, umożliwiając im współdziałanie.

Schemat uczestnictwa społecznego i płaszczyzny integracji są bazą dla określenia zasadniczych układów warunków, wzajemnie na siebie oddziałujących, możliwych do poznawczego i praktycznego wykorzystania w działaniu społecznym (Piekarski, 2007, s. 58–59):

- przestrzeń warunków rozwoju (wzrostu) określa środowisko przyrodnicze i konsensus: warunki–warunki, rozumiany jako zgodność wyposażenia przyrodniczego podmiotu z układem odnoszących się doń możliwości rozwojowych, co stanowi podstawę zabezpieczania przed zagrożeniami rozwojowymi, wykorzystywania istniejących możliwości i ich wzmacniania, przy czym warunki te podlegają ciągłej rekonstrukcji, zależnej od typu działań, a także od swoistości potrzeb rozwojowych podmiotu na danym etapie rozwoju.
- przestrzeń społecznych możliwości rozwojowych (wrastanie) jest dodatkowo wzbogacona o konieczność stałego poszukiwania ładu zachowań (konsensus normy–normy), z uwzględnieniem zarówno realnych, jak i potencjalnych (oczekiwanych) zachowań, a także z określeniem sytuacji, w których dojść może do wykluczania się rzeczywistych możliwości rozwojowych, co wyznacza konieczność stałego poszukiwania rozwiązań dla pojawiających się w tym obszarze problemów.
- przestrzeń symboliczno-komunikacyjna (wprowadzanie) stanowi teren poszukiwań, dzięki którym (oprócz powyższych) dokonuje się wprowadzanie do rozwiązywania wspólnych zadań i problemów (płaszczyzna współdziałania), co umożliwia swoisty dla tej sfery konsensus znaczeń (znaczenia–znaczenia), będący warunkiem nie tylko wzajemnej komunikacji i możliwości zrozumienia praktyki społecznej (normy–normy), ale stanowiący też podstawę kreowania nowych wartościowych rozwiązań.
- przestrzeń kreacji kulturowej (twórczość) stanowi podstawę wprowadzania nowego ładu w obrębie wcześniej omówionych układów warunków, ale z uwzględnieniem podstawowego dlań konsensusu wartości (wartości–wartości), co oznacza, że wartości kreowane nie mogą pozostawać w zasadniczym konflikcie z już istniejącymi, więc muszą podlegać procesowi społecznego uzgadniania ich znaczenia lub choćby współegzystować. Kreacja kulturowa tworzy jednocześnie warunki dynamizujące ogół możliwości wpisujących się we wszystkie typy przestrzeni uczestnictwa społecznego.

Przedstawiony układ warunków uczestnictwa społecznego ma swoje odniesienia do współczesnego rozumienia środowiska życia człowieka (rozdział 4.1.), traktowanego jako intencjonalna przestrzeń kształtowania i samokształtowania (Piekarski, 2007, s. 61). Propozycja ta w kontekście określenia modelu działania społecznego, ukierunkowanego na wspomaganie rozwoju młodzieży i eliminowanie specyficznych dla tej grupy zagrożeń rozwojowych, wydaje się o tyle przydatna, iż określa

podstawowe obszary i sfery działania społecznego, podstawowe mechanizmy rozwoju, które wymagają wykorzystywania różnych metod oddziaływania, a także wprowadza element autokreacji i kreacji kulturowej jako zasadniczy dla działania społecznego, co szczególnie istotne jest w przypadku kategorii młodzieży.

## 6.2. Model działań społecznych wspierających rozwój młodzieży – konkretyzacja założeń

„... zwrot »praca społeczna«... można potraktować jako zakresowo nadrzędny wobec wszystkich rodzajów działań, służących wspieraniu indywidualnego i społecznego funkcjonowania człowieka.”

(Urbaniak-Zajac, 2007, s. 239)

Trudno przedstawić komplementarny i kompleksowy model działania obejmujący swym zakresem wszystkie problemy młodzieży. Nie jest to zresztą celem pracy, ograniczonej do działań tzw. podstawowych, związanych ze wspólnym obszarem problemów wynikających z adolescencji, a jedynie wtórnie wyznaczanych zmiennymi cywilizacyjnymi. Model ten można więc wpisać w różne obszary działania podejmowane wobec młodzieży, ale w każdym z nich wymagać on będzie dalszej konkretyzacji i specjalizacji zależnej od specyfiki problemów doświadczanych przez młodzież.

W naukach społecznych pojęcie „modelu”, „typu” i „wzoru” nie mają jednoznacznie ustalonych znaczeń, stąd często używane są zamiennie do określania pewnych założeń teoretycznych, specyficznie ujętych (Radziewicz-Winnicki, 1979, s. 49). Modele pełnią zasadniczą funkcję w opracowywaniu wskazówek heurystycznych dla określonego problemu, zaś najprostsza definicja mówi, iż model „to taki układ, który stanowi środek pośredniego poznania drugiego układu dzięki temu, że jest wobec niego analogiczny, pod istotnym względem, a równocześnie bardziej dostępny poznawczo” (Sztompka, 1968, s. 50–51). Wskazać przy tym należy, iż model stanowi ściśle określony układ pewnych elementów pozostających ze sobą we wzajemnych związkach (Radziewicz-Winnicki, 1979, s. 50). Model stanowi zatem system założeń, pojęć i zależności między nimi, pozwalających opisać (modelować) w przybliżony sposób jakiś aspekt rzeczywistości (np. model fizyczny, statystyczny). W metodologii wyróżnia się np. *m o d e l t e o r e t y c z n y*, stanowiący hipotetyczną konstrukcję odwzorowującą dany aspekt rzeczywistości w sposób

uproszczony, sprowadzający jej cechy do związków najistotniejszych, zaś budowany w celach heurystycznych, oraz model realny, będący przedmiotem lub układem przedmiotów (zdarzeń, sytuacji) spełniających założenia danej teorii, lub dostatecznie podobnym do układu badanego, ale prostszym i bardziej dostępnym w badaniach.

Można tu przywołać także klasyczną socjologiczną koncepcję typu idealnego Maxa Webera (1985, s. 80–84, 2004), którym jest pewien abstrakcyjny model, składający się z cech istotnych dla danego zjawiska społecznego, jednak w czystej postaci nie znajdujący odzwierciedlenia w rzeczywistości. Weber wykorzystywał pojęcie typu idealnego np. w analizie organizacji biurokratycznej i analizując typy przywództwa. Twierdził, że przedmiotem badań socjologii są działania społeczne, czyli nie są nimi zachowania przypadkowe i odruchowe, ale działania sensownie zorientowane na zachowanie się innych osób. Działania takie stanowią podstawę życia społecznego i społeczeństwa. Weberowski typ idealny występuje w dwóch odmianach. Pierwszy odnosi się do działania społecznego, które ma zawsze wyraźnie sprecyzowany cel i odpowiednio zaprogramowane środki jego realizacji. Realne działania zaś zawsze dokonują się w warunkach odbiegających od idealnie ujętych w myślowym obrazie. Drugi odnosi się do pewnego indywiduum historycznego np. kapitalizm, chrześcijaństwo, bezrobocie, kultura masowa. Typ idealny oznacza zatem kompleks cech charakterystycznych, wskazując nie to, jak jest, ale jak mogłoby być, czyli nie jest nigdy zgodny z konkretną egzemplifikacją rzeczywistości, gdyż, jak wskazują Russell Keat i John Urry (1975, za: Szacki, 2004, s. 456–466), wszystkie zjawiska posiadają cechy nieobjęte zakresem typu idealnego, typ idealny przedstawia cechy zjawiska w „oczyszczonej” formie, a ponadto nie wszystkie cechy typu idealnego występują w każdej jego egzemplifikacji. Dlatego każde badane zjawisko porównuje się z obrazem idealnym, aby ustalić kierunek zachodzących zmian społecznych, czy stopień zaawansowania rozwoju danego społeczeństwa, a także poziom zgodności z typem idealnym (postulowanym lub oczekiwanym). Typ idealny pozwala budować typologie, umożliwia zestawienia i porównania dwóch lub więcej konkretnych sytuacji społecznych.

W filozofii odniesienia do typu idealnego jako modelu teoretycznego możemy znaleźć u Platona (1990, 2004) w jego teorii państwa i życia społecznego, które analizowane było w aspekcie „nie jakie jest rzeczywistość, ale jakie być powinno”, czyli dokonywane było w odniesieniu do założeń idealnego typu państwa. W nieco innym kontekście znajduje to odzwierciedlenie w koncepcji stanu natury sformułowanej przez Jana Jakuba Rousseau (1956, s. 141), który analizował go w aspekcie „jak mogłoby być, gdyby nie było, jak jest”, dokonując zestawienia antagoni-

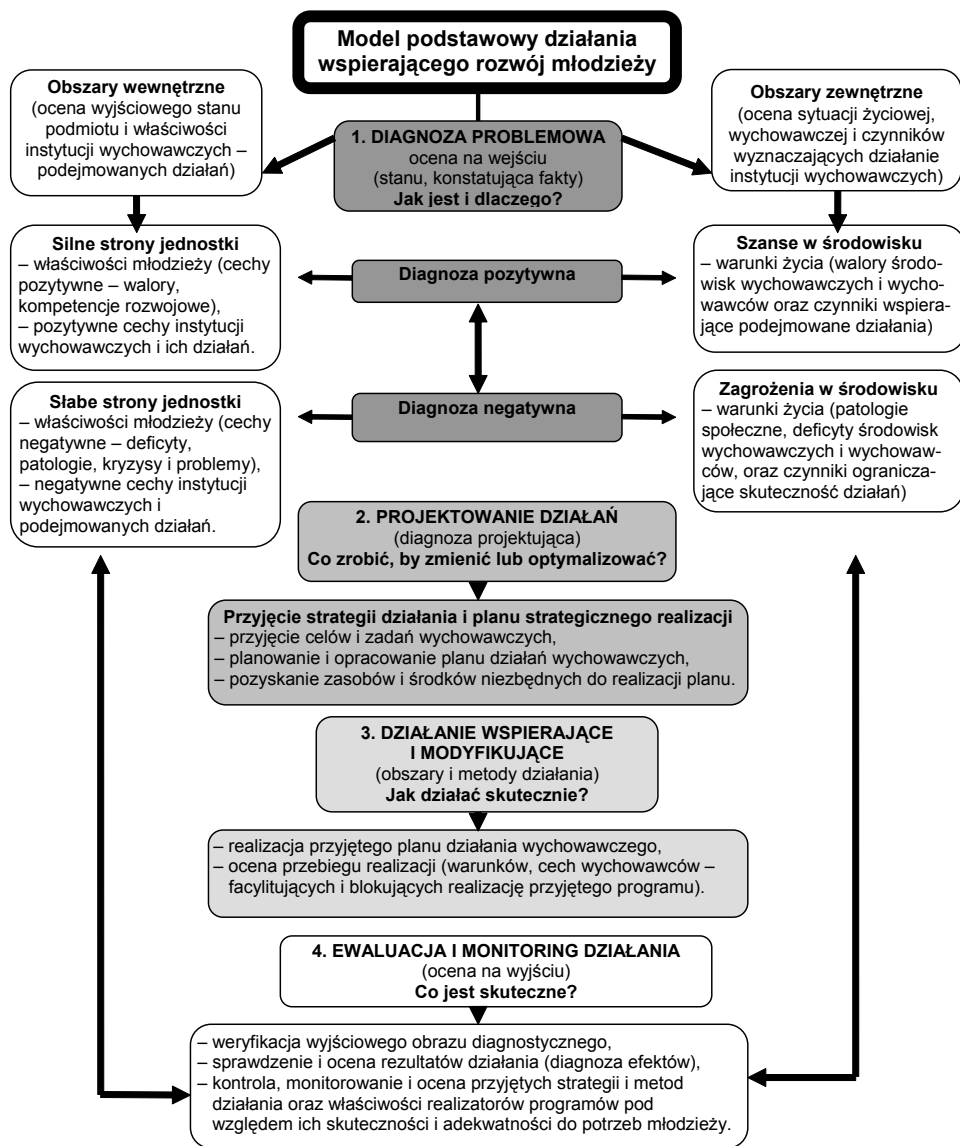
stycznych typów idealnych „człowieka natury” i „człowieka społecznego”. Wymiar heurystyczny obu kategorii analiz wydaje się niezaprzeczalny w kontekście tworzenia modelu idealnego określonych wycinków rzeczywistości.

Kolejną metodologiczną kategorię stanowi *m o d e l h e u r y s t y c z n y*, czyli uproszczony obraz rzeczywistości będącej obiektem badania, zredukowany do niezbędnej liczby zmiennych, dających się zaobserwować, pozostających ze sobą ze sobą we wzajemnych zależnościach, o określonym ukierunkowaniu. Model heurystyczny ma tu wymiar bardziej praktyczny, utylitarny, stanowiąc odzwierciedlenie realnego stanu rzeczywistości lub jej elementów.

Barbara Smolińska-Theiss (2005b) dokonując analizy dwóch podstawowych modeli pracy socjalnej, możliwych do wykorzystania w działaniach społecznych, wskazuje, iż model stanowi założoną kategorię analizy i interpretacji, zaś jego punkt odniesienia stanowi rola i miejsce pracy socjalnej w polityce społecznej określonego kraju. Wskazuje też na konieczność umiejscowienia działań społecznych na dwóch płaszczyznach: polityki rodzinnej oraz w obszarze państwowych i pozarządowych instytucji wsparcia i pomocy w środowisku lokalnym, co determinuje specyfikę przyjętego modelu działania, zależną od jego umiejscowienia.

Abstrahując od pogłębionych analiz przywołanych pojęć i konkretyzacji obszarów działania ulokowanego w określonej płaszczyźnie (np. rodzinnej, czy instytucjonalnej), przedstawiony model działania społecznego ukierunkowanego na młodzież jako specyficzną kategorię społeczną i rozwojową, przejawia cechy modelu heurystycznego traktowanego jako typ idealny w ujęciu Weberowskim w tym sensie, iż odzwierciedla obszar i zakres działań społecznych ulokowanych na różnych poziomach życia społecznego, ze wskazaniem wzajemnych powiązań pomiędzy poszczególnymi elementami składowymi modelu. Model działania ukierunkowanego na problemy młodego pokolenia, w ogólnym ujęciu przedstawia poniższy schemat (Schemat 8). Wynika on zarówno z przesłanek teoretycznych, jak i z wyników badań empirycznych.

Model działania musi zawierać w sobie niezbywalne elementy, gwarantujące potencjalne powodzenie jego realizacji, wynikające z analizy zastanej sytuacji. Można tu wykorzystać podstawowe składniki analizy SWOT, stanowiącej jedną z głównych technik analitycznych, stosowanej do systematycznej i wszechstronnej oceny wewnętrznych i zewnętrznych czynników określających bieżącą kondycję i potencjał rozwojowy danego przedsięwzięcia. Głównym celem dokonywanej tu analizy jest przyjęcie strategii działania, które stanowią połączenie mocnych stron przedsięwzięcia z szansami jego rozwoju, co wymaga także pokonania różnych barier potencjalnie ograniczających jego realizację (Ostrowska, 2007,



Schemat 8. Model działań wspierających rozwój młodzieży (oprac. własne)

s. 51–52, Milerski, Śliwerski, 2000). Analiza ta obejmuje cztery obszary, dwa wewnętrzne: *strengths* (silne, mocne strony, S), *weaknesses* (słabe strony, W) i dwa zewnętrzne: *opportunities* (szanse, możliwości w otoczeniu, O), *threats* (zagrożenia w otoczeniu, T). Analiza ta ma swoją genezę w teorii pola Kurta Lewina (1936, 1943), która posłużyła do

określenia grup czynników sprzyjających i niesprzyjających rozwojowi, z podziałem na wewnętrzne i zewnętrzne. Analizę SWOT zwykle stosuje się w ocenie działalności określonych instytucji (szans i zagrożeń dla podjętego działania). Tutaj przyjęto założenie o jej rozszerzeniu, a więc obejmuje ona zarówno diagnozę podmiotu oddziaływań, czyli cechy i sposób funkcjonowania młodzieży (zasoby i deficyty), jak i ocenę systemu działań ukierunkowanych na młodzież (zasoby i utrudnienia).

Analiza ta przebiega zawsze wedle założeń hierarchicznej struktury etapów postępowania (czynności szczegółowych), które zależnie od rodzaju analizowanego problemu (właściwości przedmiotu analizy) i jego społecznej lokalizacji, przyjmować mogą różną treść:

- a) konstruowanie katalogu pytań tzw. bazowych dotyczących funkcjonowania i problemów młodzieży, różnej natury, które obejmują podmiot (młodzież) wraz z jego kontekstem społeczno-kulturowym (środowisko życia), co sprowadza się do postawienia pytań o to – „jak jest i dlaczego tak jest?”, a także konstruowanie pytań o podejmowane działania wobec młodzieży – ich obszar i zakres, potencjalne możliwości i występujące utrudnienia w działaniu, co przyjmuje postać pytania – „jakie działania i dlaczego zostały podjęte i należy podjąć?”;
- b) konstruowanie katalogu wstępnych odpowiedzi dotyczących podmiotu (młodzieży) w skali makro (czynniki społeczno-kulturowe) i mikro (podmiot i jego najbliższe otoczenie społeczno-kulturowe) w kontekście szans i zagrożeń, a także dotyczących obecnego i potencjalnego systemu działań podejmowanych wobec młodzieży, co przyjmuje postać określenia „stanu młodzieży i systemu działań – opis jego uwarunkowań – wyjaśnienie”;
- c) określenie (definicja i identyfikacja) słabych i mocnych stron podmiotu (młodzieży), wraz z systemem oddziaływań, skoncentrowanych na ich wewnętrznych zasobach;
- d) określenie aktualnej sytuacji życiowej podmiotu (młodzieży) oraz sposobu działania podejmowanego i potencjalnego, w kontekście projektowanych szans i zagrożeń występujących w otoczeniu;
- e) projektowanie strategii działania ukierunkowanego na młodzież, adekwatnego do stwierdzonych deficytów i zasobów wewnętrznych i zewnętrznych;
- f) przyjęcie planu strategicznego jako wypadkowej słabych i mocnych stron podmiotu (młodzieży) i działań (realnych i potencjalnych) w powiązaniu z szansami rozwojowymi i zagrożeniami tkwiącymi w podmiocie (młodzież) i w środowisku jego życia (na podstawie: Ostrowska, 2007, s. 56).



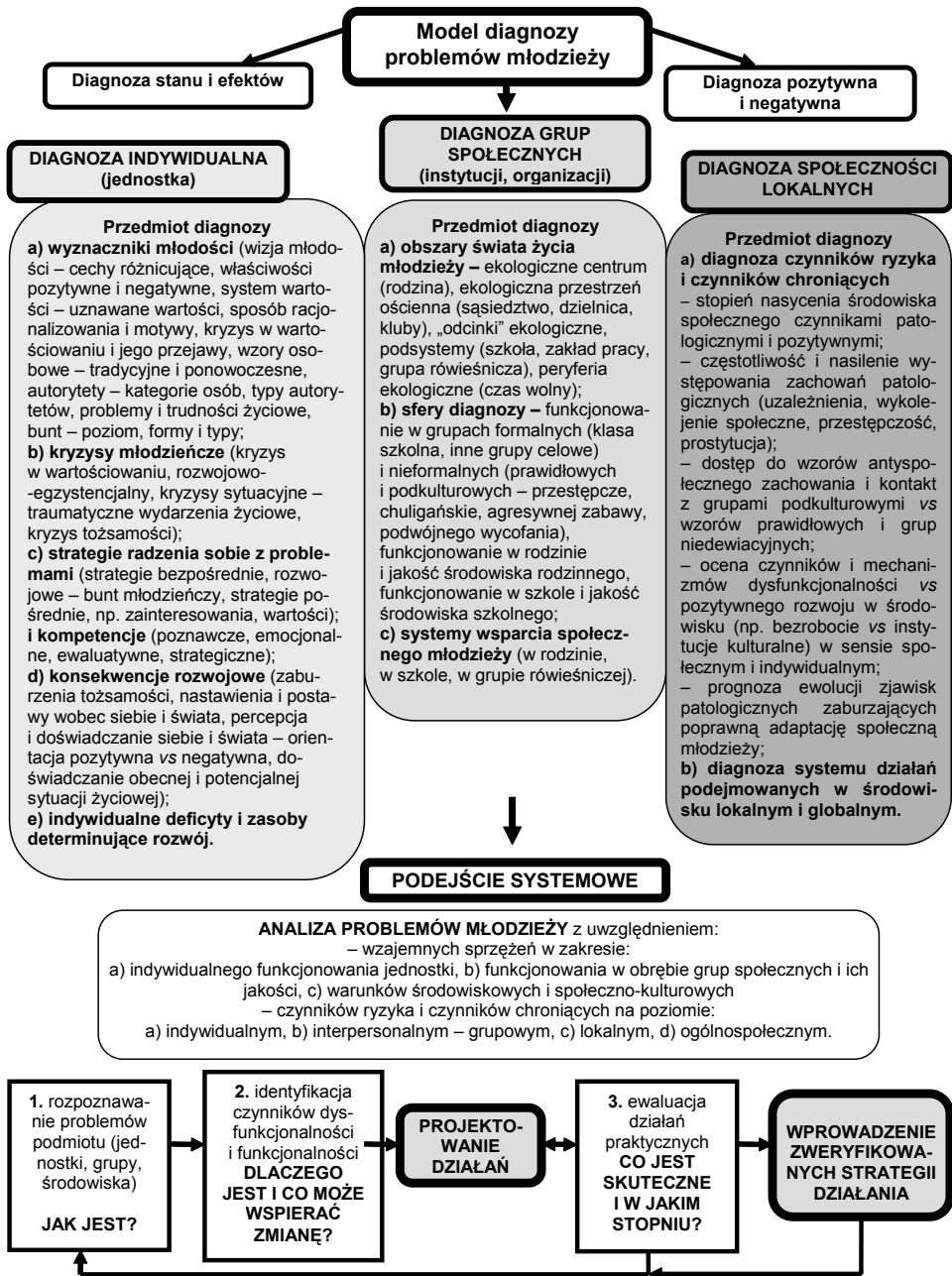
Etapy te formalnie można sprowadzić do czterech czynności następujących po sobie:

- a) **diagnoza problemowa**, obejmująca całe środowisko życia młodzieży z wykorzystaniem np. modelu ekologicznego młodzieży (Baacke, 1999, 2003);
- b) **projektowanie działań**, na wszystkich poziomach społecznego działania (Marynowicz-Hetka, 2006), uwzględniające zidentyfikowany stan, czyli mocne i słabe strony podmiotu (młodzieży) oraz szanse i zagrożenia tkwiące w środowisku, mogące zarówno facylitować, jak i blokować skuteczność przyjętej strategii działania;
- c) **wprowadzenie działań** wspierających mocne strony oraz szanse i możliwości (podmiotu i środowiska) i eliminujących (lub kompensujących) słabe strony i zagrożenia zidentyfikowanego obszaru poddawanego oddziaływaniom;
- d) **ewaluacja procesu działania**, obejmująca zarówno wstępną ocenę stanu sytuacji życiowej młodego pokolenia (diagnoza stanu), przebiegu procesu działania (projekt, metody, warunki działania), jak i jego rezultatu (diagnoza efektów i warunków ich osiągnięcia).

Przedstawiony model opiera się wyjściowo na podstawowych założeniach analizy SWOT, która stanowi bazę informacji dających obraz wewnętrznych i zewnętrznych czynników o charakterze dysfunkcyjnym i wspierającym działanie, ale obejmuje także elementy bardziej szczegółowo opisujące proces działania, a więc: **definiowanie problemu** (jaki jest stan młodzieży i stan działań podejmowanych w celu wspierania jej rozwoju), **identyfikację czynników ryzyka i czynników chroniących** (dlaczego i co go determinuje w sensie pozytywnym i negatywnym), **rozwijanie i ewaluację podejmowanych działań** (projektowanie i sprawdzanie różnych form działania) oraz **wprowadzenie i zastosowanie zweryfikowanych form działania** (implementacja form działań uznanych za skuteczne).

Pierwszy z etapów działania społecznego można określić jako **diagnozę problemową** obejmującą całe środowisko życia młodzieży z wykorzystaniem np. modelu ekologicznego młodzieży (Baacke, 1999, 2003), co w ogólnym zarysie przedstawiono na s. 472 (Schemat 9).

Model diagnozy problemów młodzieży obejmuje wszystkie płaszczyzny jej funkcjonowania, stąd właściwym rozwiązaniem metodologicznym jest podejście systemowe, w którym zakłada się analizę czynników ryzyka i czynników chroniących oraz sprzężeń zwrotnych między nimi



Schemat 9. Model diagnozy problemów młodzieży i ich wyznaczników (oprac. własne, na podstawie: Griese, 1996; Kawula, 2003; Pytka, 1986; Tripodi, Epstein, 1980; Wysocka, 2007a, 2008)

w następujących zakresach: indywidualnego funkcjonowania jednostki, funkcjonowania w obrębie grup społecznych i ich jakości, jakości środowiska lokalnego i czynników makrospołecznych. Diagnoza ta ma więc charakter decyzyjny (związana jest bezpośrednio z działaniem społecznym), obejmuje diagnozę stanu wyjściowego (jednostki i środowiska jej życia), stanowiącą podstawę projektowania działań wspierających rozwój młodzieży, stąd ukierunkowana jest na analizę zarówno deficytów (diagnoza negatywna), jak i mocnych stron (diagnoza pozytywna) oraz zawiera ocenę rezultatów podjętych działań społecznych (diagnoza efektów). Przedmiot diagnozy i jej obszary określa zarówno specyfika okresu adolescencji (problemy rozwojowe), jak i konsekwencje, jakie dla rozwoju i funkcjonowania młodego człowieka na różnych poziomach życia społecznego potencjalnie może to powodować.

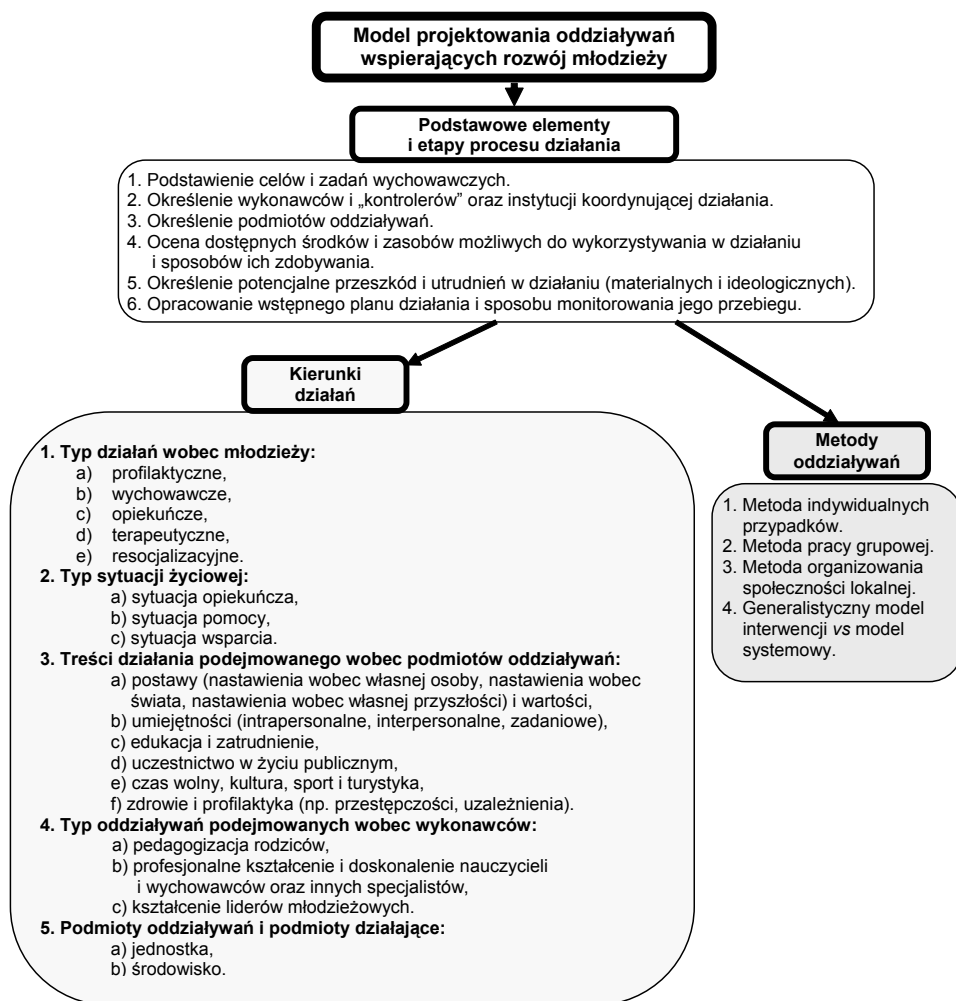
Z punktu widzenia praktyki działań wychowawczych, dobra diagnoza powinna zawierać przynajmniej: określenie problemu, jego skalę, grupy, których dotyczy (w tym przypadku jest to uogólniona kategoria młodzieży), określenie podmiotów zainteresowanych bezpośrednio i pośrednio problemem (instytucje edukacyjne, rodzina, państwo), określenie kierunków i konkretnych działań podejmowanych dla zlikwidowania problemu (obecnych i przyszłych) oraz wykonawców i instytucje wspierające ich realizację (Gosk, Herbst, 2006, s. 18).

Kolejny etap działania społecznego obejmuje projektowanie działań modyfikacyjnych, na wszystkich jego poziomach (Marynowicz-Hetka, 2006), co odbywa się z uwzględnieniem zidentyfikowanego stanu (diagnoza pozytywna i negatywna): jednostki i środowiska, szans i zagrożeń tkwiących w środowisku. Projektowanie obejmuje podstawowe kierunki działania (orientacje) oraz metody i techniki oddziaływania, podporządkowane określonej modelowi, który w przypadku młodzieży powinien przyjmować założenia modelu relacyjnego, gdzie głównym celem jest pomoc w rozwoju i we włączaniu w relacje społeczne, co w efekcie sprowadza się do tworzenia wspólnoty. W przypadku młodzieży jest to budowanie relacji międzypokoleniowych: młodzi – dorośli, wraz z budowaniem „pomostu” między światem młodzieży a światem dorosłych, które postrzegane są przez młode pokolenie jako opozycyjne.

Pytania bazowe, na które trzeba odpowiedzieć na etapie projektowania działań społecznych ukierunkowanych na młodzież, obejmują kwestie dotyczące podstawowych celów i zadań, co wiąże się z kierunkami działań, potencjalnych wykonawców i podmiotów oddziaływań, zapewnienia środków i posiadanych zasobów, możliwych do wykorzystania w działaniu, identyfikacji przeszkód i utrudnień w realizacji celów, oraz metodyki oddziaływania.

Ogólnie ujmując, projektowanie działań wspierających rozwój młodzieży obejmuje podstawowe kierunki oddziaływań, różnie kategoryzowane w zależności od przyjętych kryteriów oraz metody oddziaływań, zależne od dokonanej diagnozy problemowej (Schemat 10).

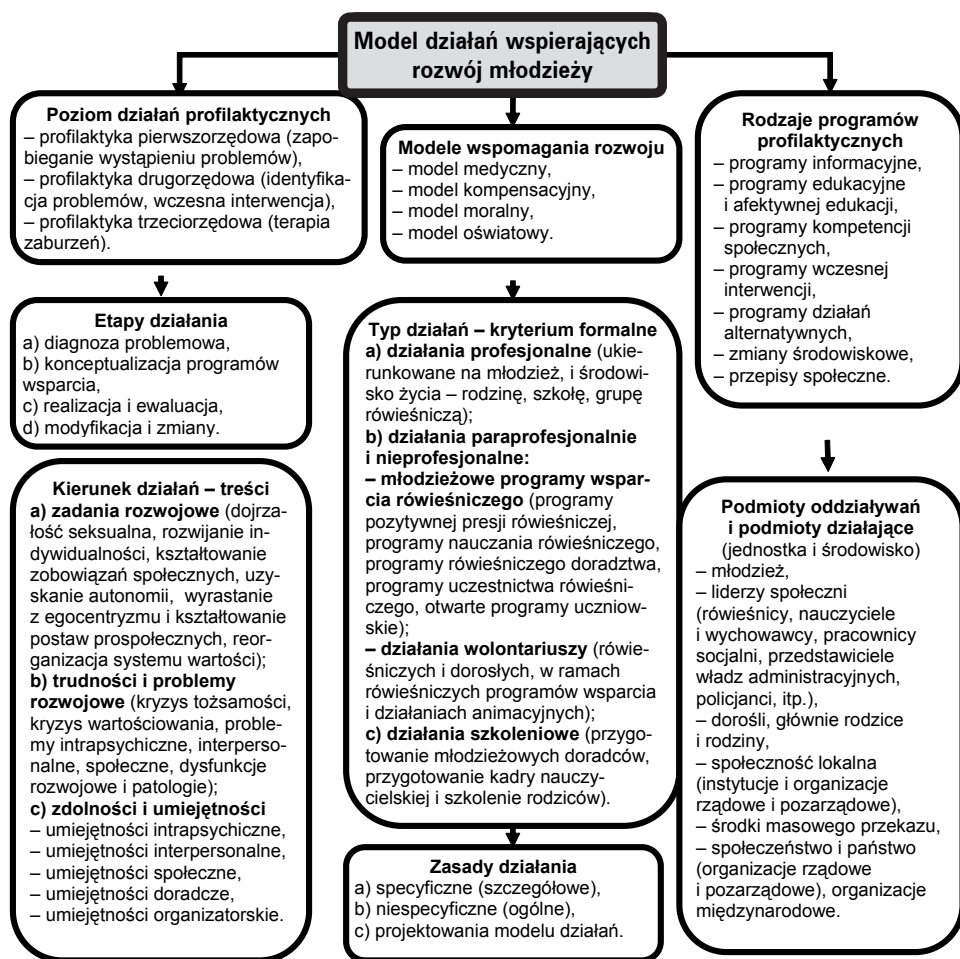
Wprowadzenie działań wspierających mocne strony oraz szanse i możliwości (podmiotu i środowiska) i eliminujące (lub kompensujące) słabe strony i zagrożenia zidentyfikowanego obszaru poddawanego oddziaływaniom, wiąże się z konkretyzacją pewnych założeń przyjętych na eta-



Schemat 10. Projektowanie działań wspierających rozwój młodzieży (oprac. własne, na podstawie: Marynowicz-Hetka, 2006; Pytko, 1986, 2001; Wysocka, 2007a, 2008)

pie projektowania i jednocześnie z monitorowaniem jego przebiegu. Próbę konkretyzacji założeń dotyczących modelu działań wspierających rozwój z uwzględnieniem głównych obszarów, metod i zasad działania ukierunkowanego na młodzież traktowaną jako kategoria jednorodna (ujęcie rozwojowe), ale zróżnicowaną pod względem doświadczanych i zidentyfikowanych problemów, przedstawia poniższy schemat (Schemat 11).

Proponowany model działań wspierających rozwój młodzieży ma charakter działań kompleksowo obejmujących profilaktykę, wczesną interwencję i terapię, ulokowanych w różnych opcjach teoretycznych i na różnych poziomach działań społecznych.



Schemat 11. Model działań wspierających rozwój młodzieży (oprac. własne, na podstawie: Brickmann, Kidder, Coates, Rabinowitz, Cohn, Karuza, 1983a, b; Gaś, 1995, 1999; Kurzępa, 2006; McWhirter i in., 2001; Riessman, Carroll, 2000)

Próbując określić obszar działań wspierających rozwój młodzieży, można wyjść od kategorii budowania sieci wsparcia (pomocy), ze względów organizacyjnych ulokowanej w środowisku lokalnym, które powinno integrować działania we własnej przestrzeni z działaniami ponadlokalnymi (państwowymi i ponadpaństwowymi). Wymaga to wstępnego przyjęcia założeń dotyczących podmiotu, przedmiotu i przestrzeni (miejsca) działania oraz przyjęcia określonego algorytmu działania, który kolejno wyznacza: a) określenie problemu, jakiego działania mają dotyczyć, b) ustalenia kolejnych etapów jego rozwiązywania, c) dokonanie analizy zjawiska (diagnoza społeczna) pod kątem podmiotu oddziaływań (młodzież i jej właściwości), przedmiotu działania (problemy młodzieży) i miejsca działania (przestrzeń, teren), d) ustalenie strategii i sposobów działania w zakresie wspomaganie rozwiązywania problemów życiowych młodzieży, e) ewaluacja programu działania (Moczuk, 2000, s. 478–479, por. Kurzępa, 2006, s. 147–148).

Model działania społecznego musi zawierać działania ulokowane na wszystkich poziomach funkcjonowania jednostki, co zresztą zgodne jest z ekologicznym i systemowym ujęciem problemów młodzieży i czynników wpływających na jej rozwój:

- a) a k t y w i z a c j a j e d n o s t k i – związana z ideą podmiotowości i podmiotową aktywnością podejmowaną w celach autokreacyjnych (osobowość twórcza, zachowania kreatywne, zintegrowana tożsamość), stanowiąca przeciwieństwo poczucia uzależnienia, bezradności wymuszonej kontrolą lub manipulacją ze strony otoczenia;
- b) a k t y w i z a c j a g r u p i i n s t y t u c j i s p o ł e c z n y c h, w celu tworzenia środowiska własnego życia w kierunku promowania jego walorów i eliminowania deficytów;
- c) a k t y w i z a c j a ś r o d o w i s k a l o k a l n e g o, w celu tworzenia sieci wsparcia społecznego przez tworzenie zintegrowanego systemu działań instytucjonalnych, wspierających rozwój młodzieży, oraz tworzenie warunków środowiskowych, sprzyjających rozwojowi;
- d) z a a n g a ż o w a n i e m e d i ó w w p r o m o w a n i e s t y l u ż y c i a a k t y w n e g o i t w ó r c z e g o;
- e) r o z w i ą z a n i a w s f e r z e p o l i t y k i s p o ł e c z n e j (na różnych poziomach – państwowym i ponadpaństwowym), zabezpieczające warunki i możliwości rozwoju młodego pokolenia.

Ze względu na charakter problemów młodzieży, przyjęte rozwiązania umiejscowione powinny być na różnych poziomach, z akcentowaniem jednak działań z poziomu pierwotnego (profilaktyka pierwszorzędowa). Działania te mają na celu promocję zdrowego stylu życia i zapobieganie pojawieniu się problemów związanych z zachowaniami

dysfunkcjonalnymi. Głównie pracuje się tu nad rozwijaniem różnorodnych umiejętności radzenia sobie z wymogami życia i wiedzy wspomagającej rozwiązywanie podstawowych dylematów egzystencjalnych. Ten główny nurt działań musi być wzbogacony o elementy profilaktyki drugorzędowej, czyli działania o charakterze wczesnej interwencji, mającej na celu identyfikację osób szczególnie zagrożonych wystąpieniem zaburzeń, celem redukcji tego ryzyka, oraz profilaktyki trzeciego stopnia, trzeciorzędowej, czyli działań terapeutycznych, obejmujących różnego rodzaju interwencje w sytuacji wystąpienia zaburzeń (Gaś, 1999, s. 20–21).

Programy profilaktyczne ukierunkowane na wspieranie rozwiązywania problemów rozwojowych i życiowych młodzieży powinny zawierać elementy wszystkich typów oddziaływań, opierających się na różnych mechanizmach wpływu, a więc programy informacyjne, edukacyjne i afektywnej edukacji, kompetencji społecznych, działań alternatywnych, interwencyjne, zmian środowiskowych i zmian przepisów społecznych.

Istotnym i względnie samodzielnym polem działania społecznego ukierunkowanego na młodzież, są m ł o d z i e ż o w e p r o g r a m y w s p a r c i a r ó w i e ś n i c z e g o, wykorzystujące wpływ rówieśniczy, ale wciąż niedoceniane przez dorosłych wychowawców, uprzedzonych wobec nich na skutek powszechnego stereotypu negatywnego oddziaływania rówieśniczego. Trudno nie zauważyć, iż wynika on niestety głównie z niezdolności wychowawców do wykorzystania pozytywnych i niezastępowalnych walorów młodzieżowej grupy w uczeniu się przez nią odpowiedzialnych ról społecznych, czego podstawę stanowi zwykle brak zaufania do młodzieży, nieumiejętność wejścia w jej świat (brak kompetencji wychowawców) i wciąż żywy model oddziaływania z pozycji formalnego autorytetu (lęk przed jego utratą). Dorosli wychowawcy muszą więc wstępnie zmienić swoje nastawienie wobec tego typu oddziaływań i zredefiniować swą rolę wychowawcy w kierunku partycypacji, współdziałania, porozumienia i kompromisu oraz modelu wspierania samodzielnych działań autokreacyjnych i samopomocowych młodzieży.

Wspomaganie rozwoju młodzieży można rozpatrywać w kontekście relacji pomocowej (Popiołek, 1995, s. 57) i modeli pomagania, co wiąże się także z odpowiedzią na dwa pytania, które determinują charakter podejmowanych działań, adekwatnych do potrzeb określonej kategorii podmiotów – czyli, kto jest odpowiedzialny za występujące trudności i za ich rozwiązanie. Są to założenia, które nie zawsze świadomie, ale jednak czyni wychowawca, projektując własne działania wobec podmiotu–wychowanka. Jakość wsparcia wyznacza bowiem sposób i warunki jej udzielania, co jest analizowane w aspekcie modeli pomagania.

Przyjęcie jako kryterium działań wspierających, ich efektywności i zaślugiwania podmiotu na pomoc (uprawnienie, pomoc sprawiedliwa),

pozwała wyodrębnić cztery podstawowe modele pomocy (Brickmann, Kidder, Coates, Rabinowitz, Cohn, Karuza, 1983a, s. 19–23, 38, 1983b, s. 4–13; Gaś, 1995, s. 29–33; Popiołek, 1995, s. 59–61):

1. **M o r a l n y** – wysoka odpowiedzialność za problem i jego rozwiązanie, co wiąże się z przypisywaniem winy za problem, ale jednocześnie postrzega się jednostkę jako zaradną i zdolną do samodzielnego rozwiązania go, więc ludzie potrzebują w tym przypadku jedynie motywacji do działania. Walorem tego modelu jest to, iż skłania się młodego człowieka do przyjmowania pełnej odpowiedzialności za swoje życie i rozwój, zaś jego słabość wiąże się z przekonaniem, że z każdym problemem można poradzić sobie samemu, co alienuje jednostkę z otoczenia społecznego.
2. **M e d y c z n y** – niska odpowiedzialność za problem i jego rozwiązanie (nie jesteś winien swojej sytuacji i nie masz obowiązku radzić sobie z nią). Młody człowiek nie jest tu traktowany jak podmiot, ale jak jednostka, która potrzebuje gotowych rozwiązań, bo sama nie jest w stanie sobie poradzić. Model ten promuje władzę wychowawcy nad procesem wsparcia, sprzyja stałemu uzależnieniu od pomocy z zewnątrz, kształtowaniu się „wyuczonej bezradności”, co w efekcie pogarsza funkcjonowanie jednostki nawet w sferach wcześniej niezaburzonych.
3. **O ś w i a t o w y** – wysoka odpowiedzialność za problem, ale niska za jego rozwiązanie (jesteś winien własnej sytuacji, ale nie masz możliwości, kompetencji, odpowiednich cech, by sam temu zaradzić). Model ten sprzyja kształtowaniu się negatywnego obrazu własnej osoby, kreowaniu postaw zależnościowych, braku samodzielności w rozwiązywaniu własnych problemów, nakazując wysoki stopień podporządkowania się społecznej kontroli, ze względu na brak przekonania o możliwości samodzielnego radzenia sobie.
4. **K o m p e n s a c y j n y** – niska odpowiedzialność za problem, ale wysoka za jego rozwiązanie, stąd młody człowiek potrzebuje jedynie władzy, możliwości, kompetencji, których trzeba mu wstępnie dostarczyć. Jest to jedyny korzystny model wspierania rozwoju, gdyż spełnia warunek pomocy uzasadnionej (sprawiedliwej) i efektywnej, zapewniając wychowankowi aktywną kontrolę nad własnym życiem i sposobem wykorzystania pomocy dla rozwiązania własnego problemu, co jest niezmiernie ważne w odniesieniu do kategorii młodzieży.

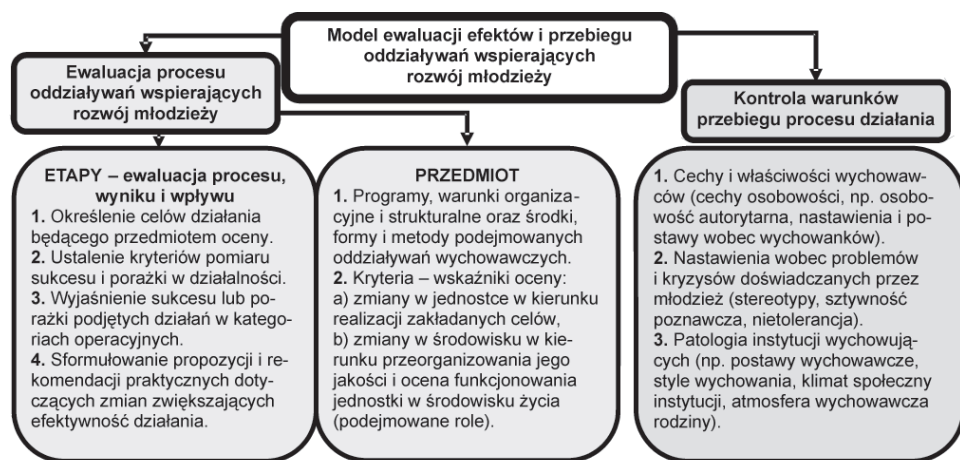
Wsparcie rozwoju młodzieży w swej istocie powinno zakładać stosowanie modelu kompensacyjnego, gdyż świadczenie jej pomocy w rozwoju musi zakładać respektowanie zasady najmniejszej interwencji, zasady dobrowolności i przyzwolenia na określony typ interwencji, z uwzględ-



nieniem jej dążenia do samodzielności i kompetencji, po to, by nie powodować wzrastającego u podmiotów wsparcia poczucia bezradności, niższości i zależności od pomagającego, ograniczających indywidualną autokreację (Kanfer, Goldstein, 1985, s. 16).

Konieczne jest przy tym sformułowanie i przestrzeganie określonych zasad działania wspierającego młodzież w pokonywaniu przez nią kryzysu adolescencyjnego, które można określić jako specyficzne: związane z potrzebami i cechami młodego człowieka oraz określające jakość relacji z nim i wyznaczające możliwość wpływu wychowawczego (np. zasada akceptacji i afirmacji indywidualności) i niespecyficzne, związane z typem działań oraz ze skutecznością oddziaływań interwencyjnych i wzmacniających (np. zasada ukierunkowania na potrzeby młodzieży, zasada wielowymiarowości działań).

Ostatnim etapem działania społecznego jest *ewaluacja i monitoring procesu działania* wspierającego młodzież (Schemat 12), obejmująca zarówno wstępną ocenę stanu sytuacji życiowej młodego pokolenia (diagnoza stanu), przebieg procesu działania (projekt, metody, warunki działania), jak i jego rezultatu (diagnoza efektów i warunków ich osiągnięcia). Podstawowe obszary i zakresy ewaluacji – efektywności procesu działania wspierającego rozwój młodzieży, muszą obejmować *diagnozę procesu wychowania*, czyli oddziaływań wychowawczych, ich wyniku i wpływu zmiennych ważnych wychowawczo,



Schemat 12. Model procesu ewaluacji efektów i przebiegu oddziaływań wychowawczych ukierunkowanych na młodzież (oprac. własne, na podstawie: Huron 1965; Nguyen 1975, za: Pytką 2001; Boyd 1995; Nevo 1997; por. Wysocka 2007a, 2008)

diagnozę warunków przebiegu, czyli czynników dodatkowych, wynikających z cech wychowawców i instytucji wychowujących (Huron 1965; Nevo 1997; Nguyen 1975; Pytka 2001, s. 137).

\* \* \*

Przedstawiony model działania diagnostyczno-interwencyjnego, wspierającego rozwój młodzieży, można wpisać w tradycję pedagogiki społecznej, gdyż łączy w sobie wyjściowo trzy kwestie – pytania, niezmiernie istotne dla badań prowadzonych przez pedagogów społecznych: *jak jest* (diagnoza stanu), *dłaczego jest tak jak jest* (diagnoza genetyczno-funkcjonalna) oraz *jak zmienić i optymalizować* zastany stan rzeczywistości społecznej (zmiana określonego stanu przez oddziaływanie na czynniki ryzyka z wykorzystaniem kompensującego znaczenia czynników chroniących).

Model ten realizuje zasadniczy paradygmat badań i działań społecznych właściwy naukom praktycznym, a taką niewątpliwie jest pedagogika społeczna (Podgórecki, 1962; Marynowicz-Hetka, 2006). Paradygmat ten podkreśla łączność procesu poznania i działania, czyli służebności dokonywanych diagnoz wobec działalności profilaktycznej, wychowawczej, terapeutycznej i reformatorskiej. Ponadto, wykorzystywane muszą być w nim typy badań charakterystyczne dla pedagogiki społecznej: badania terenowe wraz z lustracją społeczną (diagnoza stanu młodzieży i systemu wspierania jej rozwoju), badania *survey'owe*, panelowe i monograficzne (diagnoza instytucji i podejmowanych przez nie działań, grup społecznych, badania środowiska), badania ewaluacyjne (ocena skuteczności podejmowanych działań wspierających rozwój młodzieży) oraz badania w działaniu, obejmujące konkretną sytuację problemową, funkcjonalnie związane ze zmianą i przekształcaniem zaburzonych aspektów rzeczywistości wychowawczej, czy inaczej badań zaangażowanych w zmianę (Bauman, 2003, s. 286–287; Marynowicz-Hetka, 2006, s. 187). Model ten obejmuje także spójny obszar działań społecznych, ulokowanych na różnych poziomach, ukierunkowanych na profilaktykę, z elementami wczesnej interwencji, kompensacji i terapii problemów i zagrożeń rozwojowych (społecznych i wychowawczych) młodego pokolenia, mający formę właściwą nowoczesnej profilaktyce, wyrażającej się w modelu integralnym (Dziewiecki, 2000, 2003), a także obejmuje katalog zasad określających z jednej strony organizowanie systemów przeciwdziałania zagrożeniom płynącym z mikrośrodków wychowawczych (rodziny, szkoły), środowiska lokalnego i pośrednio globalnego, zaś z drugiej strony, zasad obowiązujących w działaniu interwencyjnym, właściwych dla tworzenia relacji wychowawczej, adekwatnej do potrzeb

młodego pokolenia. Cechuje go ponadto pewna uniwersalność (choć nie wyczerpywalność), ze względu na fakt objęcia nim wszystkich najważniejszych i potencjalnych obszarów refleksji badawczej i związanej z działaniem społecznym, ukierunkowanych na problemy młodzieży i problemy działań systemowo wspierających jej rozwój. Jednakże, co podkreślam, konkretyzacja i operacjonalizacja jego elementów zawsze musi być indywidualizowana do typu problemów właściwych określonym grupom młodzieży i modyfikowana zależnie od właściwości systemu społeczno-kulturowego w danym czasie (zmiennosc kulturowa).

Model ten odzwierciedla także główną ideę działania społecznego, propagowaną przez pedagogów społecznych, a mianowicie jego celem staje się urzeczywistnienie idei kierowania własnym rozwojem (samokształcenie, samorozwój, wykorzystanie sił społecznych), czyli aktywności samodzielnej, świadomych decyzji i poczynań młodego człowieka, podejmowanych w celu autokreacji i działań zmieniających środowisko własnego życia i rozwoju. Problemy związane z kierowaniem własnym rozwojem kompleksowo opisuje Zbigniew Pietrasiński (1977), dokonując analizy tego procesu w aspekcie jego planowania, kierunków, strategii i właściwości osobowych oraz środowiskowych wspomagających ów proces. Wiedza ta, podana w sposób przystępny, winna stać się bazą dla projektowania działań wspierających rozwój każdego człowieka, także lub szczególnie człowieka młodego.

Na zakończenie należy stwierdzić, iż generalnie zagrożeniem dla sposobu „uprawiania” działalności na rzecz innych ludzi, o różnym charakterze i w różnych formach, są ci, którzy te działania podejmują. Ryzyko związane z zawodami, których istotę stanowi działanie społeczne, czy prospołeczne i służba społeczna (a do nich należy też pedagogika społeczna), wynika stąd, iż bardzo często przyciągają one ludzi, którzy chcą w jakiś sposób dominować nad innymi, czyli jak metaforycznie określił to John Holt (1981, s. 297) „chcą być bogiem”, stwierdzając przy tym, iż „[...] zapewne większość z nich chce być bogiem łagodnym i zycliwym; inni, może nieświadomie, chcą być bogiem surowym i okrutnym, by odpłacić swoim ofiarom za krzywdy doznane od jakiegoś wcześniejszego boga. W obu przypadkach rezultat jest podobny. Bogiem można być bożem tylko wówczas, jeśli uczyni się z innych ludzi swoich poddanych. A jak dobrze wiedzieli wcześnie chrześcijanie, wystarczy by bóg się trochę sfrustrował, i może zamienić się w diabła”. Koncepcja autohandicapu wskazuje nam, iż często ludzie niepewni własnych kompetencji w realizacji jakiejś roli, także zawodowej, stojąc przed koniecznością sprostania wymaganiom, które przyjęli, podświadomie tworzą zewnętrzne warunki zmniejszające obiektywne prawdopodobieństwo osiągnięcia sukcesu, włączając jednocześnie system usprawiedliwień, lokowanych najczęściej na

zewnątrz (poza sobą). Najłatwiej zaś obarczyć winą za nieskuteczność własnych działań wychowanka (młodego człowieka). Często paradoksalnie tego typu postawa przejawia się w obronnym traktowaniu podmiotu oddziaływań z pozycji dominującego eksperta, kształtującego w nim poczucie bezradności, z możliwością przekształcenia się w postawy opozycyjne lub roszczeniowo-eksploatatorskie, co stanowi egzemplifikację błędnego koła trójkąta dramatycznego, w jakim funkcjonują obie strony relacji wychowawczej, stanowiącego efekt wsparcia udzielanego w warunkach szkodzących poczuciu kompetencji i kontroli nad własnym życiem.

Mówiąc o istocie i warunkach właściwie pojmowanych działań na rzecz innych ludzi, John Holt stwierdził kolejną oczywistość „Musimy zrozumieć, choć może to być szczególnie trudne w odniesieniu do tych, których kochamy, że nasze prawo do kierowania życiem innego człowieka jest w najlepszym razie bardzo ograniczone. Rozszerzyć je możemy jedynie kosztem praw tego człowieka. Tylko swojemu niewolnikowi można w pełni uniemożliwić popełnianie błędów.... Większość ludzi woli zmagać się ze światem. I myślę, że ludzie mają do tego prawo” (Holt, 1981, s. 303). Od siebie dodam, iż jeśli młody człowiek zatracił potrzebę samodzielnego radzenia sobie z problemami, wówczas nasze działanie na jego rzecz powinno polegać na tym, by tę potrzebę odzyskał, by odzyskał też wiarę w to, że może to zrobić i wzbudzić w nim gotowość do podejmowania przezeń określonych działań, czyli po prostu dostarczyć mu szeroko rozumianych kompetencji do tego koniecznych (kompensacyjny model wsparcia).

Wreszcie najważniejsze, choć oczywiste, przesłanie – niezależnie od profesjonalnego wyposażenia własnego warsztatu pracy (umiejętności, wiedzy, metod działania), zawsze i głównie pracujemy sobą. Można więc stwierdzić, iż jeśli zaryzykujemy poszukiwanie własnego sposobu pomagania i wspierania innych w rozwoju, mamy szansę przestać być wiecznym uczniem poszukującym gorączkowo autorytetów, uzasadniających nasze postępowanie, a tym samym uwolnimy się od sztywnych stereotypów, które nie mogą uwzględniać zawsze indywidualnej specyfiki sytuacji problemowej, w której młody człowiek potrzebuje wsparcia.

Sztuka działania na rzecz innych nie stanowi bowiem zespołu gotowych algorytmów, wedle których to działanie się dokonuje, stąd musimy mieć świadomość, iż algorytm ten stworzymy zawsze indywidualnie i adekwatnie do sytuacji problemowej. Nie oznacza to jednak, iż nie mamy posiadać wiedzy, kompetencji, umiejętności i cech, które tworzenie tych zindywidualizowanych algorytmów nam ułatwią.

## KILKA REFLEKSJI KOŃCOWYCH

„Gdybyśmy z taką samą gorliwością, troską i pracowitością zabiegali o reformy społeczne, co o konstruowanie bomb, reklamę papierosów i wódki, przywracanie kołnierzykom od koszul dawnej bieli, już dawno rozwiązalibyśmy wiele naszych problemów społecznych.”

(McWhirter i in., 2001, s. 55)

Młódzież i młodość, nowy kształt świata i edukacji to trzy niezmiernie złożone problemy, które spotykają się w jednej przestrzeni rozwoju, kreacji i sposobu doświadczania życia, jakie zawsze dokonuje się w codzienności. Życie codzienne jako podstawowa kategoria socjologii codzienności zakłada swoistą jedność dwu dotąd traktowanych jako odrębne bytów – człowieka i społeczeństwa, zastępując je kategorią, także właściwą dla pedagogiki społecznej, „jednostki w społeczeństwie” i „społeczności jednostek” (Elias, 1991, za: Sztompka, 2008, s. 22) lub „jednostki w kontekście społecznym” i „społeczeństwa w jednostce” (Marynowicz-Hetka, 2006). W prezentowanej pracy nie analizowano sposobu życia *stricto* w kategoriach codzienności, ale przyjęto założenie, że życie młodzieży „tu i teraz” wyznaczone jest przez doświadczenia przeszłe i antycypację przyszłości, a także percepcję własnej codzienności i różne elementy środowiska życia.

Młódzież to kategoria społeczna i okres rozwoju, który traktowany jest niejednoznacznie, ale zawsze, w mniejszym lub większym stopniu, określamy go jako czas niepokoju, intensywnego wzrostu i złożonych przemian. Niektórzy zaś nazywają go okresem kontestacji, patologii i kryzysu, co może być prawdą, jeśli młodzież w rozwiązywaniu swych problemów rozwojowych nie znajdzie sojusznika w systemie edukacji. Na problemy te nakłada się złożona i zmienna przestrzeń życiowa młodzieży wyznaczana czynnikami społeczno-kulturowymi, wpływającymi na rozwój i jakość autokreacji młodego pokolenia. Zbigniew Kwieciński (2000b, s. 189–190) mówi tu o zapętleniu kwestii edukacyjnej w sytuacji gwałtownej zmiany jej kontekstu. Zmiany te, zdaniem autora, mają charakter potrójnie symbiotyczny (za Jadwigą Staniszkis), odzwierciedlający się w splątaniu teraźniejszości i tworzonej przyszłości z przeszłością, w nierozstrzygalnych sprzecznościach w obrębie każdego aspektu tych zmian oraz ich splątaniu pomiędzy sobą. Uniwersalne kierunki zmian,

które muszą znaleźć swe odzwierciedlenie w nowej wersji edukacji, neutralizującej i refleksyjnie transformującej zagrożenia, oraz skutecznie oddziałującej wychowawczo na młode pokolenie, sprowadzają się do kilku, opisujących współczesne wymiary rzeczywistości. Są to: demokratyzacja społeczeństwa, gospodarka rynkowa, pluralizm polityczny i kulturowy, otwarcie na wpływy świata zachodniego, przejawiające się w swobodnym przepływie wzorów kulturowych i cywilizacyjnych (postmodernizm i heterogeniczność kulturowa).

O nowym wymiarze cywilizacji dyskutuje się czasem jak o swoistej ideologii, co stanowi z gruntu fałsz, gdyż nie mówimy tu o zbiorze potencjalnych propozycji, pomysłów, idei, które chcemy promować lub je wyhamować. Dokonujemy jedynie prostej diagnozy istniejącego stanu rzeczy, którego zawrócić się nie da. Można jedynie zmierzyć się z nim w tym sensie, iż w sposób pogłębiony poczyniony opis rzeczywistości może przysłużyć się minimalizowaniu kosztów jednostkowych i społecznych wynikających z nowego ładu cywilizacyjnego. Jak w każdej wcześniejszej cywilizacji, także i ta nie jest pozbawiona sprzeczności w wymiarze konsekwencji, jakie powoduje. Dla jednych staje się bowiem źródłem zniewolenia, np. dla pokoleń odchodzących, trudno przystosowujących się. Dla innych jest drogą do tworzenia bardziej harmonijnej rzeczywistości, czyli współpracy, poczucia braku ograniczeń wynikających choćby z terytorialnej przynależności. Cechuje to pokolenia wchodzące w życie, naturalnie asymilujące i współtworzące nowy wymiar cywilizacji i kultury (Negroponte, 1997). Nowe wymiary cywilizacji powodować mogą sprzeczne skutki – od zagubienia i rozchwiania tożsamościowego do „fundamentalizacji” tożsamości, chroniącej przed pierwszym. W obu przypadkach, paradoksalnie, choć na bazie różnych mechanizmów, może dojść do powstania, orwellowsko to wyrażając, społeczeństwa indoktrynowanego i inwigilowanego, więc doskonale ogłupionego. Niedaleko stąd już do nowej formy dyktatury i oligarchii, której źródłem są np. środki masowego przekazu promujące różne ideologie. Nie da się jednak zatrzymać rozwoju, ale można jego przejawy poddać refleksji etycznej i aksjologicznej, pozwalającej się zdystansować od bezkrytycznego przyjmowania nowych zdobyczy, wykorzystując jednocześnie to, co jest przydatne i nieszkodliwe, czyli nie prowadzące do autodestrukcji.

Zbigniew Kwieciński wysuwa tutaj tezę, iż nowy wymiar cywilizacji i zmian kulturowych nosi znamiona zarówno detradycjonalizacji, jak i retradycjonalizacji. Pierwsza, związana jest z obaleniem i ucieczką od zrutyinizowanych i zrytualizowanych wzorów tożsamościowych, charakterystycznych dla społeczeństwa tradycyjnego. Druga stanowi paradoksalną reakcją na to zjawisko, opisywaną jako powrót do tradycyj-

nie i na bazie autorytetów formalnych (opartych na tradycji i władzy, religii i wynikającej z niej moralności) ustanowionych reguł kreowania życia społecznego i tworzenia fundamentalistycznego obrazu siebie, wynikającego z „ucieczki od wolności” (Fromm, 1993) i unikania „męki wyboru” (Bauman, 2000).

Paul Heelas (1993, s. 103–116, 1996, s. 1–20) opisując transformację jako detradycjonalizację, dokonującą się w różnych opozycyjnych wymiarach charakteryzujących kulturę tradycyjną *vs* ponowoczesną, wskazuje jednocześnie wyzwania dla systemu edukacyjnego, który musi owe sprzeczności zintegrować. Wskazane sprzeczności są następujące: zamknięcie i zrytualizowanie *vs* otwarcie, eksperymentowanie i kwestionowanie; los, przeznaczenie *vs* refleksyjny wybór; konieczność *vs* przypadkowość; bezpieczeństwo *vs* ryzyko; pewność *vs* niepewność; stabilność *vs* niestabilność; kultura zorganizowana, instytucjonalna *vs* kultura zdezorganizowana, intuicyjna, impulsywna; jaźń zbiorowa, socjocentryczna *vs* jaźń podmiotowa, egocentryczna i ewentualnie allocentryczna; zewnętrzna kontrola wzmocnień (zachowań) *vs* wewnętrzna lokalizacja kontroli; cnoty, cechy i dyspozycje oparte na wartościach uniwersalnych *vs* osobiste preferencje i kompetencje jednostki; sakralność jako podstawa wyborów *vs* laicka ich racjonalizacja; zewnętrzny autorytet, kontrola i ustanowiona odgórnie osobista godność *vs* zracjonalizowany pragmatyzm w podejmowaniu decyzji. Sprzeczności te można zamknąć w nadrzędnej opozycji – nowoczesność *vs* ponowoczesność.

Żyjąc w społeczeństwie ryzyka (Beck, 1992, 1999, 2004), wyznaczanym wieloma zjawiskami (np. choroby, bezrobocie, konflikty zbrojne), stanowiącymi podłoże lęków i niepokoju, człowiek musi sobie z tym jakoś radzić. Może jednak wybierać różne strategie, które choć różnią się formą, nie prowadzą w efekcie do uzyskania trwałego poczucia „dobrostanu”. Zarówno bowiem parcie do przodu (dążenie do sukcesu), jak i wycofanie, czyli poddanie się iluzjom, które przynoszą różne „znieczulacze”, np. środki psychoaktywne (Kurzępa, 2006, s. 15), stanowi o destrukcji ludzkiej egzystencji, pozbawionej „współczynnika humanizmu” (dążenie do sukcesu za wszelką cenę) lub sensu (pozorność i chwilowość „znieczulenia”). Kulturowo zdevaluowane „cierpienie i wyrzeczenie” skutkują wykreowaniem się kultury hedonizmu i społeczeństwa doznania, gdzie naczelnym regulatorem ludzkich działań stają się indywidualne potrzeby, sprowadzone do kultury ciała, co nazywane bywa „soma tyzacja tożsamości” (budowanie jej w zawężonej perspektywie własnego ciała – wygląd, sprawność, doskonałość cielesna). Ideologicznie człowiek sterowany jest dążeniem do uzyskania wolności od wszystkiego i jednocześnie prawa do wszystkiego (totalizacja wolności). Musi to znaleźć odzwierciedlenie

w jakości i dekompozycji więzi społecznych (wymagających ograniczeń) i więzi moralnych (wyznaczających ograniczenia), oraz stanowi podstawę efektu bumerangowego w postaci zwracania się do fundamentalistycznych ograniczeń wolności (Bauman, 1995), w imię ograniczenia mąk osobistych wyborów i decyzji (Fromm, 1993).

Piotr Sztompka (1999, s. 265–282) natomiast wskazuje, iż współczesna kultura nosi trudne do przyjęcia i pokonania przez indywidualną jednostkę znamiona, stanowiąc: kulturę cynizmu (brak zaufania), manipulacji (wykorzystanie zaufania innych) i obojętności (egoizm i indyferentyzm) – i taką jej wersję przekazujemy nowym pokoleniom „w darze”.

Naprzeciw wyzwaniom nowych czasów musi wyjść pedagogika, kształcąc „nowych pedagogów” potrafiących się z tym nowym obrazem świata zmierzyć. Pytanie o sens kształcenia pedagogów rozwiązywano rozmaicie, ale generalnie prawie zawsze sprowadzało się to do pedagogiki stanów idealnych (Kruszewski, 1985, s. 14). System oświatowy nie rozwija się jednak, i zapewne nie rozwijał nigdy, wedle wskazań pedagogiki. Pedagogika jako ideologia systemu oświatowego podporządkowana była i jest społecznym naciskom kreującym kształt oświaty. System oświaty nie jest więc taki, jakim chciałaby go widzieć pedagogika (szczególnie stanów idealnych), ale jest wynikiem „ścierania” się opcji różnych lobby, w których to lobby pedagogiczne wciąż znaczy niewiele lub zbyt mało (Kruszewski, 1985, s. 15).

Ważna w tym kontekście jest też wizja teorii pedagogicznej i jej relacji z praktyką szkolną samych pedagogów, nauczycieli, czy potencjalnych pedagogów. Z badań wynika, iż jest ona mocno zawężona, więc ograniczona. Jak napisał w swym raporcie z badań Stanisław Palka (1989, s. 192–197), wizję tę cechuje zdecydowany praktycyzm, co da się wyrazić ogólnikowym poglądem, iż teoria pedagogiczna powinna stanowić zbiór uogólnień, zasad i wskazówek metodycznych odnoszących się do występujących w danym czasie zjawisk wychowania i kształcenia. Koresponduje to z często formułowanym poglądem, iż nauczycieli-praktyków cechuje w myśleniu pedagogicznym mentalność fundamentalistyczna. Swoją rolę ograniczają oni zatem do aplikacji odgórnie zadanych im założeń (Rodziewicz, 1994, s. 507–508; Leppert, 1997, s. 14, 1996). Niedaleko od tej wersji myślenia pedagogicznego odbiegają poglądy studentów: potencjalnych pedagogów, nauczycieli, wychowawców. Teresa Hejnicka-Bezwińska (1995, s. 58) wskazuje, iż: „studiowanie – wyposażając w terminologię naukową – legitymizuje stereotypy potocznego myślenia o wychowaniu”. Nie zmienia się zatem perspektywa poznawcza, choć nabywana wiedza nieco ją porządkuje.

Fenomen udziału człowieka w życiu społecznym – percepcji i kreacji otaczającej go rzeczywistości – jest dla nauk społecznych problemem



o zasadniczym znaczeniu, przy czym analiz tych dokonuje się bądź w wymiarze historycznym, czyli odnosi się je do kolejnych „wchodzących i schodzących z areny życia pokoleń”, a także w wymiarze biograficznym, co wiąże się z doświadczaniem jednostkowego życia i formowania się jego społecznego obrazu (Modrzewski, 2002, s. 40). Ponadto konstruowane w nauce wizje rzeczywistości sprowadzić można do takich, które zmierzają w kierunku nadania jej statusu autonomicznego wobec jednostki, czyli koncepcji obiektywnych, gdzie rzeczywistość jest traktowana jako system (Merton, 1982), lub statusu intersubiektywnego, czyli w różnym zakresie zapośredniczonego i przejawiającego się w cechach podmiotowych doświadczających jej jednostek (Kłoskowska, 1991), bądź też statusu subiektywnego, gdzie wyklucza się istnienie rzeczywistości poza świadomością współtworzących ją i doświadczających jej jednostek (Searle, 1999, por. Modrzewski, 2002, s. 41–42). Niewątpliwie jednak jednostka zawsze musi być analizowana w jej kontekście społecznym, niezależnie jaki status nadalibyśmy otaczającej ją rzeczywistości. Jak twierdzi Steve Bruce (2000, s. 56): „ludzie stają się istotami społecznymi, kiedy zewnętrzne zarysy ich kultury zostają skopiowane w ich umysłach i osobowościach”, co zresztą widoczne jest już w analizach klasycznej socjologii, np. w koncepcji osobowości społecznej Floriana Znanieckiego (2001a). Podmioty i uczestnicy życia społecznego, partycypujący i tworzący rzeczywistość społeczną, dokonują kwalifikacji i wzajemnie siebie współtworzą, co współdeterminowane jest sposobem doświadczania, percepcji i przeżywania świata, jawiącego się im w formie świadomościowej reprezentacji i wiedzy o rzeczywistości, wspomagającej radzenie sobie z nią i jej kreowanie (Manterys, 1997, s. 190).

W społeczeństwie, którego organizacja jest źródłem wielkiego niepokoju i nierzadko lęku, doświadczanych przez człowieka, a wzmacnianych przez wewnętrzny chaos, wynikający z psychologicznych niepokojów i dylematów, świadomość człowieka nie nastawia się na realizację wielkich idei (np. demokratycznych, narodowych), a raczej pełni rolę służebną wobec codziennego przetrwania w świecie tymczasowości i zmiany, gdzie wartości dewaluuują się zbyt szybko, by nadażyć je realizować, zaś codzienność i koncentracja na niej, paradoksalnie może być swoistą metodą redukcji duchowych niepokojów. Przestrzeń życiowa człowieka współtworzona jest przez różne komponenty (przyrodnicze, społeczne i kulturowe), które odciskają swój ślad na jednostce i jej życiu, nie zawsze w sposób zintegrowany. Pluralizm dzisiejszego świata skazuje nas ponadto na relatywizm moralny, bowiem utrudnione jest pokonywanie dylematów wynikających z niejednokrotnie konfliktowych systemów etycznych (Wong, 2002). Zrozumiała w takiej sytuacji wydaje się utrata

pewności w odniesieniu do dokonywanych jednostkowo wyborów i decyzji życiowych (Dolata, 2002, s. 57) oraz poszukiwanie oparcia w „ideologiach pewnych”, sztywnych i promujących fundamentalizm lub autorytaryzm (dogmatyczność), a przynajmniej robiących takie wrażenie, lub ideologiach promujących hedonizm, gdyż te chwilowo przynajmniej uwalniają człowieka od napięć wynikających z braku jasnych drogowskazów i prostych dróg życiowych.

Etyka postmodernizmu traktuje człowieka i społeczeństwo dysjunktywnie. Koncentrując się głównie na autonomii indywidualnej jednostki, musi dewaluować wspólnotowość jako źródło etyczności działania, jednocześnie izolując człowieka od jego wspólnoty (Bielik-Robson, 2000). Nakłada też na jednostkę obowiązek indywidualnej kreacji postępowania etycznego, wynikający z pierwotności znaczeniowej autonomii jednostki. Nie jest to dla człowieka sytuacja wygodna w sensie psychologicznym, gdyż jak wiemy, w naturę człowieka wpisany jest dualizm potrzeb regulujących jego działanie. W tym ujęciu człowiek jest zawsze „indywidualny” i „wspólnotowy”, „dążący do wolności” i „pragnący oddać się w opiekę” (Fromm, 1966). Jednostka wyalienowana z kontekstu społecznego, ze względu na dogmat indywidualizmu, paradoksalnie zwracać się będzie ku „uniwersalistycznej pewności fundamentów”, czyli można założyć, że zarówno modernistyczny uniwersalizm, jak i postmodernistyczny indywidualizm mogą powodować te same konsekwencje w postaci skoncentrowania się na poszukiwaniu pewności. W pierwszym przypadku dlatego, że „zmusza” jednostkę do tego kontekst społeczny (społecznie ustanowione reguły, normy i wartości, kontrola społeczna). W drugim przypadku, wyznacza to psychologiczna konieczność poszukiwania pewności, której w postmodernistycznym świecie nie ma (potrzeba oddania się w opiekę, potrzeba bezpieczeństwa).

Robert Spaemann (2000) wskazuje dwie negatywne etycznie postawy wobec życia, konstytuowane wymiarami rzeczywistości modernistycznej i postmodernistycznej. Są to postawy fanatyka i cynika, których łączy przekonanie o bezsensie ludzkiego życia i świata, ale różnicuje przyjęta perspektywa przyszłościowa i postawa wobec niej – „zaradnościowa” *vs* „bezradnościowa”. Fanatyk–modernista nie utracił bowiem jeszcze nadziei, że można wykreować sens w świecie pozbawionym sensu aksjologicznego, stąd nie akceptuje bezsilności wobec losu, chcąc się z nim zmierzyć. Cynik–postmodernista nie posiada już nadziei na zmianę świata swego życia, wyzbył się złudzeń, że świat da się naprawić i że może realizować w pełni siebie i własne zamierzenia i pragnienia, co wynika z utrwalonego przekonania o bezsensie rzeczywistości. Nie dzieje się to jednak od razu, gdyż początkowo cynik–postmodernista, „zarazony” ideą indywidualizmu (możliwością indywidualnej autokreacji) przyjmuje

postawę głównie estetycznego (nie etycznego) kreowania własnej indywidualności (osobowości, tożsamości), próbując wymyślić indywidualny autoprojekt formy istnienia, bez kierowania się zewnętrznymi wzorami. W myśl idei wolności nie może bowiem kierować się zastanymi i narzucanymi standardami unifikującymi. Konsekwencją tego jest „przywiązanie” do „estetyki własnego istnienia” (zastępującej etykę) i traktowanie własnej egzystencji nie w kategoriach określających ją treści, ale w kategoriach stylu funkcjonowania. Powoduje to wykształcenie się przekonania, iż nie ciąży na nim żaden społeczny obowiązek formowania określonych ram własnej egzystencji, stąd pozostaje w stanie nieokreśloności, ciągłej transgresji, ciągłego przekraczania społecznych i kulturowych „tabu”. Stanowi to swoistą pułapkę, gdyż w świecie pozbawionym sensu (nieokreślonym) nie ma żadnych ograniczeń dla kreowania własnego życia, stąd kolejne jego transgresje tracą znaczenie, bo nie mają żadnego celu. Dlatego też w stacji docelowej nie czeka człowieka nic oprócz nihilizmu, bo w świecie równoprawności wszelkich znaczeń nic nie ma znaczenia.

Postawom tym można przeciwstawić „umiarkowany relatywizm” zamiast, proponowanej przez postmodernizm, radykalnej jego wersji. Polega to na przyjęciu założenia, że sens życia i świata istnieje. A choć nie występuje w formie gotowej i danej „z góry”, jest możliwy do wykreowania, z wykorzystaniem syntezy tego, co dane i tego, co potencjalne, czyli wymagające zaangażowania indywidualnej sprawczości, wówczas, gdy jednostka jest już na to rozwojowo i socjalizacyjnie przygotowana. Ambiwalencja psychologiczna jednostki, wynikająca z konfliktowego działania przeciwstawnych potrzeb – niezależności i wolności *vs* potrzeby zakorzenienia i bezpieczeństwa, może być rozwiązana nie w formie absolutyzującej sztywny uniwersalizm lub zbyt elastyczny indywidualizm, ale w formie syntetyzującej obie postawy. Może to przyjąć charakter działań edukacyjnych pierwotnie promujących wspólnotowość i zakorzenienie (socjalizacja adaptacyjna), stopniowo przechodząc w promowanie różnicowania i indywidualnej autokreacji (socjalizacja indywidualizująca).

Wykreowany przez postmodernizm model ludzkiej egzystencji przypomina, zdaniem Józefa Zycińskiego (1998), wieżę Babel, co prowadzi nie tyle do homogenicznej globalnej wioski Marshalla McLuhana (2004; McLuhan, Fiore, 1968), czy pluralistycznej rzeczywistości, ale kreuje raczej konfliktowość w obrębie różnych grup społecznych, czego nie jest w stanie załagodzić postmodernistyczna synteza relatywizmu z egalitaryzmem.

Młodzi ludzie, pozostawieni samotnie w swej trudnej sytuacji rozwojowej i dodatkowo cywilizacyjnej, mają prawo nie wiedzieć, co zrobić, by zastany przez nich świat i formułę relacji międzygeneracyjnych zmienić

w sposób, który byłby korzystny dla wszystkich (dla świata w całej jego społeczno-kulturowej złożoności i wielopoziomowości). Wiedzy tej w gotowej formie nie mogą posiadać też potencjalni wychowawcy młodzieży. Spoczywa jednak na nich obowiązek podjęcia świadomego i refleksyjnego oraz zdolnego do przyjęcia kompromisowych rozwiązań opartych na wzajemnym zrozumieniu, dialogu z młodym pokoleniem, w trudnym dla niego procesie kreowania własnej tożsamości i relacji ze światem, skonstruowanym wedle założeń pokolenia dorosłych.

Swą opowieść o młodzieży chciałabym podsumować wypowiedzią Shannona Dicksona, 15-letniego chłopca z Teksasu, którą przywołuje Margaret Mead (2000, s. 109–110): „W umysłach mojego pokolenia panuje olbrzymie pomieszanie. Staramy się znaleźć rozwiązanie dla nas samych i dla świata, który nas otacza. Wydaje się nam, jakby świat był olbrzymim zwaliskiem złomu, w którym nieustannie powtarzają się wojny, nędza, przesady i brak porozumienia między państwami i narodami. A wystarczy tylko chwila zastanowienia, by jasno zrozumieć, że musi być lepsze wyjście i że musimy je znaleźć. Jest to jak wielki wyścig szczurów. Ludzie starają się prześcignąć i nie oglądają się na tych, którzy pozostają w tyle. Wymagania są coraz większe i powodują niepokój w różnych krajach i w każdym domu. Moje pokolenie jest eksploatowane jak maszyna. Mamy się nauczyć, jak ustanowić nowe standardy osiągnięć i mamy być coraz lepiej wykształceni. Wtedy pójdziemy śladem naszych ojców. Ale po co? Jeśli mamy być pokoleniem, które odtwarza przeszłość, nasza sytuacja okaże się jeszcze gorsza, niż jest teraz. Więc jak się mamy zmienić? Powinniśmy się nauczyć kochać każdego, powinniśmy umieć wszystkich zrozumieć i wszyscy powinni zrozumieć nas, powinniśmy przemyśleć naszą sytuację i wyrazić nasze uczucia. Ale to nie wszystko. Musimy dopiero odkryć to, czego nam potrzeba i czym się dotąd nie zajmowaliśmy tak poważnie, jak należało. Trudno to zrobić. Gdy o tym myślę i próbuję znaleźć rozwiązanie, starsi mnie wyśmiewają, inni nie chcą słuchać, nie chcą niczego wiedzieć, chcą trwać z zamkniętym umysłem. Komputery zajmują miejsce umysłów, elektronika decyduje za człowieka i to powoduje jeszcze większe pomieszanie. Zgadzam się, że powinniśmy postępować według pewnych podstawowych zasad. Musimy jednak pilnie baczyć, kto podsuwa te zasady. Czasem spaceruję po pustej plaży i słucham szumu fal i ptaków, wtedy jasno rozumiem, że ten szum i głosy ptaków będą trwać wiecznie. I czasem myślimy, że stąd płynie jakaś nauka, każdy jednak robi z dnia na dzień to samo, o niczym nie myśli i boi się słuchać, by nie usłyszeć, że pęka skorupa, na której zamieszkał. A odpowiedź gdzieś musi być i tylko trzeba ją znaleźć”.

Słowa te, choć mają już kilkudziesięcioletnią historię, nie straciły swej aktualności, ale okazują się wręcz „prorocze”. Nie znaleźliśmy bowiem

do dzisiaj sposobu na porozumienie się z młodym pokoleniem. Młodzi ludzie pozostawieni sami sobie, doświadczają coraz większych trudności w procesie autokreacji i coraz więcej konsekwencji tego jest widocznych. Przyjmują one dwie pozornie opozycyjne formy: z dominującą komponentą autodestrukcji lub dominacją postaw destrukcyjnych wobec świata, który jest dla młodzieży niegościnnie.

Młode pokolenie potrzebuje wsparcia w poszukiwaniu własnego miejsca i swojej tożsamości, która jednak nie może być powieleniem sposobu życia pokolenia starszego. A tego rodzice i wychowawcy wciąż oczekują, gdyż ich wyobraźnia nie osiąga tego, w jakim świecie żyją i żyć będą młode pokolenia. Incydentalnie więc pojawiają się próby przyzwolenia na konieczną odmienną standardów życia młodzieży i próby zrozumienia tej konieczności, a także otwarcia się na tę odmienną, co stanowiłoby podstawę jej zrozumienia.

Pokolenie wychowawców „przegapiło” już niejedno pokolenie młodych, którego zmienność jest coraz trudniejsza do ogarnięcia, gdyż procesy zmian zaczynają coraz bardziej przyspieszać, stąd coraz mniejsze są szanse, by istniejącą obiektywnie lukę międzygeneracyjną wyeliminować. Określenie młodego pokolenia jest wiele – „pokolenie transformacji”, „pokolenie stabilizacji”, „pokolenie 2000”, „pokolenie JPII”, „net-pokolenie” (Gołębiowski, 2000; Łagodzińska-Miller, 2002; Michałowski, 1999; Morbitzer, 2000; Orliński, 1999; Prokop, 1999; Raczkowska, 1998; Świda-Ziemba, 1996; Varga, 1999; Wujec, 1999; Zamojska, 1998), i wszystkie zapewne są prawdziwe. Ważna jest niewątpliwie analiza tego zróżnicowania, ale dokonywana pod kątem określenia wspólnych mechanizmów, które w zależności od różnych czynników dają różny obraz i sposób funkcjonowania młodzieży. Tylko wtedy bowiem, będziemy w stanie zrozumieć i rozumiejąco wspierać trudne zadanie stojące przez młodzieżą – kreowania siebie w zgodzie ze światem.

W przeżywaniu młodości trzeba i warto młodym ludziom towarzyszyć, gdyż z pewnością tego potrzebują. Ale musi się to odbywać w sposób świadomy, rozumny, refleksyjny i nieinwazyjny. Postawienie pytania o to – dlaczego należy i warto to robić? – jest w pewnym sensie absurdalne, ale w kontekście stanu wzajemnych kontaktów międzygeneracyjnych, zapewne nie jest bezzasadne. Wydaje się, iż książka ta w części odpowiada na to pytanie, pokazując, jakie jest młode pokolenie i jakie ma problemy, na drodze tworzenia siebie, własnej relacji z innymi i otaczającym światem. Warto więc zastanowić się nad tymi kwestiami w sposób może bardziej „poważny” niż czyniliśmy to dotąd, choćby po to, by nie spełniła się swoista przepowiednia – dla wielu kontrowersyjnego – Bertranda Russella (2000, s. 110–111), który nazwał współczesną i nadchodzącą epokę niepewności – epoką nieszczęścia, dodajmy, zawinionego przez człowieka.

Przywołany autor dokonał specyficznego, choć nie pozbawionego racji, podziału epok historii świata na epoki, „kiedy wszyscy myśleli, że wszystko wiedzą, kiedy wszyscy myśleli, że nic nie wiedzą, kiedy mądrzy myśleli, że dużo wiedzą, a głupi, że wiedzą mało, oraz epoki, w których głupcy myśleli, że wiedzą dużo, a mądrzy, że wiedzą mało”. Są to kolejno: e p o k a s t a b i l i z a c j i, obejmująca pokolenia pierwotne, pozbawione jakichkolwiek wątpliwości, co wynika z absolutystycznej wiary w autorytety (magię), stanowiąc podstawę szczęścia; e p o k a p o w o l n e g o u p a d k u (starożytność), czyli rodzących się wątpliwości co do absolutyzmu autorytetów, wątpliwości paralizujących działanie; e p o k a p o s t ę p u (XVIII–XIX wiek), czyli dominacji nauki, wykształcenia, techniki, dominacji intelektu i wiary w możliwość racjonalnego rozwiązania tą drogą ludzkich dylematów i problemów; oraz w s p ó ł c z e s n a e p o k a paradoksalnej wielości równoprawnych autorytetów.

Współczesność jest zatem epoką nieszczęścia, wynikającego z wszechogarniających człowieka wątpliwości, generujących niepewność i lęki. Nikt już bowiem nie wie niczego na pewno, a przy tym różne kryzysy i konflikty nie ustępują, zaś filozofowie nie dają ludziom żadnych wskazówek „jak żyć”, psychologowie nie umieją pomóc w rozwiązywaniu problemów pojawiających się w ludzkiej egzystencji, a pedagodzy nie wiedzą, jak wychowywać.

Jak mówi Russell (2000, s. 111): „jedynymi ludźmi ufającymi własnym poglądom są ci, którzy są za głupi, by wiedzieć, że ich przekonania są absurdalne”. Utrzymywanie się tego stanu jest źródłem coraz większego nieszczęścia, bo sceptycyzm rodzi niemoc, a jeśli nie warto i nie wiadomo, co robić, lepiej nie robić nic. Jest to postawa wygodna, ale nie prowadzi ona do zmiany, a raczej ugruntowuje „stan zastany”.

Zadając sobie ostatnie pytanie o to, czym jest edukacja i czy pozostał jeszcze jakiś jej sens w świecie pozbawionym zależności zaplanowanej, której celem jest kreacja, zaś bogatej w pozaświadome formy uzależnienia się i bezrefleksyjnej uległości, prowadzące do destrukcji osobowej, odpowiem na nie słowami filozofów.

Człowiek samotny, bo obdarzony współcześnie solipsystyczną wolnością, pozbawia się dzisiaj trwałego zakorzenienia – w rodzinie, w środowisku, w kulturze, w religii, w autorytecie, a więc ogólnie rzecz ujmując „w spotkaniu z innymi”. Jednak, by się rozwijać, musi mieć jakieś zakorzenienie, musi znaleźć odbicie siebie w innych, co nie oznacza uzależnienia, a jedynie poczucie stałości i bezpieczeństwa, na których można budować własną indywidualność. „Co więc znaczy tak zwana edukacja i czego dotyczy? Czy więc funkcją wykształcenia ma być przygotowanie nas do zawodu, do znalezienia najlepszej możliwej pracy, czy też pomoc w zrozumieniu całego procesu życia?” – pyta Jiddu Krishnamurti (1992,

s. 7). Odpowiada mu Kahlil Gibran (1981, s. 40): „Żaden człowiek nie zdoła nam odkryć niczego ponad to, co już w nas żyje, na wpół uśpione w brzasku naszego poznania”. Dlatego najgłębszym sensem edukacji będzie zawsze torowanie drogi rozwoju jednostki wedle jej osobistych preferencji, zdolności i zasobów, które trzeba odkryć, nie zaś ustalanie jej kierunku wedle własnej wizji dorosłego edukatora, bo stanowi to proces „zakrywania” indywidualności młodego człowieka. Nie doprowadzi go więc do zrozumienia i znalezienia własnej wizji siebie i życia, a także własnego ulokowania w świecie. Jedyne jednak, co musimy nawet bezwzględnie zaproponować młodemu pokoleniu w świecie „płynnej nowoczesności” to świadomość konieczności krytycznej jej oceny, co pięknie wyraziła Maria Ossowska (1992, s. 38), mówiąc, że: „Człowiek krytyczny oporny jest na odurzanie. Żąda on uparcie nie odurzeń, lecz uzasadnień”. W osiągnięciu owego krytycyzmu, poszukującego uzasadnień, niezależnie od ich natury (racjonalnej, czy metafizycznej), pedagog niewątpliwie powinien i może wspierać młodych ludzi, pod warunkiem, iż sam tę umiejętność posiadał.

Pedagog–wychowawca, chcący skutecznie wychowywać, nie może więc unikać tematów trudnych, a takimi niewątpliwie są kwestie ludzkiej egzystencji i sensu życia, jego wymiarów, dylematów, problemów i naturalnych kryzysów, nie może też prezentować postaw usztywnionych własną wizją życia i rozwiązywania problemów, właściwych jego pokoleniu, ale nie sprawdzających się w odniesieniu do młodego pokolenia.





## BIBLIOGRAFIA

- Ablewicz, K. (1994). *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*. Kraków: UJ.
- Achenbach, T.M. (1982). *Developmental psychopathology*. New York: Wiley.
- Achenbach, T.M., Edelbrock, C. (1978). The classification of child psychopathology: a review and analysis of empirical efforts, *Psychological Bulletin*, 85, 1275–1301.
- Adamski, W. (1993). Młodzież współczesna. W: W. Pomykało (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna* (s. 380–384). Warszawa: Innowacja.
- Allport, G.W. (1949). *Personality. A psychological interpretation*. London: Constable and Comp.
- Allport, G.W. (1988). *Osobowość i religia*. Warszawa: Instytut Wydawniczy „Pax”. (Tłum. H. Bartoszewicz, A. Bartkiewicz, I. Wyrzykowska).
- Apter, M.J., Smith, K.C.P. (1976). Negativism in adolescence, *The Counsellor*, 23–24, 25–30.
- Arana, G. (1993). Significado de la vida religiosa en la actual crisis social, *Confer*, 123.
- Archer, S.L., Waterman, A.S. (1983). Identity in early adolescence: a developmental perspective, *The Journal of Early Adolescence*, 3, 203–214.
- Aronson, E. (1997). *Człowiek – istota społeczna*. Warszawa: PWN. (Tłum. J. Radzicki).
- Baacke, D. (1999). *Jugend und Jugendkulturen*. Weinheim–München: Juventa-Verlag.
- Baacke, D. (2003). *Die 13- bis 18-jährigen. Einführung in die Probleme des Jugendalters*. Weinheim und Basel: Beltz-Taschenbuch-Verlag.
- Babbie, E. (2004). *Badania społeczne w praktyce*. Warszawa: PWN. (Tłum. W. Betkiewicz i in.).
- Badcock, C.R. (1986). *The problem of altruism*. Oxford: Basil Blackwell.
- Badura, E. (1981). *Emocjonalne uwarunkowania autorytetu nauczyciela*. Warszawa: WSiP.
- Bagrowicz, J. (2000). *Edukacja religijna współczesnej młodzieży*. Toruń: UMK.
- Barber, B.R. (2004). *Dżihad kontra McŚwiat*. Warszawa: Muza. (Tłum. H. Jankowska).

- Barker, E. (1997). *Nowe ruchy religijne*. Kraków: Nomos. (Tłum. T. Kunz).
- Batawia, S. (1984). *Wstęp do nauki o przestępcy: zagadnienie skłonności przestępczych*. Wrocław: Ossolineum.
- Bauman, T. (2003). Badania empiryczne jakościowe. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (t. 1, s. 279–289). Warszawa: Żak.
- Bauman, Z. (1960). *Kariera: cztery szkice socjologiczne*. Warszawa: Iskry.
- Bauman, Z. (1993). Ponowoczesne wzory osobowe. *Studia Socjologiczne*, 2, 7–31.
- Bauman, Z. (1994). *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*. Warszawa: IK.
- Bauman, Z. (1995). *Wieloznaczność nowoczesna, nowoczesność wieloznaczna*. Warszawa: PWN. (Tłum. J. Bauman).
- Bauman, Z. (2000). *Ponowoczesność jako źródło cierpień*. Warszawa: Wydawnictwo Sic!
- Bauman, Z. (2001). Tożsamość – jaka była, jest i po co? W: A. Jawłowska (red.), *Wokół problemów tożsamości* (s. 8–26). Warszawa: Wydawnictwo LTW.
- Bauman, Z. (2004). *Życie na przemiał*. Kraków: WL. (Tłum. T. Kunz).
- Bauman, Z. (2006a). *Płynna nowoczesność*. Kraków: WL. (Tłum. T. Kunz).
- Bauman, Z. (2006b). *Praca, konsumpcjonizm i nowi ubodzy*. Kraków: WAM. (Tłum. S. Obirek).
- Beck, U. (1992). *Risk society: towards a new modernity*. London: Sage.
- Beck, U. (1999). *World Risk Society*. Cambridge: Polity Press and Blackwell Publishers Ltd.
- Beck, U. (2004). *Spółczeństwo ryzyka: w drodze do innej nowoczesności*. Warszawa: Scholar. (Tłum. S. Cieśla).
- Bee, H.L. (1994). *Lifespan development*. New York: Harper Collins College.
- Bee, H.L. (2004). *Psychologia rozwoju człowieka*. Poznań: Zysk i S-ka. (Tłum. A. Wojciechowski).
- Bełkot, A. (2006). Kulturowe obrazy tożsamości. W: M. Golka (red.), *Kłopoty z tożsamością. Człowiek i Społeczeństwo* (t. 26, s. 193–210). Poznań: UAM.
- Bem, S.R.L. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42, 155–162.
- Benedict, R. (1999). *Wzory kultury*. Warszawa: Muza SA. (Tłum. J. Prokopiuk).
- Berger, P.L., Luckmann, T. (1983). *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*. Warszawa: PIW. (Tłum. J. Niznik).
- Berne, E. (2004). *W co grają ludzie: psychologia stosunków międzyludzkich*. Warszawa: PWN. (Tłum. P. Izdebski).
- Bernstein, B. (1990). *Odtwarzanie kultury*. Warszawa: PIW. (Wstęp i tłum. Z. Boksański, A. Piotrowski).
- Berzonsky, M.D. (2003). Identity style and well-being: The role of commitment. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 1(3), 131–142.

- Berzonsky, M.D. (2004a). Identity processing style, self-construction, and personal epistemic assumptions: A social-cognitive perspective. *European Journal of Developmental Psychology*, 1(4), 303–315.
- Berzonsky, M.D. (2004b). Identity style, parental authority, and identity commitment. *Journal of Youth and Adolescence*, 3(33), 213–220.
- Berzonsky, M.D., Kuk, L.S. (2000). Identity status, identity processing style, and the transition to university. *Journal of Adolescent Research*, 1(15), 81–98.
- Berzonsky, M.D., Neimeyer, G.L. (1994). Ego identity status and identity processing orientation: The moderating role of commitment. *Journal of Research in Personality*, 28, 425–435.
- Bielik-Robson, A. (2000). *Inna nowoczesność. Pytania o współczesną formułę duchowości*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”.
- Bielska, E. (2002). Fenomenologiczne oraz funkcjonalistyczne konteksty codzienności a koncepcja kreatywności jako postulat edukacyjny w sytuacji zmiany społecznej. W: A. Radzewicz-Winnicki (red.), *Edukacja a życie codzienne* (t. 1, s. 67–81). Katowice: UŚ.
- Biernat, T. (2002). Światopogląd młodego pokolenia a środowisko życia codziennego. W: A. Radzewicz-Winnicki (red.), *Edukacja a życie codzienne* (t. 1, s. 144–156). Katowice: UŚ.
- Biernat, T. (2004). Inspiracje fenomenologiczne w pracy socjalnej. W: K. Wódz, K. Piątek (red.), *Socjologia i polityka społeczna a aktualne problemy pracy socjalnej. Dylematy teorii i praktyki społecznej* (s. 133–146). Toruń: Akapit.
- Biernat, T. (2005). Subiektywne i obiektywne aspekty diagnozy środowiska mediów jako podstawa jego przekształcania. *Edukacja Dorosłych*, 4, 91–102.
- Biernat, T. (2006). *Spółeczno-kulturowe uwarunkowania światopoglądu młodzieży w okresie transformacji*. Toruń: UMK.
- Biernat, T., Dyczewski, L., Sobierajski, P., Szulich-Kałuża, J. (2006). Wyobrażenia młodzieży w Polsce o rodzinie (raport z badań). *Paedagogia Christiana*, 2, 93–111.
- Biernat, T., Sobierajski, P. (2007). *Młodzież wobec małżeństwa i rodziny. Raport z badań*. Toruń: UMK.
- Birch, A., Malim, T. (1995). *Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęctwa do dorosłości*. Warszawa: PWN. (Tłum. J. Łuczyński, M. Olejnik).
- Blos, P. (1973). *Adoleszenz. Eine psychoanalytische Interpretation*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Blum, R.W. (1998). Healthy youth development as a model for youth health promotion. *Journal of Adolescent Health*, 5(22), 368–375.
- Blumenkrantz, D.G. (1992). *Fulfilling the promise of children's services. Why primary prevention efforts fail and how they can succeed*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- Bleszyńska, K.M. (2007). Tożsamość – orientacje teoretyczno-metodologiczne. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (t. 6, s. 761–773). Warszawa: Zak.
- Bobrowski, K. (1993). Ewaluacja. Wstęp. *Alkoholizm i Narkomania*, 14, 7–8.
- Bocheński, J.M. (1988). *Sto zabobonów: krótki filozoficzny słownik zabobonów*. Warszawa: „Wola”.
- Bohnsack, R. (1973). *Handlungskompetenz und Jugendkriminalität*. Neuwied und Berlin: Hermann Luchterhand Verlag.
- Bokszański, Z. (1989). *Tożsamość, interakcja, grupa – tożsamość jednostki w perspektywie teorii socjologicznej*. Łódź: UŁ.
- Bokszański, Z. (1995). Tożsamość aktora społecznego a zmiana społeczna. *Studia Socjologiczne*, 3–4, 109–123.
- Bokszański, Z. (1998). Tożsamość, biografia i system działania – perspektywa Floriana Znanickiego. W: I. Machaj (red.), *Małe struktury społeczne* (s. 121–128). Lublin: UMCS.
- Bokszański, Z. (2006). *Tożsamości zbiorowe*. Warszawa: PWN.
- Borecka-Biernat, D. (2003). Kwestionariusz radzenia sobie w trudnych sytuacjach społecznych. *Przegląd Psychologiczny*, 1(46), 9–36.
- Borecka-Biernat, D. (2006). *Strategie radzenia sobie młodzieży w trudnych sytuacjach społecznych. Psychospołeczne uwarunkowania*. Wrocław: Wyd. UWr.
- Borowska, T. (1998). *Pedagogia ograniczeń ludzkiej egzystencji*. Warszawa: IBE.
- Boski, P. (1992). O byciu Polakiem w ojczyźnie po zmianach tożsamości kulturowo-narodowej na obczyźnie. W: P. Boski, M. Jarymowicz, H. Malewska-Peyre (red.), *Tożsamość a odmiennność kulturowa* (s. 71–211). Warszawa: PAN.
- Bourdieu, P., Passeron, J-C. (1990). *Reprodukcja: elementy teorii systemu nauczania*. Warszawa: PWN. (Wstęp i red. nauk. A. Kłosowska, tłum. E. Neyman).
- Bourdieu, P., Wacquant, L.J.D. (2002). *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*. Warszawa: Oficyna Naukowa. (Tłum. A. Sawisz).
- Boyd, G. (1995). Badania ewaluacyjne w USA. Problemy metodologiczne. *Alkoholizm i Narkomania*, 2, 9–34. (Tłum. B. Mroziak).
- Bradshaw, J. (1994). *Zrozumieć rodzinę. Rewolucyjna droga odnalezienia samego siebie*. Warszawa: IPZiT. (Tłum. H. Szczepańska).
- Brainerd, M.D. (2004). Helena Radlińska. Przesłanie dla pracy socjalnej z przeszłości Polski. W: E. Marynowicz-Hetka, W. Theiss (red.), *Profesor Helena Radlińska. Sylwetki Łódzkich Uczonych* (z. 75, s. 59–68). Łódź: Wydaw. ŁTN. (Tłum. J. Szmagałski).
- Brammer, L.M. (1984). *Kontakty służące pomaganiu: procesy i umiejętności*. Warszawa: SPP PTP. (Tłum. J. Mieścicki i M. Zardecka).
- Braun-Galkowska, M., Gała, A., Ulfik-Jaworska, I. (2003a), Treść audycji emitowanych przez pięciu polskich nadawców telewizyjnych – wyniki badań (część 2). *Edukacja Medialna*, 2, 15–22.

- Braun-Galkowska, M., Gała, A., Ulfik-Jaworska, I. (2003b). Treść programów emitowanych przez pięciu polskich nadawców telewizyjnych – raport z badań (część 1). *Edukacja Medialna*, 1, 17–21.
- Braun-Galkowska, M., Gała, A., Ulfik-Jaworska, I., Dąbrowska, R. (2003). Trzydzieści agresywnych scen w jednym zwiastunie TV. *Edukacja i Dialog*, 6 (149), 25–32.
- Braun-Galkowska, M., Gałkowska, A., Ulfik, I. (1997). Zabawa w zabijanie. *Scriptores Scholarum*, 1(14), 113–121.
- Braun-Galkowska, M., Ulfik, I. (2000). *Zabawa w zabijanie. Oddziaływanie przemocy prezentowanej w mediach na psychikę dzieci*. Warszawa: Wyd. Krupski i S-ka.
- Braun-Galkowska, M., Ulfik-Jaworska, I. (2002). *Zabawa w zabijanie. Oddziaływanie przemocy prezentowanej w mediach na psychikę dzieci*. Lublin: Wyd. Gaudium.
- Brickmann, Ph., Kidder, L., Coates, D., Rabinowitz, V.C., Cohn, E., Karuza, J. (1983a). The dilemmas of helping. Making aid fair and effective. W: J.D. Fisher, A. Nadler, B.M. DePaulo (red.) *New Directions in Helping. Recipients Reactions to Aid* (t. 1, s. 18–49). New York: Academic Press.
- Brickmann, Ph., Rabinowitz, V.C., Karuza, J., Coates, D., Cohn, E., Kidder, L. (1983b). Modele pomagania i radzenia sobie. *Nowiny Psychologiczne*, 5, 1–27. (Tłum. K. Najder).
- Brownstein, L. (1982). *Talcott Parsons' general action scheme: an investigation of fundamental principles*. Cambridge, Mass.: Schenkman.
- Bruce, S. (2000). *Socjologia*. Warszawa: Prószyński i S-ka. (Tłum. M. Stopa).
- Brzezińska, A. (2000a). Pojęcie zmiany rozwojowej. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki. Podstawy psychologii* (t. 1, s. 229–238). Gdańsk: GWP.
- Brzezińska, A. (2000b). Psychologia wychowania. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki. Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej* (t. 3, s. 227–257). Gdańsk: GWP.
- Brzezińska, A. (2000c). *Spoleczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Scholar.
- Brzezińska, A., Bardziejewska, M., Ziółkowska, B. (red.). (2002). *Szanse rozwoju w okresie dorastania*, Poznań: Wyd. Fundacji Humaniora.
- Brzezińska, A., Trempała, J. (2000). Wprowadzenie do psychologii rozwoju. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podstawy psychologii* (t. 1, s. 229–283). Gdańsk: GWP.
- Brzeziński, J. (1984). *Elementy metodologii badań psychologicznych*. Warszawa: PWN.
- Brzeziński, J. (2003). *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa: PWN.
- Brzozowski, P. (1986). Polska wersja testu wartości Rokeacha i jej teoretyczne podstawy. *Przegląd Psychologiczny*, 2, 527–540.
- Brzozowski, P. (1987). Skala wartości – polska wersja testu Milтона Rokeacha. W: R.Ł. Drwal (red.), *Techniki kwestionariuszowe w diagnostyce psychologicznej* (s. 81–122). Lublin: UMCS.

- Butrymowicz, B. (1993). Środowisko i jego komponenty. W: E. Marynowicz-Hetka (red.), *Z problematyki profilaktyki alkoholowej wśród dzieci i młodzieży szkolnej* (t. 1, s. 3–13). Łódź: Archidiecezjalne Wydawnictwo Łódzkie.
- Bürgin, D. (1990). Psychologie des Jugendlichen in der Adoleszenz. *Zeitschrift für Hautkrankheiten*, 4(65), 317–323.
- Camus, A. (1991). *Człowiek zbuntowany*. Kraków: Res Publica. (Tłum. J. Guze).
- Camus, A. (1999). *Mit Syzyfa i inne eseje*. Warszawa: Muza. (Tłum. J. Guze).
- Caplan, G. (1964). *Principles of preventive psychiatry*. New York: Basic Books.
- Caplan, G., Lebecovi, S. (1969). *Adolescence: Psychosocial Perspectives*. New York: Basic Books.
- Castells, M. (1999). *The power of identity*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Castoriadis, C. (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Paris: Editions du Seuil.
- Causey, D.L., Dubow, E.F. (1992). Development of a self-report coping measure for elementary school children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 21, 47–59.
- Cebernik, R. (2001). Interwencja wychowawcza w rodzinie. *Forum Oświatowe*, 2(25), 33–42.
- Chandler, L.A. (1986). *The Stress Response Scale for Children: a manual*. Pittsburgh: University Press.
- Chłopecki, J. (1993). *Ciągłość, zmiana i powrót. Szkice z socjologii wychowania*. Rzeszów: WSP.
- Chyła, W. (1999). *Kultura audiowizualna: w stulecie ekranu w kulturze*. Poznań: Wyd. Fundacji Humaniora.
- Cichoń, W. (1996). *Wartości, człowiek, wychowanie: zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej*. Kraków: UJ.
- Cichowicz, S. (1996). *Moje ucho a księżyc. Dywagacje, diagnozy*. Gdańsk: „Słowo-Obraz Terytoria”.
- Clark, R. (2005). Legends of the 20-th century. *International Journal of Reality Therapy*, 24, 23–26.
- Climati, C. (2003). *Dzieci nocy. Dyskoteki, ecstasy i alkohol: nowe rodzaje samotności czy ciemność wymagająca rozjaśnienia*. Kielce: Jedność. (Tłum. K. Czuba).
- Coelho, P. (2003). *Pielgrzym*. Warszawa: Świat Książki. (Tłum. K. Szeżyńska-Maćkowiak).
- Costa, P.T., McCrae, R.R. (1992a). Four ways five factors are basic. *Personality and Individual Differences*, 13, 653–665.
- Costa, P.T., McCrae, R.R. (1992b). *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO – Five-Factor Inventory (NEO-FFI) Professional Manual*. Odessa: Psychological Assessment Resources.
- Coupland, D. (1998). *Pokolenie X: opowieści na czasy przyspieszającej kultury*. Warszawa: Prószyński i S-ka. (Tłum. J. Rybicki).
- Cudowska, A. (2007). Szkoła twórcza. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (t. 6, s. 298–303). Warszawa: Żak.

- Cybal-Michalska, A. (2001). *Orientacje proeuropejskie młodzieży. Stan i potrzeby edukacyjne*. Poznań: UAM.
- Cywińska, M. (1998). Styl wychowania w rodzinie a konflikty z rówieśnikami. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 6, 12–15.
- Czajkowska, J. (1998). Ugrupowania „Satan”: socjologiczna analiza kontrkultury i jej niektóre uwarunkowania. W: I. Machaj (red.), *Małe struktury społeczne* (s. 277–287). Lublin: UMCS.
- Czapiński, J., Panek, T. (red.) (2006). *Diagnoza Społeczna 2005. Warunki i jakość życia Polaków*, Warszawa: VIZJA PRESS & IT. ([www.diagnoza.com](http://www.diagnoza.com)).
- Czerepaniak-Walczak, M. (1997). *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Toruń: Edytor.
- Czerniachowska, R. (2006). Profilaktyka, kompensacja, ratownictwo, opieka, pomoc – analiza pojęć i wzajemnych powiązań między nimi. W: E. Marynowicz-Hetka, *Pedagogika społeczna* (t. 1, s. 112–121). Warszawa: PWN.
- Czerwińska-Jasiewicz, M. (2005). *Rozwój psychiczny młodzieży a jej koncepcje dotyczące własnego życia*. Warszawa: Wyd. IP PAN.
- Czub, M. (1992). Zachowanie agresywne – agresja – osiągnięcie. Analiza zjawiska agresji jako istotnego czynnika w procesie socjalizacji. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1, 123–132.
- Czyżewski, M. (1984). *Socjolog i życie potoczne: studium z etnometodologii i współczesnej socjologii interakcji*. „Acta Universitatis Lodziensis”. Folia Sociologica, 8. Łódź: UŁ.
- Dakowicz, A. (1996). Strategie rozwiązywania sytuacji konfliktowych. *Test*, 4, 181–184.
- Dalin, P. (1993). *Changing the school culture*. London: Cassell.
- Dalin, P. (1996). Can schools learn? Preparing for the 21st century. *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, 80(576), 9–15.
- Dalin, P., Rolff, H.G. (1992). *Changing the school culture*. Oslo: International Management for Training in Educational Change.
- Dalin, P., Rust, V.D. (1996). *Towards schooling for the twenty-first century*. London–New York: Cassell.
- Daun, H. (2001). *Educational restructuring in the context of globalization and national policy*. New York: Routledge Falmer.
- Dąbrowski K. (1975). *Osobowość i jej kształtowanie poprzez dezintegrację pozytywną*. Warszawa: PTHP.
- Dąbrowski, K. (1979). *Dezintegracja pozytywna*. Warszawa: PIW.
- Dąbrowski, K. (1986). *Trud istnienia*. Warszawa: WP.
- Dąbrowski, K. (1989). *W poszukiwaniu zdrowia psychicznego*. Warszawa: PWN.
- Dearden, J. (2004). Resilience: A study of risk and protective factors from the perspective of young people with experience of local authority care. *Support for Learning*, 19, 187–193.
- Debord, G. (1990). *Comments on the society of the spectacle*. London–New York: Verso.

- Długosz-Bilous, H. (2001). Młodzież a problemy życiowe rówieśników. W: R. Kwiecińska, M.J. Szymański (red.), *Młodzież a dorośli. Napięcia między socjalizacją a wychowaniem* (s. 176–183). Kraków: Wyd. AP.
- Dobek-Ostrowska, B., Fras, J., Ociepka, B. (1997). *Teoria i praktyka propagandy*. Wrocław: U.Wr.
- Dolata, M. (2002). Konsekwencje edukacyjne relatywizmu – globalizm versus uniwersalizm. W: A. Radzewicz-Winnicki (red.), *Edukacja a życie codzienne* (t. 1, s. 57–66). Katowice: UŚ.
- Doliński, D. (1992). *Przypisywanie moralnej odpowiedzialności*. Warszawa: IP PAN.
- Dominian, J. (1988). *Autorytet: chrześcijańska interpretacja psychologicznej ewolucji pojęcia autorytetu-władzy*. Warszawa: Instytut Wydawniczy „Pax”. (Tłum. E. Różalska).
- Dryfoos, J.G. (1990). *Adolescent at risk: prevalence and prevention*. New York: Oxford University Press.
- Dryfoos, J.G. (1994). *Full-service schools: a revolution in health and social services*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dryfoos, J.G. (1998). *Safe passage: making it through adolescence in a risky society*. New York: Oxford University Press.
- Dubet, F. (1987). *La Galere: Jeunes en survie*. Paris: Fayard.
- Dudzikowa, M. (2004). *Między szkołą a miejscem „wszechstronnego rozwoju” ucznia: eseje etnopedagogiczne*. Kraków: Impuls.
- Dyczewski, L. (1993). *Kultura polska w procesie przemian*. Lublin: TN KUL.
- Dyczewski, L. (1994). System wartości w świadomości młodzieży. W: T. Ożóg (red.), *Nauki społeczne o młodzieży* (s. 47–71). Lublin: „Norbertinum”.
- Dyoniziak, R. (1962). Młodzieżowa „podkultura”. *Kultura i Społeczeństwo*, 2, 171–186.
- Dziamski, G. (1999). Imagologia jako teoria dzisiejszej kultury. W: J. Gnitecki, J. Rutkowiak (red.), *Pedagogika i edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności* (s. 134–138). Radom: PTP.
- Dziewiecki, M. (2000). *Nowoczesna profilaktyka uzależnień*. Kielce: „Jedność”.
- Dziewiecki, M. (2003). *Integralna profilaktyka uzależnień w szkole: krótki poradnik psychologiczny*. Kraków: Rubikon.
- Dzięgielewska, M. (2000). Człowiek dorosły wobec wyzwań codzienności. W: J. Saran (red.), *Edukacja dorosłych: teoria i praktyka w okresie przemian* (s. 81–85). Lublin: UMCS.
- Dzięgielewska, M. (2003). Świadomość codzienności w kształceniu i uczeniu się dorosłych. *Edukacja Dorosłych*, 4, 31–40.
- Eco, U. (1990). *Imię róży*. Warszawa: PIW. (Tłum. A. Szymanowski).
- Eco, U. (1993). *Wahadło Foucaulta*. Warszawa: PIW. (Tłum. A. Szymanowski).
- Eco, U. (1996). *Semiologia życia codziennego*. Warszawa: Czytelnik. (Tłum. J. Ugniewska, P. Salwa).



- Eco, U. (2005). *Tajemniczy płomień królowej Loany*. Warszawa: Nor Sur Blanc. (Tłum. K. Żaboklicki).
- Egan, G. (2002). *Kompetentne pomaganie. Model pomocy oparty na procesie rozwiązywania problemów*. Poznań: Zysk i S-ka. (Tłum. J. Gilewicz, E. Lipska).
- Eisenstadt, S.N. (1966). *Von Generation zu Generation. Altersgruppen und Sozialstruktur*. München: Juventa-Verlag.
- Elias, N. (1991). *The society of individuals*. Oxford: Blackwell.
- Endler, N.S., Parker, J.D.A. (1990). The multidimensional assessment of coping: a critical evaluation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 844–854.
- Endler, N.S., Parker, J.D.A. (1994). Assessment of multidimensional coping: task, emotion, and avoidance strategies. *Psychological Assessment*, 6, 50–60.
- Endler, N.S., Parker, J.D.A. (1999). *Coping Inventory for Stressful Situations (CISS): Manual (Revised Edition)*. Toronto: Multi-Health Systems Inc.
- Endler, N.S., Parker, J.D.A. (2000). *Coping with Health, Injuries and Problems (CHIP): Manual*. Toronto: Multi-Health Systems Inc.
- Endler, N.S., Parker, J.D.A., Butcher, J.N. (2003). A factor analytic study of coping styles and the MMPI 2 content scales. *Journal of Clinical Psychology*, 59, 1049–1054.
- Epstein, S. (1980). The self-concept. A review and the proposal of an integrated theory of personality. W: E. Staub (red.), *Personality. Basic issues and current research* (s. 253–275). Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Erikson, E.H. (1963). *Childhood and society*. New York: W.W. Norton & Company Inc. [wyd. polskie: (1997). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań: Dom Wydawniczy „Rebis”. Tłum. M. Hejmej].
- Erikson, E.H. (1964). *Insight and responsibility*. New York: W.W. Norton & Company Inc.
- Erikson, E.H. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York: W.W. Norton & Company Inc.
- Erikson, E.H. (1974). *Dimensions of a new identity*. New York: W.W. Norton & Company Inc.
- Erikson, E.H. (2004). *Tożsamość a cykl życia*. Poznań: Zysk i S-ka. (Tłum. M. Żywicki).
- Fatyga, B. (1999/2005). *Dzicy z naszej ulicy. Antropologia kultury młodzieżowej*. Warszawa: Instytut Stosowanych Nauk Społecznych UW.
- Fatyga, B. (2001). *Młodość bez skrzydeł: nastolatki w małym mieście*. Warszawa: Instytut Stosowanych Nauk Społecznych UW.
- Fatyga, B. (2002). Polska młodzież w okresie przemian. W: M. Marody (red.), *Wymiary życia społecznego: Polska na przelomie XX i XXI wieku* (s. 302–326). Warszawa: Scholar.
- Fatyga, B., Fluderska, G., Wertenstein-Żuławski, J. (1993). Wszystko byłoby z nami w porządku, gdyby nie rzeczywistość. W: K. Kosela (red.), *Młodym być... Młodzież szkolna '92* (s. 22–82). Warszawa: CBOS.

- Fatyga, B. (red.). (2004). „Biała Księga” młodzieży polskiej. *Diagnoza sytuacji młodych Polaków jako podstawa strategii państwa dla młodzieży*. Warszawa: MENiS.
- Fatyga, B. (red.). (2005). „Biała Księga” młodzieży polskiej. *Dwie prawdy o aktywności: uwarunkowania i możliwości działania młodzieży w środowisku lokalnym w perspektywie polityki młodzieżowej Rady Europy. Raport z badań*. Warszawa: Wydawnictwo Składnica Harcerska 4 Żywioty.
- Fatyga, B., Rogala-Obłękowska, J. (2002). *Style życia młodzieży a narkotyki*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Fenstermacher, G.D., Soltis, J.F. (1993). Podejścia do nauczania. *Kształcenie Nauczycieli, 1*, 30–40. (Tłum. M. Babiuch).
- Fenstermacher, G.D., Soltis, J.F. (1998). *Style nauczania*. Warszawa: WSiP. (Tłum. K. Kruszewski).
- Folkman, S. (1984). Personal control and stress and coping processes: theoretical analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 4*(46), 839–852.
- Folkman, S., Lazarus, R. (1985). If it changes it must be a process: a study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology, 48*, 150–170.
- Foucault, M. (1980). *The eye of power*. W: C. Gordon (red.), *Power/Knowledge – selected interviews and other writings 1972–1977* (s. 146–165). New York: Pantheon Books.
- Frankel, J. (2004). Identification with the aggressor and the „normal traumas”: Clinical implications. *International Forum Psychoanalysis, 13*, 78–83.
- Frankl, V.E. (1984). *Homo patiens*. Warszawa: Instytut Wydawniczy „Pax”. (Tłum. R. Czernecki, J. Morawski).
- Frąckowiak, T. (1996). Tożsamość człowieka upośledzonego umysłowo: niezrozumiała odmienność, kryzys identyfikacyjny i edukacyjny dylemat. W: W. Dykcik (red.), *Spoleczeństwo wobec autonomii osób niepełnosprawnych. Od diagnoz do prognoz i do działań* (s. 61–69). Poznań: Eruditus.
- Frączek, A. (2003). Wszystko o twojej agresji. *Charaktery, 7*, 28–30.
- Freud, A. (2004). *Ego i mechanizmy obronne*. Warszawa: PWN. (Tłum. M. Ojrzyńska).
- Freud, Z. (1995). *Człowiek, religia, kultura*. Warszawa: KR. (Tłum. J. Prokoپیuk).
- Freud, Z. (1998). *Pisma społeczne*. Warszawa: KR. (Tłum. A. Ochocki, M. Poręba, R. Reszke).
- Frieske, K.W. (red.). (1999). *Marginalność i procesy marginalizacji*. Warszawa: Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Instytut Polityki Społecznej UW.
- Fromm, E. (1955). *The sane society*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Fromm, E. (1966). *Szkice z psychologii religii*. Warszawa: KiW. (Tłum. J. Prokoپیuk).
- Fromm, E. (1993). *Ucieczka od wolności*. Warszawa: Czytelnik. (Tłum. O. i A. Ziemiłscy).

- Fromm, E. (1995). *Mieć czy być?* Poznań: Rebis. (Tłum. J. Karłowski).
- Fromm, E. (1996). *Rewolucja nadziei: ku uczłowieczonej technologii*. Poznań: Rebis. (Tłum. H. Adamska).
- Fromm, E. (1997). *O sztuce istnienia*. Warszawa–Wrocław: PWN. (Tłum. R. Saciuk).
- Fromm, E. (2000). *Niech się stanie człowiek. Z psychologii etyki*. Warszawa–Wrocław: PWN. (Tłum. R. Saciuk).
- Fromm, E. (2002). *Anatomia ludzkiej destrukcyjności*. Poznań: Rebis. (Tłum. J. Karłowski).
- Frydryczak, B. (1993). Optymizm estetyki postmodernistycznej, czyli kicz albo sztuka radosna. W: A. Jamrozikowa (red.), *Inspiracje postmodernistyczne w humanistyce*. Poznańskie Studia z Filozofii Nauki (z. 13, s. 205–222). Poznań: UAM.
- Fucke, E. (2006). *Zarys pedagogiki wieku dojrzewania*. Gdynia: Wydaw. Genesis. (Tłum. M. Głazewski).
- Galas, B. (1994). Orientacje społeczne młodzieży – socjalizacja w warunkach transformacji ustrojowej. *Forum Oświatowe*, 1, 155–164.
- Galas, B. (1996). Młode pokolenie transformacji. W: A. Zandecki, K. Przyszczykowski (red.), *Edukacja i młodzież wobec społeczeństwa obywatelskiego* (s. 119–133). Poznań–Toruń: Edytor.
- Galas, B. (2001). Pokolenie chaosu i nadziei. Socjalizacja w warunkach zmiany społecznej. W: R. Kwiecińska, M.J. Szymański (red.), *Młodzież a dorośli. Napięcia między socjalizacją a wychowaniem* (s. 167–175). Kraków: Wyd. AP.
- Gała, A., Ulfik, I. (red.). (2000). *Oddziaływanie agresywnych gier komputerowych na psychikę dzieci*. Lublin: Wydawnictwo Artom.
- Gałaś, M. (2000). *Wartości kultury w epoce współczesnej*. Toruń: Akapit.
- Gałdowa, A. (2000). Wprowadzenie. W: A. Gałdowa (red.), *Tożsamość człowieka* (s. 9–16). Kraków: UJ.
- Gańczarczyk, A. (1994). *Orientacje życiowe młodzieży w warunkach transformacji ustroju*. Katowice: UŚ.
- Garfinkel, H. (2007). *Studia z etnometodologii*. Warszawa: PWN. (Tłum. A. Szulżycka).
- Gaś, Z.B. (1994). *Rodzina a uzależnienia*. Lublin: UMCS.
- Gaś, Z.B. (1995). *Pomoc psychologiczna młodzieży*. Warszawa: WSiP.
- Gaś, Z.B. (1999). *Młodzieżowe programy wsparcia rówieśniczego*. Katowice: Śląsk.
- Gaś, Z.B. (2000). Tworzenie środowiska szkolnego sprzyjającego działaniom profilaktycznym. W: A. Margasiński, B. Zajęcka (red.), *Psychopatologia i psychoprofilaktyka* (s. 441–444). Kraków: Impuls.
- Gaul, J. (1998). Znaki kulturowych światów – kultura znieczulenia. *Odra*, 5, 21–24.
- Geldard, K., Geldard, D. (2005). *Rozmowa, która pomaga. Podstawowe umiejętności terapeutyczne*. Gdańsk: GWP. (Tłum. M. Gajdzińska).

- Gertsman, S. (1987). *Podstawy psychologii konkretnej*. Warszawa: PWN.
- Gibran, K. (1981). *Prorok*. Kraków: WL. (Tłum. T. Truszkowska).
- Giddens, A. (2001). *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Warszawa: PWN. (Tłum. A. Szulżycka).
- Giorgi, A. (red.). (2003). *Fenomenologia i badania psychologiczne*. Białystok: Trans Humana. (Tłum. S. Zabielski).
- Giroux, H.A. (1991). *Reprodukcja, opór i akomodacja*. W: Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy* (cz. 1, s. 13–17). Toruń: UMK. (Tłum. P. Kwieciński).
- Giroux, H.A. (1993). *Border crossing: cultural workers and the politics of education*. New York: Routledge.
- Giroux, H. A., McLaren, P. (1993). *America 2000 i polityka wymazywania: demokracja i różnice kulturowe w obłężeniu*. W: Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy* (cz. 3, s. 76–99). Toruń: UMK. (Tłum. L. Witkowski).
- Giroux, H.A., McLaren, P. (red.). (1994). *Between borders: pedagogy and the politics of cultural studies*. New York–London: Routledge.
- Giroux, H.A., Simon, R.I. (1989). *Popular culture, schooling, and everyday life. Critical studies in education series*. Granby, Mass.: Bergin & Garvey.
- Glaser, B. G., Strauss, A.L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Adeline.
- Gnitecki, J. (1996). *Elementy metodologii w pedagogice hermeneutycznej*. Zielona Góra: WSP.
- Goban-Klas, T. (2006). *Media i komunikowanie masowe: teorie i analizy prasy, radia, telewizji i Internetu*. Warszawa: PWN.
- Goffman, E. (1981). *Człowiek w teatrze życia codziennego*. Warszawa: PIW. (Tłum. H. i P. Śpiewakowie).
- Goffman, E. (2005). *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*. Gdańsk: GWP. (Tłum. A. Dzierżyńska, J. Tokarska-Bakir).
- Golka, M. (2006). *Czym bywa tożsamość?* W: M. Golka (red.), *Kłopoty z tożsamością. Człowiek i Społeczeństwo* (t. 26, s. 9–33). Poznań: UAM.
- Gołębiowski, B. (2000). Młode pokolenie przełomu wieków w Polsce: konformizm a kontragresja. *Kultura i Społeczeństwo*, 4, 219–228.
- Gordon, T. (2006). *Wychowanie bez porażek: rozwiązywanie konfliktów między rodzicami a dziećmi.*, Warszawa: Instytut Wydawniczy „Pax”. (Tłum. A. Makowska, E. Sujak).
- Gosk, I., Herbst, K. (2006). Zarządzanie organizacją pozarządową. W: *Zarządzanie, planowanie i ocena własnych działań* (s. 11–34). Warszawa: Akademia Rozwoju Filantropii w Polsce.
- Górski, S. (1985). *Metodyka resocjalizacji*. Warszawa: IW CRZZ.
- Grabowska, M. (1998). Młodzież – poza polityką i demokracją. *Kultura i Społeczeństwo*, 1, 143–168.
- Greenwald, A.G. (1980). The totalitarian ego: Fabrication and revision of personal history. *American Psychologist*, 35, 603–618.
- Greń, J. (1984). *Statystyka matematyczna. Modele i zadania*. Warszawa: PWN.

- Griese, H.M. (1996). *Socjologiczne teorie młodzieży. Wprowadzenie*. Kraków: Impuls. (Tłum. J. Dąbrowski).
- Grochociński, M. (1979). Kultura pedagogiczna rodziców. W: M. Ziemska (red.), *Rodzina i dziecko* (s. 299–349). Warszawa: PWN.
- Grosberg, L. (1992). *We gotta get out of this place. Popular conservatism and postmodern culture*. London and New York: Routledge.
- Grzegółowska-Klarkowska, H. (1986). *Mechanizmy obronne osobowości*. Warszawa: PWN.
- Grzegółowska-Klarkowska, H. (2001). Samoobrona przez samooszukiwanie się. W: M. Kofta, T. Szustrowa (red.), *Złudzenia, które pozwalają żyć: szkice ze społecznej psychologii osobowości* (s. 176–198). Warszawa: PWN.
- Gurycka, A. (1990). *Błąd w wychowaniu*. Warszawa: WSiP.
- Gurycka, A. (1991). *Światopogląd młodzieży*. Warszawa: PTP.
- Gurycka, A. (1994). *Reprezentacja świata w umysłach młodzieży – geneza*. Warszawa–Olsztyn: PTP.
- Grzelak, J.Ł., Wolniewicz-Grzelak, B. (1993). Ocena efektywności programów profilaktycznych. Perspektywa metodologiczna. *Alkoholizm i Narkomania*, 13, 70–112.
- Habermas, J. (1978). *Legitimation crisis*. Cambridge: Polity Press.
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action*, Vol. 1: *Reason and the rationalization of society*. Cambridge: Polity Press.
- Habermas, J. (1987). *The theory of communicative action*, Vol.2: *The critique of the functionalist reason*. Cambridge: Polity Press.
- Habermas, J. (1996). Pojęcie działania komunikacyjnego. W: E. Marynowicz-Hetka, J. Pickarski (red.), *Wokół problemów działania społecznego* (s. 139–172). Warszawa: Interart. (Tłum. A.M. Kaniowski).
- Hajduk, B. (2002). Model społecznego uczestnictwa młodzieży. W: A. Radziejewicz-Winnicki (red.), *Edukacja a życie codzienne* (t. 1, s. 182–189). Katowice: UŚ.
- Hajjar, V., Baubion-Broye, A., Curie, J. (1988). Wzajemny wpływ i koordynacja zachowań. Szkic psychospołecznej konceptualizacji stylu życia. *Przegląd Psychologiczny*, 1(31), 125–137. (Tłum. E. Modzelewska-Sikora).
- Hall, E.T. (1999). *Taniec życia. Inny wymiar czasu*. Warszawa: Spectrum. (Tłum. R. Nowakowski).
- Hałas, E. (1991). *Znaczenia i wartości społeczne. O socjologii Floriana Znanieckiego*. Lublin: TN KUL.
- Hałas, E. (1999). Odmiany czasu społecznego: komentarz do artykułu Elżbiety Tarkowskiej. W: P. Sztompka (red.), *Imponderabilia wielkiej zmiany. Mentalność, wartości i więzi czasów transformacji* (s. 360–365). Warszawa–Kraków: PWN.
- Hammarskjöld, D. (1981). *Drogowskazy*. Kraków: Znak. (Tłum. Ks. J. Zieja).
- Harris, Th.A. (1987). *W zgodzie z sobą i z tobą: praktyczny przewodnik po analizie transakcyjnej*. Warszawa: Instytut Wydawniczy „Pax”. (Tłum. E. Knoll).

- Havighurst, R.J. (1948). *Developmental tasks and education*. New York: Longmans.
- Havighurst, R.J. (1972). *Developmental tasks and education*. New York: D. McKay.
- Heelas, P. (1993). The new age in cultural context: the premodern, the modern and the postmodern. *Religion*, 23, 103–116.
- Heelas, P. (1996). Introduction: Detraditionalization and its rivals. W: P. Heelas, S. Lash, P. Morris (red.), *Detraditionalization. Critical reflection on authority and identity* (s. 1–20). Cambridge, Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Hejnicka-Bezwińska, T. (1991). *Orientacje życiowe młodzieży*. Bydgoszcz: WSP.
- Hejnicka-Bezwińska, T. (1995). *Edukacja – kształcenie – pedagogika. Fenomen pewnego stereotypu*, Kraków: Impuls.
- Hejnicka-Bezwińska, T. (2000). Stereotyp w myśleniu o związku pedagogiki z praktyką edukacyjną. W: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika alternatywna. Dylematy teorii* (s. 21–32). Kraków: Impuls.
- Heszen-Niejodek, I. (1997). Styl radzenia sobie ze stresem: fakty i kontrowersje. *Czasopismo Psychologiczne*, 1(3), 7–22.
- Heszen-Niejodek, I. (1998). Stres psychologiczny. W: W. Szewczuk (red.), *Encyklopedia psychologii* (s. 867–872). Warszawa: Innowacja.
- Heszen-Niejodek, I. (2000). Teoria stresu psychologicznego i radzenia sobie. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki. Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej* (t. 3, s. 465–492). Gdańsk: GWP.
- Hilgard, E.R. (1972). *Wprowadzenie do psychologii*. Warszawa: PWN. (Tłum. J. Radzicki).
- Hochschild, A.R., (1997). *The time bind: When work becomes home and home becomes work*. New York: Metropolitan.
- Holly, R. (red.). (1994). *Wartości polityczne w świadomości polskiej młodzieży*. Warszawa: ISP PAN.
- Holt, J. (1981). O „pomocy” i specjalistach od pomagania. W: K. Jankowski (*opracowanie i wybór*), *Psychologia w działaniu* (s. 296–303). Warszawa: Czytelnik. (Tłum. A. Jakubowicz).
- Horney, K. (1982). *Neurotyczna osobowość naszych czasów*. Warszawa: PWN. (Tłum. H. Grzegółowska).
- Huron, D. (1965). *Evaluation statistique des résultats des divers traitements sur divers groupes comparatifs*. Toulouse: VI<sup>e</sup> Congrès Français de Criminologie.
- Inhelder, B., Piaget, J. (1970). *Od logiki dziecka do logiki młodzieży*. Warszawa: PWN. (Tłum. K. Tyborowska).
- Isański, J. (2006). Tożsamość w czasach globalizacji. W: M. Golka (red.), *Kłopoty z tożsamością. Człowiek i Społeczeństwo* (t. 26, s. 161–178). Poznań: UAM.
- Jacobs, J.A., Gerson, K. (2001). Overworked individuals or overworked families? *Work and Occupations*, 1(28), 40–63.
- Jacyno, M. (1997). *Iluzje codzienności: o teorii socjologicznej Pierre'a Bourdieu*. Warszawa: IFiS PAN.

- Jałowicki, S. (1978). *Struktura systemu wartości. Studium zróżnicowań międzygeneracyjnych*. Warszawa–Wrocław: PWN.
- Jankowska, D. (2005). Współczesna rzeczywistość społeczna w percepcji młodzieży studiującej. W: T. Sołtysiak (red.), *Zagrożenia w wychowaniu i socjalizacji młodzieży oraz możliwości ich przewyżczenia* (s. 56–74). Bydgoszcz: Wyd. Akademii Bydgoskiej.
- Jankowski, D. (2004). *Edukacja wobec zmiany*. Toruń: Wyd. Adam Marszałek.
- Janukowicz, M. (2001). Dwupokoleniowa filozofia wzorów osobowych. W: R. Kwiecińska, M.J. Szymański (red.), *Młdzież a dorośli. Napięcia między socjalizacją a wychowaniem* (s. 315–321). Kraków: Wyd. AP.
- Janukowicz, M., Stankowski, A. (2001). *Przebrane życie nastolatka*. Częstochowa: WSP.
- Jarosz, M. (1980). *Samozniszczenie. Samobójstwo. Alkoholizm. Narkomania*. Wrocław–Warszawa: IFiS PAN, Ossolineum.
- Jarosz, M. (1998). *Patologia społeczna*. W: Z. Krawczyk, K.Z. Sowa (red.), *Socjologia w Polsce* (s. 239–255). Rzeszów: WSP.
- Jarymowicz, M. (1992). Tożsamość jako efekt rozpoznawania siebie. W: P. Boski, M. Jarymowicz, H. Malewska-Peyre (red.), *Tożsamość a odmiennosc kulturowa* (s. 213–275). Warszawa: IP PAN.
- Jarymowicz, M. (1993). Odrębność schematów Ja-My-Inni a społeczne identyfikacje. *Przegląd Psychologiczny*, 1, 7–26.
- Jarymowicz, M., Szustrowa, T. (1980). Poczucie własnej tożsamości – źródła, funkcje regulacyjne. W: J. Reykowski (red.), *Osobowość a społeczne zachowanie się* (s. 439–473). Warszawa: KiW.
- Jawłowska, A. (1991). Tu i teraz w perspektywie kultury ponowoczesnej. *Kultura i Społeczeństwo*, 1, 43–52.
- Jaworowska-Oblój, Z., Skuza, B. (1986). Pojęcie wsparcia społecznego i jego funkcje w badaniach naukowych. *Przegląd Psychologiczny*, 3, 733–746.
- Jaworska, T. (2001). Światopogląd u kresu moratorium. Maturzyści toruńscy '97. W: R. Kwiecińska, M.J. Szymański (red.), *Młdzież a dorośli. Napięcia między socjalizacją a wychowaniem* (s. 300–314). Kraków: Wyd. AP.
- Jaworski, R. (2000). Konflikt pokoleń w okresie adolescencji. Psychologiczne aspekty radzenia sobie ze stresem. W: R. Jaworski, A. Wielgus, J. Łukjaniuk, *Problemy człowieka w świecie psychologii* (s. 27–54). Płock: Wyd. NOVUM.
- Jazukiewicz, I. (1999). *Autorytet nauczyciela*. Kraków: Impuls.
- Jazukiewicz, I. (2003). Autorytet nauczyciela. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (t. 1, s. 254–260). Warszawa: Żak.
- Jessor, R. (1992). Risk behavior in adolescence: a psychosocial framework for understanding and actions. *Developmental Review*, 12, 374–390.
- Jessor, R., Jessor, S.L. (1977). *Problem behavior and psychosocial development: a longitudinal study of youth*. New York: Academic Press.
- John-Borys, M. (1994). *Dorastający w relacjach ze światem*. Katowice: UŚ.
- Jonas, H. (1992). The burden and blessing of mortality. *Hasting Center Report*, 1(22), 34–40.

- Joniec-Bubula, K. (2000). Rola rytuałów przejścia w tworzeniu się tożsamości w okresie dorastania. W: A. Galdowa (red.), *Tożsamość człowieka* (s. 165–183). Kraków: UJ.
- Jourard, S.M. (1978). Wybrane definicje zdrowej osobowości. W: K. Jankowski (opracowanie i wybór), *Przełom w psychologii* (s. 341–365). Warszawa: Czytelnik. (Tłum. P. Kołyszko).
- Jundziłł, E. (2005). Próby samobójcze – odpowiedź młodego pokolenia na trudności w procesie socjalizacji. W: T. Sołtysiak (red.), *Zagrożenia w wychowaniu i socjalizacji młodzieży oraz możliwości ich przezwyciężenia* (s. 75–86). Bydgoszcz: Wyd. Akademii Bydgoskiej.
- Kaib, K. (1996). Mobilność młodzieży zachodnioniemieckiej – wyniki badań przeprowadzonych w Moguncji i Wiesbaden. W: J. Kiwerska, A. Sakson, M. Tomczak (red.), *Młodzież w Europie. Raport o świadomości europejskiej młodzieży w Polsce i w Niemczech* (s. 61–87). Poznań: Instytut Zachodni. (Tłum. M. Tomczak).
- Kamińska, J. (1980). Konflikty międzyczęciowe w wieku przedszkolnym a rozwój osobowości. *Zagadnienia Wychowawcze a Zdrowie Psychiczne*, 4–5, 78–88.
- Kamiński, A. (1974). *Funkcje pedagogiki społecznej: praca socjalna i kulturalna*. Warszawa: PWN.
- Kamiński, A. (1979). Pojęcie sił ludzkich. *Biuletyn TWWP. Człowiek w Pracy i w Osiedlu*, 5/85/XVII, 12.
- Kamiński, S. (1983). O wartości jako kategorii antropologicznej. *Roczniki Filozoficzne*, XXXI, z.2, 105–115.
- Kanfer, F.H., Goldstein, A.P. (1985). Psychologiczne metody pomagania innym. *Nowiny Psychologiczne*, 1, 2–18. (Tłum. B. Łapiński).
- Kardaczyńska, M. (1995). Czy tolerancja jest wartością. Rozważania terminologiczne. W: K. Olbrycht (red.), *Edukacja aksjologiczna. O tolerancji* (t. 3, s. 59–69). Katowice: UŚ.
- Kaufmann, J.-C. (2004). *Ego: socjologia jednostki. Inna wizja człowieka i konstrukcji podmiotu*. Warszawa: Oficyna Naukowa. (Tłum. K. Wakar).
- Kawula, S. (1996a). *Studia z pedagogiki społecznej*. Olsztyn: WSP.
- Kawula, S. (1996b). Wsparcie społeczne – kluczowy wymiar pedagogiki społecznej. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 1, 6–7.
- Kawula, S. (1999a). *Człowiek w relacjach socjopedagogicznych*. Toruń: Akapit.
- Kawula, S. (1999b). Pedagogika społeczna. W: D. Lalak, T. Pilch (red.), *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej* (s. 181–184). Warszawa: Żak.
- Kawula, S. (2003). Diagnostyka pedagogiczna środowiska. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (t.1, s. 664–674). Warszawa: Żak.
- Keat, R., Urry, J. (1975). *Social theory as science*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Kellam, S.G., Ensminger, M.E. (1980). Theory and method in child psychiatric epidemiology. W: F. Earls (red.), *Studies on children* (s. 145–180). New York: Prodist.



- Kelly, E.L. (1995). Diagnozowanie w psychologii – sytuacja obecna i perspektywy. W: W.J. Paluchowski (wybór i red.), *Testowanie a ocena kliniczna. Wybrane problemy* (t. VI, s. 60–78). Warszawa: Biblioteka Psychologa Praktyka. PTP. (Tłum. E. Marczevska, H. Szczepańska).
- Kelly, G.A. (1955). *The psychology of personal constructs*. New York: Norton.
- Kerckhoff, A.C., Bell, L. (1997). Early adult outcomes of student at „risk”. *Social Psychology of Education*, 2, 81–102.
- Kępiński, A. (1989). *Poznanie chorego*. Warszawa: PZWL.
- Kępiński, A. (2004). *Dekalog Antoniego Kępińskiego*. (wybór, układ, wstęp Z.J. Ryn). Kraków: WL.
- Kielar-Turska, M. (2000). Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki. Podstawy psychologii* (t. 1, s. 285–332). Gdańsk: GWP.
- Kierkegaard, S. (1972). *Bojaźń i drżenie. Choroba na śmierć*. Warszawa: PWN. (Tłum. J. Iwaszkiewicz).
- Kluckhohn, C. (1951). Values and value-orientation in the theory of action: An exploration in definition and classification. W: T. Parsons, E.A. Shils (red.), *Toward a general theory of action* (s. 388–433). Cambridge: Harvard University Press.
- Kłoskowska, A. (1987). Socjologia młodzieży: przegląd koncepcji. *Kultura i Społeczeństwo*, 2, 19–37.
- Kłoskowska, A. (1991). Sąsiedztwo narodowe i uniwersalizacja kultury. *Kultura i Społeczeństwo*, 4, 19–34.
- Knowles, M.S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
- Kofta, M. (1976). Some interrelations between consciousness, behaviour integration and defense mechanisms. *Polish Psychological Bulletin*, 7, 215–223.
- Kofta, M., Doliński, D. (2000). Poznawcze podejście do osobowości. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki. Psychologia ogólna* (t. 2, s. 561–600). Gdańsk: GWP.
- Kofta, M., Weary, G., Sędek, G. (red.). (1998). *Personal control in action: Cognitive and motivational mechanisms*. New York: Plenum Publishers.
- Kohlberg, L. (1969). *Stages in the development of moral thought and action*. New York: Holt, Reinhart and Winston.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: the cognitive-developmental approach. W: *Moral development and behaviour: theory, research and social issues* (s. 31–53). New York: Holt, Reinhart and Winston.
- Kohlberg, L., Mayer, R. (1993). Rozwój jako cel wychowania. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach* (s. 51–95). Warszawa: IBE. (Tłum. U. Zbroja-Maciejewska).
- Kolibowski, D. (2006). *Tworzenie tożsamości a współczesne media*. W: M. Golka (red.), *Kłopoty z tożsamością. Człowiek i Społeczeństwo* (t. 26, s. 225–245). Poznań: UAM.

- Konarzewski, K. (1990). Nauczycielskie ideologie oświatowe. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 3, 45–58.
- Konarzewski, K. (2000). Wzory kultury a indywidualność. W: J. Brzeziński, Z. Kwieciński (red.), *Psychologiczno-edukacyjne aspekty przesilenia systemowego* (s. 115–136). Toruń UMK.
- Konecki, K. (2000). *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*. Warszawa: PWN.
- Konecki, K. (2004). *Prywatna prezentacja kontekstów interakcji. Analiza fotografii zwierząt domowych*. Poznań. (<http://www.krzysztofkoncki.prv.pl>). Referat: XII Zjazd Socjologiczny.
- Konecki, K. (2005). *Ludzie i ich zwierzęta, Interakcjonistyczno-symboliczna analiza społecznego świata właścicieli zwierząt domowych*. Warszawa: Scholar.
- Koopmans, R. (2004). Movements and media: Selection processes and evolutionary dynamics in the public sphere. *Theory and Society*, 3–4(33). June, 367–391.
- Korporowicz, L. (red.). (1997). *Ewaluacja w edukacji*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Kosęła, K. (2003). *Polak i katolik: splątana tożsamość*. Warszawa: IFiS PAN, IS UW.
- Kosęła K. (red.). (1993). *Młodym być... Młodzież szkolna 92'*. Warszawa: CBOS.
- Kosińska, E. (2002). *Mądrze i skutecznie. Zasady konstruowania szkolnego programu profilaktyczno-wychowawczego*. Kraków: Rubikon.
- Kosińska-Dec, K., Jelonkiewicz, I. (1995). Sposoby radzenia sobie przez rodziców z zaburzeniami emocjonalnymi i chorobą somatyczną dziecka. *Psychologia Wychowawcza*, 4, 337–349.
- Kosmala, J. (1999). *Autorytet nauczyciela w teorii i badaniach socjologicznych*. Częstochowa: WSP.
- Kossewska, J. (1995). Młodzież studiująca i stres: problemy stresotwórcze i sposoby radzenia sobie ze stresem. *Roczniki Komisji Nauk Pedagogicznych*, XLVIII, 115–129.
- Kościuch, J. (1984). *Hierarchie wartości w nerwicach i w psychopatii oraz ich zamiany pod wpływem psychoterapii*. Warszawa: ATK.
- Kowalczyk, S. (1995). *Podstawy światopoglądu chrześcijańskiego*. Wrocław: TUM, Wyd. Wrocławskiej Księgarni Archidiecezjalnej.
- Kowalik, S. (1996). Autonomia osób upośledzonych umysłowo w procesie rehabilitacji – „za” a nawet „przeciw”. W: W. Dykcik (red.), *Spółczesność wobec autonomii osób niepełnosprawnych. Od diagnoz do prognoz i do działań* (s. 49–59). Poznań: Eruditus.
- Kowalik, S. (2006). Lustreczko, lustreczko powiedz przecie, czy potrzeba nam autorytetów na świecie? *Kwartalnik Pedagogiczno-Terapeutyczny*, 1–2, 9–22.
- Kowalski, S. (1986). *Socjologia wychowania w zarysie*. Warszawa: PWN.
- Kozakiewicz, M. (1998). Młodzież – teorie młodzieży. W: W. Szewczuk (red.), *Encyklopedia psychologii* (s. 255–258). Warszawa: Innowacja.
- Kozielecki, J. (1969). *Rozwiązywanie problemów*. Warszawa: PZWS.

- Kozielecki, J. (1986). *Psychologiczna teoria samowiedzy*. Warszawa: PWN.
- Kozielecki, J. (1987). *Koncepcja transgresyjna człowieka: analiza psychologiczna*. Warszawa: PWN.
- Kozielecki, J. (1988). *O człowieku wielowymiarowym: eseje psychologiczne*. Warszawa: PWN.
- Kozielecki, J. (1997). *Transgresja i kultura*. Warszawa: Żak.
- Kozielecki, J. (2006). *Psychologia nadziei*. Warszawa: Żak.
- Kozielecki, J. (2007). *Transgresjonizm*. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (t. 6, s. 780–784). Warszawa: Żak.
- Krajewski, M. (1997). Konsumpcja i współczesność: o pewnej perspektywie rozumienia świata społecznego. *Kultura i Społeczeństwo*, 3, 3–24.
- Krishnamurti, J. (1992). *Szkoła zrozumienia*. Wrocław: Thesaurus Press. (Tłum. M. Fostowicz-Zahorski).
- Kruszewski, K. (1985). Pedagogika powszednia. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1, 13–23.
- Krzysińska-Żach, B. (2007). Sytuacja ograniczenia losu. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (t. 7, s. 131–132). Warszawa: Żak.
- Kumaniecka-Wiśniewska, A. (2006). *Kim jestem? Tożsamość kobiet upośledzonych umysłowo*. Warszawa: Żak.
- Kurzępa, J. (2006). „Falochron.” *Zintegrowany program profilaktyki wczesnej wobec zachowań ryzykownych dzieci i młodzieży*. Wrocław: Agencja Wydawnicza „Argi” s.c.
- Kwaśniewski, J. (1976). Pozytywna dewiacja społeczna. *Studia Socjologiczne*, 3, 215–233.
- Kwiatkowska, A. (1999). *Tożsamość a społeczne kategoryzacje*. Warszawa: IP PAN.
- Kwiatkowska, H. (1996). Źródła inspiracji nowego myślenia o edukacji nauczycielskiej. W: H. Kwiatkowska, Z. Kwieciński (red.), *Demokracja a oświata, kształcenie i wychowanie* (s. 472–486). Toruń: PTP, Edytor.
- Kwieciński, Z. (1996). Edukacja wobec wyzwań demokracji. W: H. Kwiatkowska, Z. Kwieciński *Demokracja a oświata, kształcenie i wychowanie* (s. 13–26). (red.), Toruń: PTP, Edytor.
- Kwieciński, Z. (1999). Edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności. W: J. Kozielecki (red.), *Humanistyka przelomu wieków* (s. 51–77). Warszawa: Żak.
- Kwieciński, Z. (2000a). Demokracja jako zadanie edukacyjne i problem dla pedagogiki. W: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika alternatywna. Dylematy teorii* (s. 33–45). Kraków: Impuls.
- Kwieciński, Z. (2000b). Zapętlenie kwestii edukacyjnej w sytuacji gwałtownej zmiany jej kontekstu. W: J. Brzeziński, Z. Kwieciński (red.), *Psychologiczno-edukacyjne aspekty przesilenia systemowego* (s. 189–197). Toruń: UMK.
- Lalak, D. (2004). Osobowość autorytarna. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku* (t. 3, s. 966–968). Warszawa: Żak.
- Landecker, W.S. (1951). Types of integration and their measurement. *American Journal of Sociology*, 56, 332–340.

- Lasch, Ch. (1978). *Culture of narcissism: American life in an age of diminishing expectations*. New York: Norton.
- Lasch, Ch. (1997). *Bunt elit*. Kraków: Wydawnictwo Platan. (Tłum. D. Rodziewicz).
- Lawson, D.M., Brossart, D.F. (2004). The developmental course of personal authority in the family system. *Family Process*, 43, 391–409.
- Lazarus, R.S. (1963). *Personality and adjustment*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Lazarus, R.S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Lazarus, R.S. (1986). Paradygmat stresu i radzenia sobie. *Nowiny Psychologiczne*, 3–4, 2–40. (Tłum. B. Łapiński).
- Lazarus, R.S., Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer Verlag.
- Lazarus, R.S., Folkman, S. (1985). If it changes it must be process: study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1(48), 150–170.
- Lazarus, R.S., Folkman, S. (1986). Stress processes and depressive symptomatology. *Journal of Abnormal Psychology*, 2(95), 107–113.
- Lepa, A. (2000). *Pedagogika mass mediów*. Łódź: Archidiecezjalne Wydawnictwo Łódzkie.
- Lepa, A. (2004). *Mechanizmy propagandy*. Radom: Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne „Polwen”.
- Lepa, A. (2006). *Funkcja logosfery w wychowaniu do mediów*. Łódź: Archidiecezjalne Wydawnictwo Łódzkie.
- Leppert, R. (1996). *Potoczne teorie wychowania studentów pedagogiki*. Bydgoszcz: WSP.
- Leppert, R. (1997). *Pedagogika. Poszukiwanie pewności, Studenckie wyobrażenia o pedagogice jako dyscyplinie naukowej i kierunku studiów*. Kraków: Impuls.
- Leppert, R. (2000). Kondycja psychospołeczna młodzieży. W: M. Cyłkowska-Nowak (red.), *Edukacja. Społeczne konstruowanie idei i rzeczywistości* (s. 332–354). Poznań: „Wolumin”.
- Leppert, R. (2001). Kondycja psychospołeczna młodzieży w okresie moratorium (raport z badań). W: R. Kwiecińska, M.J. Szymański (red.), *Młodość a dorośli. Napięcia między socjalizacją a wychowaniem* (s. 258–299). Kraków: Wyd. AP.
- Leppert, R. (2002). *Młodość – świat przeżywany i tożsamość: studia empiryczne nad bydgoskimi licealistami*. Kraków: Impuls.
- Leppert R., Melosik Z., Wojtasik B. (red.). (2005). *Młodość wobec (nie)gościnniej przyszłości*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Lerner, M.J. (1975). The justice motive in social behavior. *Journal of Social Issues*, 31, 1–19.
- Lerner, M.J. (1977). The justice motive. Some hypotheses as to its origins and forms. *Journal of Personality*, 45, 1–51.
- Lerner, M.J. (1980). *The belief in a just world: a fundamental delusion*. New York: Plenum Press.

- Lerner, R.M. (1998). Adolescent development: challenges and opportunities for research, programs and policies. *Annual Review of Psychology*, 49, 413–446.
- Lessing, H., Liebel, M. (1974). *Jugend in der Klassengesellschaft. Marxistische Jugendforschung und antikapitalistische Jugendarbeit*. München: Juventa-Verlag.
- Lewicki, A. (red.). (1978). *Psychologia kliniczna*. Warszawa: PWN.
- Lewin, K. (1936). *Principles of topological psychology*. New York–London: McGraw-Hill.
- Lewin, K. (1943). Defining the „field at a given time”. *Psychological Review*, 50, 292–310.
- Lewin, K. (1946). Behavior and development as a function of the total situation. W: L. Carmichael (red.), *Manual of child psychology* (s. 791–844). New York: John Wiley and Sons.
- Ligęza, M. (1998). Psychologia rozwojowa. W: W. Szewczuk (red.), *Encyklopedia psychologii* (s. 610–615). Warszawa: Innowacja.
- Lindsay, G.A. (1983). *Problems of adolescence in the secondary school*. London: Croom Helm.
- Linton, R. (2000). *Kulturowe podstawy osobowości*. Warszawa: PWN. (Tłum. A. Jasińska-Kania).
- Locke, S. (2001). Sociology and the public understanding of science: from realization to rhetoric. *British Journal of Sociology*, 1(52), 1–18.
- Lockwood, P., Kunda, Z. (2004). Inni jako wzory godne naśladowania: inspirują czy zniechęcają? W: A. Tesser, R.B. Felson, J.M. Suls (red.), *Ja i tożsamość. Perspektywa psychologiczna* (s. 138–158). Gdańsk: GWP. (Tłum. A. Karolczak).
- Luckmann, T. (1983). *Life-world and social realities*. London: Heinemann.
- Luckmann, T. (1989). O granicach świata społecznego. W: Z. Krasnodębski (wybór i red.), *Fenomenologia i socjologia: zbiór tekstów* (s. 287–323). Warszawa: PWN. (Tłum. D. Lachowska).
- Lyotard, J-F. (2000). *Fenomenologia*. Warszawa: Wydawnictwo KR. (Tłum. J. Migasiński).
- Łagodzińska-Miller, I. (2002). Pokoleniowy zawrót głowy. Przemiany młodzieży XXI wieku. W: A. Radzewicz-Winnicki (red.), *Edukacja a życie codzienne* (t. 2, s. 171–179). Katowice: UŚ.
- Łapińska, R., Żebrowska, M. (1986). Wiek dorastania. W: M. Żebrowska (red.), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży* (s. 664–794). Warszawa: PWN.
- Łobocki M. (1994). Autorytet w wychowaniu. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 9, 5–9.
- MacIntyre, A. (1996) *Dziedzictwo cnoty. Studium z teorii moralności*. Warszawa: PWN. (Tłum. A. Chmielewski).
- Majczyna, M. (2000). Podmiotowość a tożsamość. W: A. Gałdowa (red.), *Tożsamość człowieka* (s. 35–52). Kraków: UJ.

- Malewska-Peyre, H. (1987). Poczucie tożsamości, konflikt kulturowy i dewiacje. *Studia Socjologiczne*, 3–4, 431–446.
- Malewska-Peyre, H. (1992). Ja wśród swoich i obcych. W: P. Boski, M. Jarymowicz, H. Malewska-Peyre, *Tożsamość a odmienność kulturowa* (s. 15–66). Warszawa: IP PAN.
- Malewska-Peyre, H. (2000). Ciągłość i zmiana tożsamości. *Kultura i Społeczeństwo*, 1, 129–145.
- Malewska-Peyre, H. (2005). Jednostka w zmieniającym się świecie. *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo*, 1, 9–21.
- Mamzer, H. (2003). *Tożsamość w podróży. Wielokulturowość a kształtowanie tożsamości jednostki*. Poznań: UAM.
- Mamzer, H. (2006). Tożsamość a image. W: M. Golka (red.), *Kłopoty z tożsamością. Człowiek i Społeczeństwo* (t. 26, s. 45–58). Poznań: UAM.
- Mannheim, K. (1928). Das Problem der Generationen. *Kölner Vierteljahreshefte für Soziologie*, 7, 157–185, 309–330.
- Mannheim, K. (1966). Das Problem der Generationen. W: L. von Friedeburg (red.), *Jugend in der modernen Gesellschaft* (s. 23–48). Köln und Berlin: Kiepenheuer und Witsch.
- Manterys, A. (1997). *Wielość rzeczywistości w teoriach socjologicznych*. Warszawa: PWN.
- Marcia, J.E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(5), 551–558.
- Marcia, J.E. (1967). Ego identity status: relationship to change in self-esteem, „general maladjustment” and authoritarianism. *Journal of Personality*, (1)35, 118–133.
- Marcia, J.E. (1980). Identity in adolescence. W: J. Adelson (red.), *Handbook of adolescent psychology* (s. 159–187). New York: Wiley.
- Marcia, J.E. (1987). The identity status approach to the study of ego identity development. W: T. Honess, K. Yardley (red.), *Self and identity. Perspectives across the lifespan* (s. 161–171). London–New York: Routledge and Kegan Paul.
- Marcia, J.E. (1993a). *Ego identity: a handbook for psychosocial research*. New York: Springer-Verlag.
- Marcia, J.E. (1993b). The ego identity status approach to ego identity. W: D.R. Matteson, J.L. Orlofsky, A.S. Waterman, S.L. Archer, J.E. Marcia (red.), *Ego identity: A handbook of psychosocial research* (s. 3–21). New York: Springer-Verlag.
- Marcia, J.E. (1993c). The relational roots of identity. W: J. Kroger (red.), *Discussions on ego identity* (s. 101–120). Hillsdale: Erlbaum.
- Marcia, J.E. (1993d). The status of the statuses: Research review. W: D.R. Matteson, J.L. Orlofsky, A.S. Waterman, S.L. Archer, J.E. Marcia (red.), *Ego identity: A handbook of psychosocial research* (s. 22–41). New York: Springer-Verlag.
- Marcińczyk, B. (1991). *Autorytet osobowy: geneza i funkcje regulacyjne*. Katowice: UŚ.

- Marcuse, H. (1964). *One-dimensional man: studies in the ideology of advanced industrial society*. Boston: Beacon Press.
- Marczuk, S. (1988). *Badanie wartości w socjologii. Teoria i empiria*. Rzeszów: WSP.
- Marczułajlis, A. (2002). Dzieci z małżeństw polsko-arabskich w poszukiwaniu własnej tożsamości. W: M. Ząbek (red.), *Między piekłem a rajem. Problemy adaptacji kulturowej uchodźców i imigrantów w Polsce* (s. 218–226). Warszawa: Wyd. Trio.
- Mariański, J. (1997). *Religia i Kościół między tradycją i ponowoczesnością. Studium socjologiczne*. Kraków: Nomos.
- Mariański, J. (1998). *Między nadzieją i zwątpieniem*. Lublin: TN KUL.
- Mariański, J. (2001). *Kryzys moralny czy transformacja wartości? Studium socjologiczne*. Lublin: TN KUL.
- Markus, H.R., Cross, S.E. (1990). The interpersonal self. W: L.A. Pervin (red.), *Handbook of personality theory and research* (s. 576–608). New York: Guilford Press.
- Maruszewski, T. (1976). Mechanizm radzenia sobie ze stresem a samoocena i poziom lęku. *Przegląd Psychologiczny*, 3, 345–357.
- Marynowicz-Hetka, E. (2003). Podstawy działań profilaktycznych – wybrane odniesienia teoretyczne kształcenia. W: L. Telka (red.), *Programy profilaktyki uzależnień. Z doświadczeń autorów* (s. 13–26). Katowice: Śląsk.
- Marynowicz-Hetka, E. (2006). *Pedagogika społeczna* (t. 1). Warszawa: PWN.
- Maslow, A.H. (1969). Theory of metamotivation: The biological rooting of the value life. W: A.J. Sutich, M.A. Vich (red.), *Readings in Humanistic Psychology* (s. 153–199). New York: Free Press.
- Maslow, A.H. (1971). Psychological data and value theory. W: A.H. Maslow (red.), *New Knowledge in Human Values* (wyd. 2, s. 119–136). Chicago: Gatteway.
- Maslow, A.H. (1990). *Motywacja i osobowość*. Warszawa: Instytut Wydawniczy „Pax”. (Tłum. P. Sawicka).
- Maszczyk, D., Radziewicz-Winnicki, A. (1979). *Metody badań w naukach społecznych*. Katowice: UŚ.
- Matuszewicz C. (1975). *Psychologia wartości*. Warszawa: PWN.
- Matuszewicz C. (1995). Psychologiczne problemy tolerancji. W: J. Nikitorowicz (red.), *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów* (s. 275–288). Białystok: Trans Humana.
- Mądrzycki, T. (1996). *Osobowość jako system tworzący i realizujący plany. Nowe podejście*. Gdańsk: GWP.
- McLaren, P. (1991a). Język, struktura społeczna i tworzenie podmiotowości. W: Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy* (cz. 1, s. 38–56). Toruń: UMK. (Tłum. H. Zielińska).
- McLaren, P. (1991b). Rytualne wymiary oporu – blaznowanie i symboliczna inwersja. W: Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy* (cz. 1, s. 66–79). Toruń: UMK. (Tłum. P. Kwieciński).
- McLuhan, M.H. (2004). *Zrozumieć media: przedłużenia człowieka*. Warszawa: Wydawnictwa Naukowo-Techniczne. (Tłum. N. Szczucka).

- McLuhan, M.H., Fiore, Q. (1968). *War and peace in the global village*. New York: Bantam.
- McWhirter, J.J., McWhirter, B.T., McWhirter, A.M., Hawley McWhirter, E. (2001). *Zagrożona młodzież*. Warszawa: PARPA. (Tłum. H. Grzegołowska-Klarkowska, A. Basaj).
- Mead, G.H. (1975). *Umysł, osobowość, społeczeństwo*. Warszawa: PWN. (Tłum. Z. Wolińska).
- Mead, M. (2000). *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*. Warszawa: PWN. (Tłum. J. Hołówka).
- Meighan, R. (1993). *Socjologia edukacji*. Toruń: UMK. (Tłum. E. Kiszkurko-Koziej, Z. Knutsen, P. Kwieciński).
- Meister Eckhart*. (1941). *A modern translation*. New York: Harper & Row.
- Melosik, Z. (1995). *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*. Poznań: Edytor.
- Melosik, Z. (1996). *Tożsamość, ciało i władza: teksty kulturowe jako (kon)teksty pedagogiczne*. Poznań–Toruń: Edytor.
- Melosik, Z. (1998). Wychowanie obywatelskie: nowoczesność, ponowoczesność (próba konfrontacji). W: Z. Melosik, K. Przyszczypkowski (red.), *Wychowanie obywatelskie. Studium teoretyczne, porównawcze i empiryczne* (s. 35–56). Toruń–Poznań: Edytor.
- Melosik, Z. (2000a). Kultura instant – paradoksy pop-tożsamości. W: M. Cyłkowska-Nowak (red.), *Edukacja. Społeczne konstruowanie idei i rzeczywistości* (s. 372–385). Poznań: Wolumin.
- Melosik, Z. (2000b). Tożsamość młodzieży współczesnej (czyli jak żyć w kulturze typu „instant”). *Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja, numer specjalny*, 139–152.
- Melosik, Z. (2001). Młodzież i styl życia: paradoksy pop-tożsamości. W: Z. Melosik (red.), *Młodzież, styl życia i zdrowie. Konteksty i kontrowersje* (s. 11–58). Poznań: Wyd. UM.
- Melosik, Z. (2002). Pedagogika życia codziennego: teoria i praktyka. W: A. Radziejewicz-Winnicki (red.), *Edukacja a życie codzienne* (t. 1, s. 15–30). Katowice: UŚ.
- Melosik, Z., (2003). Globalny nastolatek: (re)konstrukcje tożsamości w ponowoczesnym świecie. *Horyzonty Wychowania*, 3, 135–149.
- Melosik, Z. (2004). Globalny nastolatek. (Re)konstrukcje tożsamości w ponowoczesnym świecie. W: A. Królikowska (red.), *Człowiek w jednoczącej się Europie* (s. 33–44). Kraków: „Ignatianum”, WAM.
- Melosik, Z., Szkudlarek, T. (1998). *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*. Kraków: Impuls.
- Merton, R.K. (1982). *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*. Warszawa: PWN. (Tłum. E. Morawska, J. Wertenstein-Żuławski).
- Michałowski, L. (1999). Kultura techno i mit wspólnoty. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 4, 6–10 (wkładka).
- Michałowski, S. (1993). *Pedagogia wartości*. Bielsko-Biała: „Debit”.



- Mielicka, H. (2000). Wprowadzenie. W: H. Mielicka (oprac.), *Socjologia wychowania. Wybór tekstów* (s. 11–48). Kielce: Wydawnictwo Stachurski.
- Mikołajko, A. (1991). *Poza autorytetem. Społeczeństwo polskie w sytuacji anomii*. Warszawa: „Key Tex”.
- Milerski, B., Śliwerski, B. (red.). (2000). *Pedagogika. Leksykon PWN*. Warszawa: PWN.
- Milgram, S. (1963). Behavioral study of obedience. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67, 371–378.
- Milgram, S. (1974). *Obedience to authority*. New York: Harper & Row.
- Milgram, S. (1978). Badanie posłuszeństwa. W: K. Jankowski (red.), *Przełom w psychologii* (s. 83–104). Warszawa: Czytelnik. (Tłum. K. Jankowski).
- Miłkowska-Olejniczak, G. (2002). Szkolne uwarunkowania zachowań agresywnych dzieci i młodzieży. W: A. Doliński (red.), *Modelowe rozwiązania działalności profilaktycznej w grupach dzieci i młodzieży* (s. 57–70). Zielona Góra: Komenda Chorągwi Ziemi Lubuskiej ZHP.
- Miszalska, A. (1993). Transformacja ustrojowa a poczucie podmiotowości – alienacji politycznej. *Studia Socjologiczne*, 3–4, 39–61.
- Mizerek, H. (2000). Alternatywne sposoby myślenia o nauczycielu i jego edukacji: pytania do badaczy i edukatorów. W: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika alternatywna. Dylematy teorii* (s. 285–300). Kraków: Impuls.
- Moczuk, E. (2000). Możliwości przeciwdziałania narkomanii na poziomie lokalnym. W: A. Margasiński, B. Zajęcka (red.), *Psychopatologia i psychoprofilaktyka* (s. 471–481). Kraków: Impuls.
- Modrzewski, J. (2002). Społeczna obecność jednostki. Fantazmaty i konkrety w podmiotowym doświadczaniu i kreowaniu rzeczywistości. W: A. Radziejewicz-Winnicki (red.), *Edukacja a życie codzienne* (t. 1, s. 40–46). Katowice: UŚ.
- Modrzewski, J. (2004). *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne. Studium socjopedagogiczne*. Poznań: UAM.
- Moos, R.H. (1988). *Coping Responses Inventory: Manual*. Paolo Alto: Stanford University and Veteran, Adm. Med. Centers.
- Moos, R.H. (1995). Development and application of new measures of life stressors, social resources, and coping responses. *European Journal of Psychological Assessment*, 11, 1–13.
- Morawski, S. (1999). *Niewdzięczne rysowanie mapy.... O postmodernie (izmie) i kryzysie kultury*. Toruń: UMK.
- Morawski, W. (2002). *Globalizacja: wyzwania i problemy*. W: M. Marody (red.), *Wymiary życia społecznego. Polska na przełomie XX i XXI wieku* (s. 441–464). Warszawa: Scholar.
- Morbitzer, J. (2000). Pedagogiczne konsekwencje budowania społeczeństwa informacyjnego. *Edukacja Medialna*, 3, 4–7.
- Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representations. W: R. Farr, S. Moscovici (red.), *Social representations* (s. 3–69). Cambridge: Cambridge University Press.

- Moscovici, S. (1998). Elementarne formy altruizmu. W: S. Moscovici (red.), *Psychologia społeczna w relacji ja – inni* (s. 63–76). Warszawa: WSiP. (Tłum. M. Cielecki).
- Moustakas, C. (2001). *Fenomenologiczne metody badań*. Białystok: Trans Humana. (Tłum. S. Zabielski).
- Murray, Ch.A. (1989). Badania nad młodzieżą w latach osiemdziesiątych. W: C. Kupisiewicz (red.), *Nowoczesność w kształceniu i wychowaniu* (s. 296–313). (wybór artykułów z kwartalnika „Perspectives” wydawanego przez UNESCO). Warszawa: WSiP. (Tłum. M. Pelc).
- Murzyn, A. (2001). *Filozofia edukacji u schyłku XX wieku. Wybrane kwestie*. Kraków: Impuls.
- Muuss, R.E. (1971). *Adoleszensz. Eine Einführung in die Theorien zur Psychologie des Jugendalters*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Nalaskowski, A. (1994). *Przeciwko edukacji sentymentalnej*. Kraków: Impuls.
- Negroponte, N. (1997). *Cyfrowe życie: jak się odnaleźć w świecie komputerów*. Warszawa: KiW. (Tłum. M. Łakomy).
- Nerło, M. (2003). Zachowania antyspołeczne w okresie dorastania. *Edukacja i Dialog*, 10, 54–60.
- Nevo, D. (1997). Konceptualizacja ewaluacji edukacyjnej. Analityczny przegląd literatury. W: L. Korporowicz (red.), *Ewaluacja w edukacji* (s. 51–64). Warszawa: MEN. (Tłum. Z. Melosik).
- Nęcka, E. (2000). Twórczość. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki. Psychologia ogólna* (t. 2, s. 783–807). Gdańsk: GWP.
- Nguyen, T.H. (1975). *Procédés d'évaluation des methodes thérapeutiques et pédagogiques dans les centres d'accueil*. CICC, Université de Montreal.
- Niedźwieńska, A. (2000). Pamięć autobiograficzna. W: A. Gałdowa (red.), *Tożsamość człowieka* (s. 111–126). Kraków: UJ.
- Niemczyński, A. (1980). *Modele indywidualnego rozwoju człowieka*. Kraków: UJ.
- Niemczyński, A. (1988). Procesy rozwojowe człowieka w pełnym cyklu życia indywidualnego. W: M. Tyszkowa (red.), *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia* (s. 223–233). Warszawa: PWN.
- Nikitorowicz, J. (2000). *Młodzież pogranicza kulturowego Polski, Białorusi i Ukrainy wobec integracji europejskiej. Tożsamość, plany życiowe, wartości*. Białystok: Trans Humana.
- Nikitorowicz, J. (2007). Tożsamość – istota, geneza, wymiary. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (t. 6, s. 754–760). Warszawa: Żak.
- Nowak, S. (1988). Dylematy i antynomie świadomości społecznej drugiej połowy lat osiemdziesiątych. *Nowiny Psychologiczne*, 4, 8–37.
- Nowak, S. (1985). *Metodologia badań społecznych*. Warszawa: PWN.
- Nowak, S. (red.). (1965). *Metody badań socjologicznych. Wybór tekstów*. Warszawa: PWN.

- Nurmi, J-E. (1989). Development of orientation to the future during early adolescence: A four-year longitudinal study and two cross-sectional comparisons. *International Journal of Psychology*, 24, 195–214.
- Nurmi, J-E. (1991). How do adolescents see their future? A review of the development of the future orientation and planning. *Developmental Review*, 11, 1–59.
- Nurmi, J-E. (2002). *Navigating through adolescence: European perspective*. New York: Routledge-Falmer.
- Nuttin, J. (1968). *Struktura osobowości*. Warszawa: PWN. (Tłum. T. Kołakowska).
- Nuttin, J. (1980). *Motivation et perspective d'avenir*. Louvain: Presses Universitaires.
- Obuchowska, I. (1996). *Drogi dorastania. Psychologia rozwojowa okresu dorastania dla rodziców i wychowawców*. Warszawa: WSiP.
- Obuchowski, K. (1983). *Psychologia dążeń ludzkich*. Warszawa: PWN.
- Obuchowski, K. (1985). *Adaptacja twórcza*. Warszawa: KiW.
- Obuchowski, K. (1989). Regulacyjna rola standardów ewaluacji. W: P. Buczkowski, R. Cichocki (red.), *Podmiotowość: możliwość, rzeczywistość, konieczność* (s. 109–124). Poznań: Nakom.
- Obuchowski, K. (1995). *Przez galaktykę potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Olbrycht K. (1995). Tolerancja a wychowanie. W: K. Olbrycht (red.), *Edukacja aksjologiczna. O tolerancji* (t. 3, s. 73–81). Katowice: UŚ.
- Olechnicki, K., Załęcki, P. (1998). *Słownik socjologiczny*. Toruń: „Graffiti BC”.
- Oleniacz, M. (2005). *Przeżywanie młodości. Obraz fenomenu w badaniach biograficznych*. Kraków: Impuls.
- Oleszkowicz, A. (1993). Przebieg kryzysu adolescencyjnego w aspekcie przewycięzania niezgodności między celami a możliwościami jednostki. W: A. Oleszkowicz (red.), *Adolescencja. Wybrane aspekty rozwojowe i wychowawcze, ujęcia teoretyczne i empiryczne weryfikacje* (s. 7–22). Wrocław: U.Wr.
- Oleszkowicz, A. (1995). *Kryzys młodzieńczy – istota i przebieg*. Wrocław: U.Wr.
- Oleszkowicz, A. (1996). Bunt dorastania – jego mechanizmy i funkcje. *Psychologia Wychowawcza*, 5, 394–402.
- Oleszkowicz, A. (2001). Bunt młodzieńczy i jego pomiar. *Psychologia Rozwojowa*, 3–4(6), 383–398.
- Oleszkowicz, A. (2006). *Bunt młodzieńczy. Uwarunkowania. Formy. Skutki*. Warszawa: Scholar.
- Oleś, P. (1989). *Kwestionariusz do Badania Kryzysu w Wartościowaniu. Podręcznik*. Warszawa: UW.
- Olszak-Krzyżanowska, B. (1994). Orientacje życiowe maturzystów. *Edukacja*, 3, 53–60.
- Oniszczenko, W. (1998). *Stres to brzmi groźnie*. Warszawa: Żak.
- Orliński, W. (1999). Dwie strony bejsbola. W: M. Piasecki (red.), *Młodzi końca wieku: pokolenie 2000 czy pokolenie '89: dzieci wolnego rynku czy blokersi. Artykuły*

- z „*Gazety Wyborczej*” (s. 28–33). Warszawa: Agora S.A., Arthur Andersen, Wyd. „W.A.B.”.
- Ossowska, M. (1963). Koncepcja pokolenia. *Studia Socjologiczne*, 2, 47–51.
- Ossowska, M. (1992). *Wzór demokracji. Cnoty i wartości*. Lublin: Daimonion.
- Ossowska, M. (2000). *Ethos rycerski i jego odmiany*. Warszawa: PWN.
- Ossowski, S. (2000). *Z zagadnień psychologii społecznej*. Warszawa: PWN.
- Ostrowska, K. (1998). *Wokół rozwoju osobowości i systemu wartości*. Warszawa: CM PPP MEN.
- Ostrowska, K. (2002). *Kwestionariusz A-R. Podręcznik*. Warszawa: CMPPP.
- Ostrowska, U. (2007). SWOT analiza. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. (t. 6, s. 51–58). Warszawa: Żak.
- Pająk, J. (1996). Wpływ zjawisk transformacyjnych na system wartości współczesnej młodzieży. W: E. Nycz (red.), *Historyczne i współczesne problemy miasta i jego mieszkańców* (s. 269–272). Opole: Wyd. Instytutu Śląskiego.
- Palczny, T. (1997). *Kontestacja. Formy buntu we współczesnym społeczeństwie*. Kraków: Nomos.
- Palczny, T. (1998). *Bunt „nadnormalnych”*. Kraków: Universitas.
- Palka, S. (1989). *Teoria pedagogiczna a praktyczne doświadczenia nauczycieli*. Warszawa: WSiP.
- Papież, J. (2005). Samotność młodzieży jako syndrom wykluczenia społecznego. W: T. Soltysiak (red.), *Zagrożenia w wychowaniu i socjalizacji młodzieży oraz możliwości ich przewyżczenia* (s. 87–100). Bydgoszcz: Wyd. Akademii Bydgoskiej.
- Parker, J.D.A., Endler, N.S. (1996). Coping and defense: an historical overview. W: M. Zeidner, N.S. Endler (red.), *Handbook of coping: theory, research, application* (s. 2–23). New York: Wiley.
- Parsons, T. (1951). *The social system*. Glencoe, IL: The Free Press.
- Parsons, T. (1961). A paradigm for the analysis of social systems. W: T. Parsons, E.A. Shils, K.D. Naegle, J.R. Pitts (red.), *Theories of society. Foundations of modern sociological theory* (s. 36–41). Glencoe: The Free Press.
- Parsons, T. (1966). *Societies*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Parsons, T. (1972). *Szkice z teorii socjologicznej*. Warszawa: PWN. (Tłum. A. Bentkowska).
- Parsons, T., Shils, E.A., Allport, G.W., et al. (1962). Some fundamental categories of the theory of action. W: T. Parsons, E.A. Shils (red.), *Toward a general theory of action* (s. 4–27). New York: Harper & Row Publishers.
- Parsons, T., Shils, E.A. (with J. Olds). (1951). *Values, motives, and systems of action*. W: T. Parsons, E.A. Shils (red.), *Toward a general theory of action* (s. 45–275). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Pawlak, J. (2000a). Odraczanie decyzji o tożsamości: problemy z dojrzałością emocjonalną jako przyczyna przedłużania moratorium. W: A. Galdowa (red.), *Tożsamość człowieka* (s. 217–229). Kraków: UJ.

- Pawlak, J. (200b). *Paula Ricoeura koncepcja tożsamości narracyjnej*. W: A. Gałdowa (red.), *Tożsamość człowieka* (s. 127–138). Kraków: UJ.
- Pearlin, L., Schooler, C. (1978). The structure of coping. *Journal of Health and Social Behavior*, 19, 2–21.
- Pervin, L.A. (red.). (1989). *Goal concepts in personality and social psychology*. Hillsdale: Erlbaum.
- Pervin, L.A., John, O.P. (2002). *Osobowość: teoria i badania*. Kraków: UJ. (Tłum. J. Necker, i in.).
- Pędich, W. (1996). *Ludzie starzy*. Warszawa: Centrum Rozwoju Służb Społecznych, PHARE.
- Piaget, J. (1972). *Theorien und Methoden der modernen Erziehung*. Wien–München–Zürich: Molden.
- Piaget, J. (1981). *Równoważenie struktur poznawczych: centralny problem rozwoju*. Warszawa: PWN. (Tłum. Z. Zakrzewska).
- Piaget, J. (2006). *Studia z psychologii dziecka*. Warszawa: PWN. (Tłum. T. Kołakowska).
- Piekarski, J. (2007). Warunki uczestnictwa społecznego – pytanie o perspektywę pedagogiki społecznej. W: B. Kromolicka, A. Radziejewicz-Winnicki, M. Noszczyk-Bernasiewicz (red.), *Pedagogika społeczna w Polsce po 1989 roku. Przemiany w nauce, obecność międzynarodowa, kręgi tematyczne prac badawczych* (s. 44–64). Katowice: WŚWSZ im. gen J. Ziętka.
- Pieter, J. (1971). *Poznanie środowiska wychowawczego*. Wrocław: Ossolineum.
- Pietrasiniński, Z. (1977). *Kierowanie własnym rozwojem*. Warszawa: Iskry.
- Pietrasiniński, Z. (1988). *Rozwój z perspektywy jego podmiotu*. W: M. Tyszkowa (red.), *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia* (s. 80–117). Warszawa: PWN.
- Pietrasiniński, Z. (1990). *Rozwój człowieka dorosłego*. Warszawa: WP.
- Pilch, T., Bauman, T. (2001). *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Żak.
- Pilecka, B. (2004). *Kryzys psychologiczny. Wybrane zagadnienia*. Kraków: UJ.
- Pisula, E., Baum, M. (1992). Jak dzieci radzą sobie ze stresem. *Edukacja i Dialog*, 8, 11–14.
- Plant, R. (1982). Jürgen Habermas and the idea of legitimation crisis. *European Journal of Political Research*, 4(10), 341–352.
- Platon, (1990). *Państwo*, Warszawa: Wydawnictwo AKME. (Tłum. W. Witwicki).
- Platon, (2004). *Dialogi*. Warszawa: Unia Wydawnicza Verum. (Tłum. W. Witwicki).
- Plutchik, R., Kellerman, H., Conte, H.R. (1979). A structural theory of ego defenses and emotions. W: C.E. Izard (red.), *Emotions in personality and psychopathology* (s. 229–257). New York: Plenum Press.
- Pluzek, Z., Jacyniak, A. (2006). *Świat ludzkich kryzysów*. Kraków: WAM.
- Podgórecki, A. (1962). *Charakterystyka nauk praktycznych*. Warszawa: PWN.

- Popiołek, K. (1995). Modele pomagania i ich konsekwencje pedagogiczne. *Chowania, t. 1(4)*, 57–63.
- Postman, N. (2001). *W stronę XVIII stulecia: jak przeszłość może doskonalić naszą przyszłość*. Warszawa: PIW. (Tłum. R. Frąć).
- Postman, N. (2002). *Zabawić się na śmierć: dyskurs publiczny w epoce show-businessu*. Warszawa: Muza. (Tłum. L. Niedzielski).
- Prokop, M. (1999). Blokery i bankierzy. W: M. Piasecki (red.), *Młodzi końca wieku: pokolenie 2000 czy pokolenie '89, dzieci wolnego rynku czy blokersi. Artykuły z „Gazety Wyborczej”* (s. 48–52). Warszawa: Agora S.A., Arthur Andersen, Wyd. W.A.B.”.
- Przeclawska, A. (1994). Młodzież w nowej rzeczywistości. Wstępne wyniki badań. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze, 3*, 3–7.
- Przeclawska, A. (1998). Pedagogika społeczna: tradycyjne odniesienie i współczesne wyzwania. W: E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, E. Cyrańska (red.), *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka. Stan i perspektywy* (s. 97–103). Łódź: UŁ.
- Przeclawska, A., Rowicki, L. (1997). *Młodzi Polacy u progu nadchodzącego wieku*. Warszawa: Żak.
- Przeclawska, A., Theiss, W. (1996). Pedagogika społeczna: nowe zadania i szanse. W: A. Przeclawska (red.), *Pedagogika społeczna: kręgi poszukiwań* (s. 9–28). Warszawa: Żak.
- Przetacznik-Gierowska, M., Tyszkowa, M. (1996). *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne* (t. 1). Warszawa: PWN.
- Puzewicz, M. (2001). „Generacja X”. Lublin: Centrum Duszpasterstwa Młodzieży (źródło – Internet, e-mail: flm@forum.lublin.pl.).
- Puzynina, J. (1994). Wokół wartości. W: K. Olbrycht (red.), *Edukacja aksjologiczna. Wymiary – Kierunki – Uwarunkowania* (t. 1, s. 13–18). Katowice: UŚ.
- Pytko, L. (1986). *Teoretyczne problemy diagnozy w wychowaniu resocjalizującym*. Warszawa: UW.
- Pytko, L. (2001). *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*. Warszawa: APS.
- Rabenda-Bajkowska, L. (1985). Jednowymiarowość i wielowymiarowość sposobu życia. *Kultura i Społeczeństwo, 2*, 135–146.
- Raczkowska, J. (1998). Tajemnicze pokolenie. Okruchy portretu. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze, 3*, 3–5.
- Raczkowska, J. (1999). Kłopoty z autorytetem. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze, 1*, 2–8 (wkładka).
- Radlińska, H. (1913). Praca oświatowa wobec zadań wychowania moralnego. W: T. Bobrowski (red.), *Praca oświatowa, jej zadania, metody, organizacja*. Kraków: Michał Arct w Warszawie.
- Radlińska, H. (1961). *Pedagogika społeczna*. Warszawa: Ossolineum.

- Radziewicz, J. (1983). *Działalność wychowawcza szkoły. Wstęp do badań systemowych*. Warszawa: WSiP.
- Radziewicz-Winnicki, A. (1979). *Identyfikacja z zawodem, grupą roboczą i zakładem pracy*. Katowice: UŚ.
- Radziewicz-Winnicki, A. (1991). Uwagi o sytuacji polskiej pedagogiki społecznej: refleksje polemiczne. *Forum Oświatowe*. M. Kozakiewicz (red.), t. 3, 94–103.
- Radziewicz-Winnicki, A. (1993). Działania kompensacyjne oraz struktura wiedzy edukacyjnej w teoriach Basila Bernsteina. W: A. Radziewicz-Winnicki (red.), *Współcześni socjologowie o wychowaniu: zarys wybranych koncepcji* (s. 11–27). Katowice: UŚ.
- Radziewicz-Winnicki, A. (1995). *Modernizacja niedostrzeganych obszarów rodzimej edukacji*. Katowice: Śląsk.
- Radziewicz-Winnicki, A. (1998a). Modernizacja środowisk wychowawczych w procesie zmiany społecznej. W: E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, E. Cyrańska (red.), *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka. Stan i perspektywy* (s. 104–112). Łódź: UŁ.
- Radziewicz-Winnicki, A. (1998b). *Tradition and reality in educational ethnography of post-communist Poland. Essays in sociology of education and social pedagogy*. Frankfurt/M.–Berlin–Bern–New York–Paris–Wien: Peter Lang Pub. Inc.
- Radziewicz-Winnicki, A. (2000). Psychospołeczne determinanty nowego ładu społeczno-ekonomicznego u progu kolejnego wieku. W: K. Denek, T.M. Zimny (red.), *Edukacja jutra* (s. 65–75). Częstochowa: Agencja Promocji Nauki i Kultury „Menos” s.c.
- Radziewicz-Winnicki, A. (2001). *Oblicza zmieniającej się współczesności*. Kraków: Impuls.
- Radziewicz-Winnicki, A. (2002). Nabywanie oraz wytwarzanie nowych doświadczeń w życiu codziennym jednostki w postmonocentrycznym ładzie społecznym. W: A. Radziewicz-Winnicki (red.), *Edukacja a życie codzienne* (t. 1, s. 93–114). Katowice: UŚ.
- Ratajczak, Z. (1996). Stres – radzenie sobie – koszty psychologiczne. W: I. Heszten-Niejodek, Z. Ratajczak (red.), *Człowiek w sytuacji stresu. Problemy teoretyczne i metodologiczne* (s. 65–87). Katowice: UŚ.
- Raths, L.E., Harmin, M., Simon, S.B. (1978). *Values and teaching: working with values in the classroom*. Columbus: Charles E. Merrill Publishing Company.
- Reykowski, J. (1966). *Funkcjonowanie osobowości w warunkach stresu psychologicznego*. Warszawa: PWN.
- Reykowski, J. (1982). Osobowość jako centralny system regulacji. W: T. Tomaszewski (red.), *Psychologia* (s. 679–826). Warszawa: PWN.
- Ricoeur, P. (1992). *Filozofia osoby*. Kraków: PAT. (Tłum. M. Frankiewicz).
- Ricoeur, P. (2003). *O sobie samym jako innym*. Warszawa: PWN. (Tłum. B. Chelstowski).

- Riessman, F., Carroll, D. (2000). *Nowa definicja samopomocy. Polityka i praktyka*. Warszawa: PARPA. (Tłum. H. Grzegołowska-Klarkowska).
- Ringel, E. (1987). *Gdy życie traci sens: rozważania o samobójstwie*. Szczecin: „Glob”. (Tłum. E. Kaźmierczak).
- Ringel, E. (1992). *Nerwica a samozniszczenie*. Warszawa: PWN. (Tłum. S. Lachowski).
- Ritzer, G. (2003). *Małdonaldyzacja społeczeństwa: wydanie na nowy wiek*. Warszawa: Muza SA. (Tłum. L. Stawowy).
- Ritzer, G. (2004). *Magiczny świat konsumpcji*. Warszawa: Muza SA. (Tłum. L. Stawowy).
- Rodziewicz, E. (1994). „Szkoły Myślenia” w edukacji. Praktyki myślenia wychowawczego – teorie – orientacje edukacyjne. W: J. Brzeziński, L. Witkowski (red.), *Edukacja wobec zmiany społecznej* (s. 505–517). Poznań–Toruń: Edytor.
- Rogers, C.R. (1964). Toward modern approach to values. The valuing process in the mature person. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 68, 160–167.
- Rogers, C.R. (1991). *Terapia nastawiona na klienta. Grupy spotkańowe*. Wrocław: Thesaurus-Press. (Tłum. A. Dodziuk, E. Knoll).
- Rogoll, R. (1995). *Aby być sobą: wprowadzenie do analizy transakcyjnej*. Warszawa: PWN. (Tłum. A. Tomkiewicz).
- Rokeach, M. (1972). *Beliefs, attitudes and values. A theory of organization and change*. San Francisco, Washington, London: Jossey-Bass.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.
- Rorty, R. (1993). Edukacja i wyzwanie postnowoczesności. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Spory o edukację: dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach* (s. 96–102). Warszawa–Toruń: IBE, „Edytor”. (Tłum. L. Witkowski).
- Rosenberg, M.B. (2003). *Porozumienie bez przemocy. O języku serca*. Warszawa: Jacek Santorski & Co. (Tłum. M. Kłobukowski).
- Rosenmayr, L. (1970). *Jugend als Faktor sozialen Wandels*. W: F. Neidhardt i in. (red.), *Jugend im Spektrum der Wissenschaften* (s. 208–225). München: Juventa-Verlag.
- Rosenmayr, L. (1971). *Zur theoretischen Neuorientierung der Jugendsoziologie*. W: K.R. Allerbeck, L. Rosenmayr (red.), *Aufstand der Jugend. Neue Aspekte der Jugendsoziologie* (s. 233–262). München: Juventa-Verlag.
- Rotkiewicz, H. (1983) *Pedagogiczne aspekty teorii środków masowego przekazu Marshalla McLuhana*. Wrocław [etc.]: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Rousseau, J.J. (1956). *Trzy rozprawy z filozofii społecznej*. Warszawa: PWN. (Tłum. H. Elzenberg).
- Rousseau, J.J. (1997). *Nowa Heloiza: (wybór)*. Wrocław: „Siedmioróg”. (Tłum. E. Rządowska).



- Rousseau, J.J. (2002). *O umowie społecznej*. Warszawa: De Agostini, Ediciones Altaya Polska. (Tłum. M. Starzewski).
- Rowid, H. (1946). *Podstawy i zasady wychowania*. Warszawa: NK.
- Rubacha, K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Rudin, J. (1992). *Psychoterapia i religia*. Warszawa: Solarium. (Tłum. T. Czarnawski).
- Rudniański, J. (1981). *Homo cogitans: o myśleniu twórczym i kryteriach wartości*. Warszawa: WP.
- Russell, B. (2000). *Śmiertelnicy i inni: eseje amerykańskie 1931–1935*. Warszawa: KiW. (Tłum. D. Gostyńska).
- Rust, V.D., Knost, P., Wichmann, J. (red.). (1994). *Education and the values crisis in Central and Eastern Europe*. Frankfurt a/M: Peter Lang.
- Rutherford, M.B. (2004). Authority, autonomy, and ambivalence: Moral choice in twentieth-century commencement speeches. *Sociological Forum*, 4(19), 583–609.
- Rutkowiak, J. (1986). Metodologiczna sytuacja pedagogiki a modele kształcenia nauczycieli, cz. 1, Pragmatyczna koncepcja kształcenia nauczycieli jako „model krótkiego dystansu”. *Ruch Pedagogiczny*, 3, 25–38.
- Rybicki, P., Goćkowski, J. (red.). (1980). *Autorytet w nauce* (praca zbiorowa). Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Saciuk, R. (1992). *Nasza epoka absurdu*. Wrocław: U.Wr.
- Sarason, I.G., Sarason, B.R. (1982). Concomitants of social support: attitudes, personality characteristic, and life experiences. *Journal of Personality*, 50, 331–344.
- Scheler, M. (1997). *Resentyment a moralność*. Warszawa: Czytelnik. (Tłum. J. Garwicz).
- Schelsky, H. (1963). *Die skeptische Generation. Eine Soziologie der deutschen Jugend*. Düsseldorf und Köln: Eugen Diederichs.
- Schiller, H.I. (1976). *Sternicy świadomości*. Kraków: Ośrodek Badań Prasoznawczych RSW „Prasa-Książka-Ruch”. (Tłum. U. Szczepańczyk).
- Schiller, H.I. (1978). *Komunikowanie a dominacja kulturalna*. K. Krzysztofek (wybór). Warszawa: Instytut Badania Współczesnych Problemów Kapitalizmu. (Tłum. E. Gołębiowska).
- Schulz, R. (1990). *Teoretyczne podstawy twórczości pedagogicznej*. Warszawa: Centrum Doskonalenia Nauczycieli.
- Schulz, R. (1992). *Szkoła – instytucja – system – rozwój*. Toruń: „Edytor”.
- Schulz, R. (1994). *Twórczość pedagogiczna: elementy teorii i badań*. Warszawa: IBE.
- Schulz, R. (2004). Pedagogika jako nauka o człowieku: próba dookreślenia idei. W: T. Lewowicki (red.), *Pedagogika we współczesnym dyskursie humanistycznym* (s. 113–124). Warszawa–Kraków: Impuls.
- Schütz, A. (1967). *The phenomenology of the social world*. Evanston: Northwestern University Press.

- Schütz, A. (2005). Świat społeczny i teoria działania społecznego. W: P. Sztompka, M. Kucia (red.), *Socjologia. Lekturey* (s. 64–70). Kraków: Znak. (Tłum. P. Sztompka).
- Schwartz, S.H. (1999). Cultural value differences: Some implications for work. *Applied Psychology*, 48, 23–47.
- Searle, J.R. (1999). *Umysł, język, społeczeństwo. Filozofia i rzeczywistość: najbardziej zdumiewające jest to, co wydaje się oczywiste*. Warszawa: „CiS”, „W.A.B.” (Tłum. D. Cieśla).
- Seeman, M. (1959). On the meaning of alienation. *American Sociological Review*, 24, 783–791.
- Seeman, M. (1975). Alienation studies. *Annual Review of Sociology*, 1, 91–123.
- Seiffge-Krenke, I. (1993). Problèmes de santé et stratégies de „coping” a l’adolescence. W: H. Malewska-Peyre (red.), *Marginalités et troubles de la socialization* (s. 133–153). Paris: P. Tap, PUF.
- Seiffge-Krenke, I., Shulman, S. (1990). Coping style in adolescence: a cross-cultural study. *Journal of Cross-cultural Psychology*, 3(21), 351–377.
- Semin, G.R. (1994). Prototypes et représentations sociales. W: D. Jodelet (red.), *Les représentations sociales*. Paris: PUF.
- Sęk, H. (1986). Wsparcie społeczne – co zrobić, aby stało się pojęciem naukowym. *Przegląd Psychologiczny*, 3, 791–800.
- Sęk, H. (1991a). Społeczno-kliniczne podstawy teoretyczne różnych form pomocy psychologicznej. W: H. Sęk (red.), *Społeczna psychologia kliniczna* (s. 365–381). Warszawa: PWN.
- Sęk, H. (1991b). Wybrane zagadnienia psychoprofilaktyki. W: H. Sęk (red.), *Społeczna psychologia kliniczna* (s. 472–503). Warszawa: PWN.
- Sęk, H., Sommerfeld, A. (1990). *Być dorosłym*. Legnica: Centrum Doskonalenia Nauczycieli.
- Sękowski, T. (1994). *Pomoc psychologiczna i możliwości adaptacyjne człowieka*. Lublin: PZWN Print 6.
- Siciński, A. (red.). (1976). *Styl życia: koncepcja i propozycje*. Warszawa: PWN.
- Siciński, A. (red.). (1978). *Styl życia: przemiany we współczesnej Polsce*. Warszawa: PWN.
- Siek, S. (1985). *Autopsychoterapia*. Warszawa: ATK.
- Siek, S. (1993). *Wybrane metody badania osobowości*. Warszawa: ATK.
- Siemaszko, A. (1993). *Granice tolerancji. O teoriach zachowań dewiacyjnych*. Warszawa: PWN.
- Sikorski, W. (2007). Terapia poznawcza (kognitywna). W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (t. 6, s. 651–655). Warszawa: Zak.
- Siporin, M. (1975). *Introduction to social work practice*. New York: Macmillan.
- Sjöback, H. (1973). *The psychoanalytic theory of defensive processes*. New York: Wiley.
- Skarga, B. (1997). *Tożsamość i różnica. Eseje metafizyczne*. Kraków: Znak.
- Skarżyńska, K. (1991). *Konformizm i samokierowanie jako wartości: struktura i źródła*. Warszawa: IP PAN.

- Skolimowski, H. (1989). *Nadzieja matką mądrych. Eseje o ekologii*. Warszawa: ZBZ „Sangha”.
- Skowrońska, D. (1994). Zachowania agresywne w sytuacjach frustracyjnych młodzieży upośledzonej w stopniu lekkim. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Lublin*, Sectio J, vol. VII, 6, 57–63.
- Smart, B. (1998). *Postmodernizm*. Poznań: Zysk i S-ka. (Tłum. M. Wasilewski).
- Smolińska-Theis, B. (1993). *Dzieciństwo w małym mieście*. Warszawa: UW.
- Smolińska-Theiss, B. (2005a). Dylematy marginalizacji z perspektywy pedagogiki społecznej. W: M. Orłowska (red.), *Skazani na wykluczenie* (s. 47–57). Warszawa: APS.
- Smolińska-Theiss, B. (2005b). Modele pracy socjalnej – między rodziną a organizacją i instytucją. W: B. Kromolicka (red.), *Praca socjalna w organizacjach pozarządowych. Z problemów działania i kształcenia* (s. 49–60). Toruń: Akapit.
- Sonczyk, W. (1999). *Media w Polsce: zarys problematyki*. Warszawa: WSiP.
- Sośnicki, K. (1958). Autorytet a wychowanie. *Nasza Szkoła*, 10, 10.
- Soulet, M-H. (1996). Działanie społeczne i jego wymiar pedagogiczny na przykładzie pracy socjalnej z rodziną. W: E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac (red.), *Pedagogika społeczna i praca socjalna. Przegląd stanowisk i komentarze* (s. 103–130). Katowice: BPS, Śląsk. (Tłum. H. Kamińska).
- Spaemann, R. (2000). *Podstawowe pojęcia moralne*. Lublin: TN KUL. (Tłum. P. Mikulska, J. Merecki).
- Spates, J.L. (1983). The sociology of values. *Annual Review of Sociology*, 9, 27–49.
- Spranger, E. (1985). *O teorii rozumienia i psychologii nauk o duchu*. Warszawa: IFiS PAN. (Tłum. U. Schrade).
- Steele, C.M. (1988). The psychology of self-affirmation: Sustaining the integrity of self. W: L. Berkowitz (red.), *Advances of experimental social psychology* (t. 21, s. 261–302). New York: Academic Press.
- Sternberg, R.J. (2007). *Wisdom, intelligence, and creativity synthesized*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J., Williams, W.M. (1996). *How to develop student creativity*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Strauss, A.L. (1987). *Qualitative analysis for social science*. Newbury Park: Sage.
- Strelau, J. (2000). Temperament. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki* (t. 2, s. 683–719). Gdańsk: GWP.
- Strelau, J., Zawadzki, B. (1998) *Kwestionariusz Temperamentu (PTS). Podręcznik*. Warszawa: PTP PTP.
- Strinati, D. (1998). *Wprowadzenie do kultury popularnej*. Poznań: Zysk i S-ka. (Tłum. W.J. Burszta).
- Stróżewski, W. (1992). *W kręgu wartości*. Kraków: Znak.
- Suchodolski, B. (1988). Wychowanie i odpowiedzialność za świat. W: J. Rudniański, K. Murawski (red.), *Sposoby istnienia. Działanie wobec siebie i innych* (s. 204–218). Warszawa: PIW.

- Suchodolski, B. (1993). Pedagogika. W: W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna* (s. 535–542). Warszawa: Innowacja.
- Sujak E. (1992). *Rozważania o ludzkim rozwoju*. Kraków: Znak.
- Susułowska, M. (1989). *Psychologia starzenia się i starości*. Warszawa: PWN.
- Szacki, J. (2004). *Historia myśli socjologicznej*. Warszawa: PWN.
- Szawiel, T. (1998). Urzeczeni przez rynek? Stosunek młodzieży do rynku, pieniądza i pracy. *Kultura i Społeczeństwo*, 1, 169–188.
- Szczepaniak, P., Strelau, J., Wrześniewski, K. (1996). Diagnostyka stylów radzenia sobie ze stresem za pomocą polskiej wersji kwestionariusza CISS Endlera i Parkera. *Przegląd Psychologiczny*, 1(39), 187–210.
- Szczepański, J. (1978). *Sprawy ludzkie*. Warszawa: Czytelnik.
- Szczepański, J. (1993). Środowisko wychowawcze. W: W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna* (s. 818–822). Warszawa: Innowacja.
- Szczepański, M.S., Woźniak-Krakowian, A., Pawlica, B. (2000), Polska młodzież: między normą a patologią społeczną. W: A. Margasiński, B. Zajęcka (red.), *Psychopatologia i psychoprofilaktyka* (s. 89–113). Kraków: Impuls.
- Szewczuk, W. (1998). Życie ludzkie. W: W. Szewczuk (red.), *Encyklopedia psychologii* (s. 1127–1133). Warszawa: Innowacja.
- Szkudlarek, T. (1999). *Media. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu*. Kraków: Impuls.
- Szlendak, T. (1999). Przeskoczyć próg nadziei. Młodzi Polacy o swojej i wobec swojej przyszłości. *Paedagogia Christiana*, 4, 142–148.
- Szmagalski, J. (1994). O „budzeniu sił ludzkich” nie po polsku. Koncepcje „empowerment” w anglojęzycznej literaturze z zakresu edukacji i pracy socjalnej. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 3, 115–128.
- Szmagalski, J. (1996). *Teoria pracy socjalnej a ideologia i polityka społeczna: przykład amerykański*. Warszawa: Żak.
- Sztander, W. (1999). *Rozmowy, które pomagają*. Warszawa: IPZ PTP.
- Sztompka, P. (1968). O pojęciu modelu w socjologii. *Studia Socjologiczne*, 1, 27–58.
- Sztompka, P. (2002). *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków: Znak.
- Sztompka, P. (2008). Życie codzienne – temat najnowszej socjologii. W: P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska (red.), *Socjologia codzienności* (s. 15–52). Kraków: Znak.
- Sztompka, P. (red.). (1999). *Imponderabilia wielkiej zmiany: mentalność, wartości i więzi społeczne czasów transformacji*. Warszawa – Kraków: PWN.
- Szymańska, J. (2000). *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej profilaktyki*. Warszawa: CMPPP.
- Szymański, M.J. (1991). System wartości rodziców jako wyznacznik ich oddziaływań edukacyjnych. *Edukacja*, 4, 52–69.
- Szymański, M.J. (2000). *Młodzież wobec wartości – próba diagnozy*. Warszawa: IBE.
- Szymański, M.J. (2001). Wartości młodzieży, jej nauczycieli i rodziców. W: R. Kwiecińska, M.J. Szymański (red.), *Młodzież a dorośli. Napięcia między socjalizacją a wychowaniem* (s. 46–59). Kraków: Wyd. AP.

- Śliwerski, B. (1998). *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków: Impuls.
- Śliwerski, B. (2000). Przedmowa. W: M. Cyilkowska-Nowak (red.), *Edukacja. Społeczne konstruowanie idei i rzeczywistości* (s. 9–29). Poznań: Wolumin.
- Świątkiewicz, W. (1987). *Integracja kulturowa i jej społeczne uwarunkowania*. Katowice: UŚ.
- Świda, H. (1974). Osobowość jako system ustosunkowań wobec świata. *Studia Pedagogiczne* (t. 30, s. 151–201). Wrocław: Ossolineum.
- Świda, H. (red.). (1979). *Młodzież a wartości*. Warszawa: WSiP.
- Świda-Ziemia, H. (1995). *Wartości egzystencjalne młodzieży lat dziewięćdziesiątych*. Warszawa: ISNS UW.
- Świda-Ziemia, H. (1996). Postawy wartościujące pokolenia X. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 2, 3–10.
- Świda-Ziemia, H. (2000). *Młodzież końca tysiąclecia. Obraz świata i bycia w świecie*. Warszawa: ISNS UW.
- Świda-Ziemia, H. (2001). Konserwatywny bunt młodych (wywiad). *Gazeta Wyborcza*, 31 maja.
- Świda-Ziemia, H. (2005). *Młodzi w nowym świecie*. Kraków: WL.
- Tardy, Ch.H. (1985). Social support measurement. *American Journal of Community Psychology*, 2(13), 187–202.
- Tarkowska, E. (1999). Społeczeństwo różnych rytmów: przypadek Polski na tle tendencji globalnych. W: P. Sztompka (red.), *Imponderabilia wielkiej zmiany. Mentalność, wartości i więzi czasów transformacji* (s. 343–359). Warszawa–Kraków: PWN.
- Tatarkiewicz, W. (2003). *O szczęściu*. Warszawa: PWN.
- Taylor, Ch. (2001). *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*. Warszawa: PWN. (Tłum. M. Gruszczyński i in.).
- Tenbruck, F.H. (1962). *Jugend und Gesellschaft. Soziologische Perspektiven*. Freiburg: Rombach.
- Tesser, A. (red.). (1995). *Advanced social psychology*. Boston: McGraw-Hill.
- Theiss, W. (1996). Edukacja środowiskowa. Zarys problematyki. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 10, 3–9.
- Tillmann, K-J. (2005). *Teorie socjalizacji. Społeczność. Instytucja. Upodmiotowienie*. Warszawa: PWN. (Tłum. G. Bluszcz, B. Miracki).
- Tischner, J. (1982). *Myslenie według wartości*. Kraków: Znak.
- Tischner, J. (1992). *Świat ludzkiej nadziei: wybór szkiców filozoficznych 1966–1975*. Kraków: Znak.
- Tischner, J. (1998). *Spór o istnienie człowieka*. Kraków: Znak.
- Toffler, A. (2001). *Trzecia fala*. Warszawa: PIW. (Tłum. E. Woydyłło, M. Kłobukowski).
- Tomaszewski, T. (1967). *Aktywność człowieka. Czynności świadome*. W: M. Maruszewski, J. Reykowski, T. Tomaszewski (red.), *Psychologia jako nauka o człowieku* (s. 222–311). Warszawa: KiW.

- Tomaszewski, T. (1971). *Wstęp do psychologii*. Warszawa: PWN.
- Tomaszewski, T. (1982). *Człowiek i otoczenie*. W: T. Tomaszewski (red.), *Psychologia* (s. 13–36). Warszawa: PWN.
- Tomaszewski, T. (1984). *Ślady i wzorce*. Warszawa: WSiP.
- Touraine, A. (1984). *Le retour de l'acteur*. Paris: Fayard.
- Trafiałek, E. (1998). *Człowiek starszy w Polsce w latach 1994–1997*. Katowice: Śląsk.
- Trempała, J., Malmberg, L-E. (1996). Dorosłość w oczekiwaniach młodzieży polskiej i fińskiej. *Forum Psychologiczne*, 1(1–2), 59–70.
- Trempała, J., Malmberg, L-E. (red.). (2002). *Adolescents' future-orientation: theory and research*, Frankfurt am Main–Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford: Peter Lang Publishers.
- Tripodi, T., Epstein, I. (1980). *Research techniques for clinical social workers*. New York: Columbia University Press.
- Turner, J.S., Helms, D.B. (1999). *Rozwój człowieka*. Warszawa: WSiP S.A. (Tłum. S. Lis, i in.).
- Turner, R.H. (1968). The self-conception in social interaction. W: C. Gordon, K.J. Gergen (red.), *The self in social interaction* (s. 93–106). New York: John Wiley and Sons Inc.
- Tylikowska, A. (2000). *Teoria dezintegracji pozytywnej Kazimierza Dąbrowskiego. Trud rozwoju ku tożsamości i osobowości*. W: A. Galdowa (red.), *Tożsamość człowieka* (s. 231–258). Kraków: UJ.
- Tyszkowa, M. (1979). Funkcjonowanie dzieci w sytuacjach trudnych. *Oświata i Wychowanie*, 6, 210–217.
- Tyszkowa, M. (1986). *Zachowanie się dzieci w sytuacjach trudnych*. Warszawa: PWN.
- Tyszkowa, M. (1997). Odporność psychiczna. W: W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna* (s. 475–478). Warszawa: Innowacja.
- Tyszkowa, M. (red.). (1988). *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia*. Warszawa: PWN.
- Ulfik, I. (2000a). „Agresywne” gry komputerowe a postawy wobec rzeczywistości. W: A. Gała, I. Ulfik (red.), *Oddziaływanie agresywnych gier komputerowych na psychikę dzieci* (s. 38–50). Lublin: Wyd. Artom.
- Ulfik, I. (2000b). Zaangażowanie w „agresywne” gry komputerowe a postawa wobec rzeczywistości. W: A. Margasiński, B. Zajęcka (red.), *Psychopatologia i psychoprofilaktyka* (s. 141–159). Kraków: Impuls.
- Ulfik, I. (2003). Wpływ „agresywnych” gier komputerowych na psychikę. W: A. Gała (red.), *Kręgi wychowania* (s. 139–151). Lublin: TN KUL.
- Ulfik-Jaworska, I. (2002). Gry komputerowe zawierające przemoc i destrukcję a kontakty społeczne. W: M. Sokołowski (red.), *Teoria i praktyka edukacji medialnej. Modele, konteksty, interpretacje* (s. 231–244). Olsztyn: Oficyna Wydawnicza Kastalia.

- Ulfik-Jaworska, I. (2003a). Co z nich wyrośnie? Wirtualny świat dzieci i młodzieży. W: R. Szwed (red.) *Spoleczeństwo wirtualne. Spoleczeństwo informacyjne* (145–169). Lublin: TN KUL.
- Ulfik-Jaworska, I. (2003b). Gry komputerowe – zagrożenie czy szansa rozwoju dziecka. W: J. Wilk (red.), *W służbie dziecku. Społeczna troska o dziecko w XX wieku* (t. 3, s. 621–632). Lublin: TN KUL.
- Ulfik-Jaworska, I. (2005a). Analiza treści prezentowanych w „Wieczorynkach”. W: J. Izdebska, T. Sosnowski (red.), *Dziecko i media elektroniczne – nowy wymiar dzieciństwa* (s. 86–92). Białystok: Trans Humana.
- Ulfik-Jaworska, I. (2005b). *Komputerowi mordercy. Tendencje konstruktywne i destruktywne u dzieci grających w „agresywne” gry komputerowe*. Lublin: TN KUL.
- Urban, B. (1995). *Zachowania dewiacyjne młodzieży*. Kraków: UJ.
- Urban, B. (2001). Psychospołeczne uwarunkowania przestępczości młodzieży i kierunki profilaktyki. W: R. Kwiecińska, M.J. Szymański (red.), *Młodzież a dorośli. Napięcia między socjalizacją a wychowaniem* (s. 459–466). Kraków: Wyd. AP.
- Urban, B. (red.). (1998). *Problemy współczesnej patologii społecznej*. Kraków: UJ.
- Urbaniak-Zajęc, D. (2007). Praktyczne odniesienia pedagogiki społecznej – refleksje nad działaniem zawodowym. W: B. Kromolicka, A. Radziejewicz-Winnicki, M. Noszczyk-Bernasiewicz (red.), *Pedagogika społeczna w Polsce po 1989 roku. Przemiany w nauce, obecność międzynarodowa, kręgi tematyczne prac badawczych* (s. 235–244). Katowice: WŚWSZ im. gen J. Ziętka.
- Urbaniak-Zajęc, D., Piekarski, J. (2001). Badania jakościowe – uwagi wprowadzające. W: D. Urbaniak-Zajęc, J. Piekarski (red.), *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych. Studia i materiały* (s. 13–31). Łódź: Wyd. UŁ.
- Varenhorst, B. (1981). The adolescent society. W: *Adolescent peer pressure: theory, correlates, and program implications for drug abuse prevention*. Rockville: NIDA.
- Varga, K. (1999). 2000-pokolenie czy Pollena? *Gazeta Wyborcza*, 21 (26.01.), 16.
- Veblen, T. (1998). *Teoria klasy próżniaczej*. Warszawa: Muza. (Tłum. J. Frentzel-Zagórska).
- Vercruyse, N., Chandler, L. (1992). Coping strategies user by adolescents in dealing with family relocation overseas. *Journal of Adolescence*, 15, 67–82.
- Wachowiak, J. (2001). Organizacje uczące się. *Forum Oświatowe*, 2 (25), 141–149.
- Wagner, I. (2005). *Stalność czy zmienność autorytetów. Pedagogiczno-społeczne studium funkcjonowania i degradacji autorytetu w zmieniającym się społeczeństwie*. Kraków: Impuls.
- Wallack, L.M. (1985). The prevention of alcohol-related problems: Health educators and the „New Generation” of strategies. *International Journal of Health Education*, 4(2), 23–30.
- Waterman, A.S. (1982). Identity development from adolescence to adulthood: an extension of theory and review of research. *Developmental Psychology*, 18, 341–358.

- Weber, M. (1985). „Obiektywność” poznania w naukach społecznych. W: A. Chmielecki, S. Czerniak, J. Niżnik (wybór), *Problemy socjologii wiedzy* (s. 45–100). Warszawa: PWN. (Tłum. M. Skwiciński).
- Weber, M. (1994). *Etyka protestancka a duch kapitalizmu*. Lublin: Wyd. „Test”. (Tłum. J. Miziński).
- Weber, M. (2002). *Gospodarka i społeczeństwo. Zarys socjologii rozumiejącej*. Warszawa: PWN. (Tłum. D. Lachowska).
- Weber, M. (2004). *Racjonalność, władza, odczarowanie*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie. (Tłum. M. Holona, A. Kopacki).
- Weiss, R.S. (1973). *Loneliness: the experience of emotional and social isolation*. Boston: MII Press.
- Wejland, A. (1970). Autorytet rodziców i rodzinna wspólnota wartości. *Studia Socjologiczne*, 3, 117–144.
- Wertenstein-Zuławski, J. (1993). *Między nadzieją a rozpaczą: rock, młodzież, społeczeństwo*. Warszawa: IK.
- Wielecki, K. (1990). Społeczne czynniki tożsamości pokoleniowej młodzieży. *Studia Socjologiczne*, 1–2, 61–82.
- Wilde, O. (1976). *Portret Doriana Graya*. Warszawa: PIW. (Tłum. M. Feldmanowa).
- Winiarski, M. (1999). Od opieki do wsparcia społecznego. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 5, 3–9.
- Winiarski, M. (2007). Sytuacja życiowa. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (t. 6, s. 132–139). Warszawa: Żak.
- Witkowski, L. (1991). Uwagi o funkcjach edukacji, *Kultura i Społeczeństwo*, 3, 133–143.
- Witkowski, L. (2000). *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*. Toruń: WIT-GRAF.
- Wojciszke, B. (1986). *Teoria schematów społecznych*, Wrocław: Ossolineum.
- Wojciszke, B. (1991). *Procesy oceniania ludzi*. Poznań: Nakom.
- Wolańczyk, T. (2002). *Zaburzenia emocjonalne i behawioralne u dzieci i młodzieży szkolnej w Polsce*. Warszawa: Wyd. AM.
- Wong, D. (2002). Relatywizm. W: P. Singer (red.), *Przewodnik po etyce* (s. 490–498). Warszawa: KiW. (Tłum. A. Jedynek).
- Wosińska, W. (1989). *Niesprawiedliwość w stosunkach interpersonalnych*. Katowice: UŚ.
- Wódz, K. (1998). *Praca socjalna w środowisku zamieszkania*. Warszawa: Śląsk.
- Wrightsmann, L.C. (1972). *Social psychology in the seventies*. Monterey: Brooks/Cole.
- Wrońska, I., Mariański, J. (1999). *Wartości życiowe młodzieży na przykładzie szkół pielęgniarstwa*. Lublin: AM i Neurocentrum.
- Wujec, P. (1999). Na wyspie skarbów. W: M. Piasecki (red.), *Młodzi końca wieku: pokolenie 2000 czy pokolenie '89, dzieci wolnego rynku czy blokersi. Artykuły z „Gazety Wyborczej”* (s. 10–20). Warszawa: Agora S.A., Arthur Andersen, Wyd. „W.A.B.”.



- Wysocka, E. (1992). Pojęcie i wyznaczniki egalitaryzmu. W: A. Radziewicz-Winnicki (red.), *Pedagogika społeczna u schyłku XX wieku*. Katowice: ZSPM-Press.
- Wysocka, E. (1998). Wybrane problemy opieki i pomocy. W: E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, E. Cyrańska (red.), *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka. Stan i perspektywy* (s. 469–480). Łódź: UŁ.
- Wysocka, E. (2000a). *Młódzież a religia. Społeczny wymiar religijności młodzieży*. Katowice: UŚ.
- Wysocka, E. (2000b). Opieka i pomoc jako działanie na rzecz innych – istota, pojęcia, definicje i wyznaczniki ich efektywności. W: A. Datta-Jakubowska (red.), *Opieka i pomoc społeczna w poglądach pedagogów XX wieku* (t. 1, s. 185–203). Częstochowa: WSP.
- Wysocka, E. (2000c). *Religijność a tolerancja. Obszary zależności*. Kraków: Nomos.
- Wysocka, E. (2001). Patologia społeczna i zjawiska patologiczne jako wynik procesów marginalizacji społecznej – główne teorie wyjaśniające. W: A. Nowak, E. Wysocka, *Problemy i zagrożenia społeczne we współczesnym świecie. Elementy patologii społecznej i kryminologii* (s. 31–50). Katowice: Śląsk.
- Wysocka, E. (2003a). Akulturacja. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (t. 1, s. 74–79). Warszawa, Żak.
- Wysocka, E. (2003b). Dogmatyzm. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (t. 1, s. 717–722). Warszawa: Żak.
- Wysocka, E. (2003c). Egalitaryzm. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (t. 1, s. 1001–1006). Warszawa: Żak.
- Wysocka, E. (2003d). Ekstrawersja. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (t. 1, s. 1023–1028). Warszawa: Żak.
- Wysocka, E. (2003e). Introwersja. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (t. 2, s. 420–424). Warszawa: Żak.
- Wysocka, E. (2003f). Wymiary profesjonalizmu pedagoga w percepcji młodzieży studenckiej a postrzegane przygotowanie do wykonywania zawodu. W: K. Denek, T. Koszczyk, M. Lewandowski, (red.), *Edukacja jutra* (s. 267–277). Wrocław: Wrocławskie Towarzystwo Naukowe.
- Wysocka, E. (2004a). Mechanizmy obronne. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (t. 3, s. 106–113). Warszawa: Żak.
- Wysocka, E. (2004b). Okresy rozwojowe. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (t. 3, s. 807–818). Warszawa: Żak.
- Wysocka, E. (2004/2005). Postawy młodzieży studenckiej wobec integracji z Unią Europejską a poczucie tożsamości narodowej. W: K. Rędziński, I. Wagner (red.), *Edukacja – różnica i tożsamość* (s. 145–160). Częstochowa: Wyd. Akademii J. Długosza.
- Wysocka, E. (2005a). Strategie radzenia sobie z kryzysem w wartościowaniu oraz konsekwencje i wybrane wyznaczniki zjawisk kryzysowych wśród młodzieży akademickiej. *Auxilium Sociale*, 2, 193–216.

- Wysocka, E. (2005b). Wyznaczniki roli nauczyciela akademickiego – oczekiwane i realizowane – w percepcji młodzieży studenckiej. W: F. Bereźnicki, K. Denek (red.), *Edukacja jutra* (s. 277–282). Szczecin: US.
- Wysocka, E. (2006a). Błąd wychowawczy jako kategoria diagnozy sytuacji szkolnej i jakości środowiska rodzinnego. W: E. Jarosz, E. Wysocka, *Diagnoza psychopedagogiczna. Podstawowe problemy i rozwiązania* (s. 293–313). Warszawa: Żak.
- Wysocka, E. (2006b). Młodzieńczy kryzys tożsamościowy – wymiary, strategie pokonywania i jego skutki – w percepcji i doświadczeniach uczniów szkół średnich. *Paedagogia Christiana*, 2, 75–92.
- Wysocka, E. (2006c). Potoczne teorie edukacyjne: deskryptywno-ewaluacyjny model profesjonalizmu i kształcenia pedagoga w wyobrażeniach studentów pedagogiki. W: B. Piątkowska (red.), *Wychowanie: aktualne problemy i zagrożenia* (s. 49–62). Wałbrzych: PWSZ im. Angelusa Silesiusa.
- Wysocka, E. (2006d). Potoczne teorie kształcenia i oczekiwania edukacyjne młodzieży studenckiej. Wyznaczniki profesjonalizmu pedagoga: oczekiwane vs realizowane. W: A. Kozubska, A. Zduniak (red.), *Kształcenie zawodowe w teorii i praktyce edukacyjnej* (s. 109–123). Poznań: Wydawnictwo WSB.
- Wysocka, E. (2007a). *Człowiek a środowisko życia – wybrane aspekty teoretyczno-metodologiczne diagnozy*. Warszawa: Żak.
- Wysocka, E. (2007b). „My” i „oni” – dlaczego tak trudno być razem?. Odpowiedź pedagoga, psychologa i socjologa. W: D. Lalak (red.), *Migracja, uchodźstwo, wielokulturowość. Zderzenie kultur we współczesnym świecie* (s. 13–63). Warszawa: Żak.
- Wysocka, E. (2007c). Oswajanie lęku i kreowanie indywidualnej wersji życia. Autoterapeutyczne i autokreacyjne funkcje religii. W: M. Libiszowska-Zółtkowska (red.), *Religia i religijność w warunkach globalizacji* (s. 290–308). Kraków: Nomos.
- Wysocka, E. (2007d). Podstawowe wyznaczniki kształtowania się tożsamości w percepcji młodzieży studenckiej. W: I. Borowik, K. Leszczyńska (red.), *Wokół tożsamości: teorie, wymiary, ekspresje* (s. 309–326). Kraków: Nomos.
- Wysocka, E. (2007e). Sposób doświadczania młodzieńczego kryzysu rozwojowego – problemy, sposoby radzenia sobie i konsekwencje w percepcji młodzieży szkół średnich. W: M. Libiszowska-Zółtkowska (red.), *Czego obawiają się ludzie?* (s. 114–123). Warszawa: UW.
- Wysocka, E. (2007f). Sposób postrzegania, preferowane strategie rozwiązywania i następstwa młodzieńczego kryzysu tożsamościowego. W: A. Czerkawski, A. Roter, A. Radziejewicz-Winnicki (red.), *Wokół problematyki upośledzenia i wsparcia społecznego* (s. 127–150). *Zeszyty Naukowe ŚWSZ*, z. 16, Katowice: Wyd. ŚWSZ im. Gen J. Ziętka.
- Wysocka, E. (2007g). Wzory osobowe i autorytety cenione przez młodzież. W: S. Badora, R. Stojeczka-Zuber (red.), *Pedagogika wobec problemów opieki i resocjalizacji* (s. 51–75). Tarnobrzeg: Wyd. PWSZ im. S. Tarnowskiego.

- Wysocka, E. (2008). *Diagnoza w resocjalizacji. Obszary problemowe i modele rozwiązań w ujęciu psychopedagogicznym*. Warszawa: PWN.
- Wysocka, E., Roter, A. (2004). Ciasny utylitaryzm i pragmatyzm czy rozmyty teoretyczny humanizm – rozdźwięk czy wspólnota w postrzeganiu profesjonalizmu nauczyciela. W: W. Kojs (red.), *Nauczyciel w nowej rzeczywistości edukacyjnej* (s. 69–83). Cieszyn: UŚ.
- Zaborowski, Z. (1980). *Z pogranicza psychologii społecznej i psychologii osobowości*. Warszawa: PWN.
- Zaborowski, Z. (2002). *Człowiek – jego świat i życie. Próba integracji*. Warszawa: Żak.
- Zakrzewska, E. (1986). Etnometodologia jako badanie formalnych właściwości działań w świecie życia codziennego. *Studia Socjologiczne*, 1, 159–179.
- Zamiara, K. (1988). Formalne cechy rozwoju w różnych ujęciach modelowych. W: M. Tyszkowa (red.), *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne* (s. 21–43). Warszawa: PWN.
- Zamojska, E. (1998). *Kulturowa tożsamość młodzieży: studium empiryczne z badań nad młodzieżą ze szkół średnich*. Poznań–Toruń: Edytor.
- Zamojska, E. (2001). Chcę żyć inaczej niż moi rodzice (analiza treści swobodnych wypowiedzi uczniów szkół średnich). W: R. Kwiecińska, M.J. Szymański (red.), *Młodzi a dorośli. Napięcia między socjalizacją a wychowaniem* (s. 335–340). Kraków: Wyd. AP.
- Zawadzka, A. (2005). *Psychologiczne aspekty buntu młodzieńczego a style tożsamości*, niepublikowana praca magisterska. Wrocław: Instytut Psychologii Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Zazzo, B. (1972). *Oblicza młodości: psychologia różnicowa okresu dorastania*. Warszawa: PWN. (Tłum. Z. Zakrzewska).
- Zeichner, K.M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 3(34), 3–9.
- Zeichner, K.M. (1987). Preparing reflective teachers: an overview of instructional strategies which have been employed in preservice teacher education. *International Journal of Educational Research*, 5(11), 565–575.
- Zeichner, K.M. (1990). Preparing teachers for democratic schools. *Action in Teacher Education*, 1(11), 5–10.
- Ziehe, T. (1975). *Puberät und Narzißmus. Sind Jugendliche entopolitisiert?* Frankfurt and Köln: Europäische Verlagsanstalt.
- Zimmerman, D.H., Pollner, M. (1989). Świat codzienny jako zjawisko. W: Z. Krasnodębski (wybór i red.), *Fenomenologia i socjologia: zbiór tekstów* (s. 343–377). Warszawa: PWN. (Tłum. D. Lachowska).
- Ziółkowski, M. (1990). Orientacje indywidualne a system społeczny. W: J. Reykowski, K. Skarżyńska, M. Ziółkowski (red.), *Orientacje społeczne jako element mentalności* (s. 53–75). Poznań: IP PAN, Nakom.
- Znanięcki, F. (1971). *Nauki o kulturze*. Warszawa: PWN.

Znaniecki, F. (2001a). *Ludzie terażniejsi a cywilizacja przyszłości*, Warszawa: PWN.

Znaniecki, F. (2001b). *Socjologia wychowania* (t. 1–2). Warszawa: PWN.

Zych, A. (1999). *Człowiek wobec starości. Szkice z gerontologii społecznej*. Katowice: Śląsk.

Życiński, J. (1998). *Europejska wspólnota ducha: zjednoczona Europa w nauczaniu Jana Pawła II*, Warszawa: ATK.

Żygulski, K. (1975). *Wartości i wzory kultury: rozważania socjologa*. Warszawa: IW CRZZ.

## **ANEKS**



# Załącznik 1

## KWESTIONARIUSZ WYWIADU „Analiza życia i problemów doświadczanych przez młodzież”

Życie człowieka stanowi w metaforycznym ujęciu „drogę do przebycia”, przestrzeń i czas, a jak w każdej podróży spotykamy w niej to, czego się spodziewamy, co zaplanowaliśmy i to, czego nie przewidzieliśmy, co może zmienić tor naszego życia. Chciałabym, byś zastanowił/a się nad tym, co w Twoim życiu „tu i teraz” jest ważne i trudne oraz, czego oczekujesz, spodziewasz się w przyszłości, czyli jak postrzegasz swoje życie codzienne dostępne w Twoim obecnym doświadczeniu i jak planujesz swoje życie w przyszłości. Zadam Ci kilka pytań, na które spróbuj odpowiedzieć zgodnie z Twoim osobistym przekonaniem i doświadczeniami, nie kierując się tu oczekiwaniami i wymaganiami formułowanymi przez Twoje otoczenie.

Będę podawała Ci różne hasła, które w miarę potrzeby spróbuję rozwinąć, a Ty dokonaj opisu tego, co kojarzy Ci się z każdym tematem.

### **1. Wizja młodości – jaka jest młodość?**

Każdy z nas ma jakąś wizję swojego obecnego życia, spróbuj się zastanowić, jak wygląda Twoje obecne życie i co jest w nim ważne? Jesteś człowiekiem młodym, rozpoczynającym swoje samodzielnie kreowane życie, a więc spróbuj opisać, co kojarzy Ci się z młodością – jakie cechy i problemy są dla niej charakterystyczne?

### **2. Wizja młodości – jaka powinna być młodość?**

Zwykle obraz realny i idealny różnych przejawów życia i własnych doświadczeń znacznie się różni. Czy w Twoim przypadku to jak realnie doświadczasz swojej młodości i przekonania dotyczące tego, jak powinno wyglądać Twoje życie różnią się zasadniczo, a jeśli tak to w jakich sferach?

### **3. Twoja codzienność – jaka jest?**

Droga życiowa i rozwój człowieka nie przebiegają bezproblemowo, choć każdy indywidualnie ocenia i przeżywa różne trudności w życiu codziennym, a także mają one dla niego inne znaczenia. Spróbuj zastanowić się nad tym, co w życiu

młodego człowieka i Twoim także stanowi najważniejsze problemy, z którymi musisz sobie radzić „tu i teraz”, w Twojej codzienności?

#### **4. Twoja codzienność – jaka powinna być?**

Zapewne Twoja realnie doświadczana codzienność różni się od idealnego obrazu tego, w jaki sposób chciałbyś/abyś doświadczać swojego życia. W jakich zakresach te różnice są najbardziej wyraźne?

#### **5. Reakcja na Twoją codzienność – czy i przeciw czemu się buntujesz i jaki to ma dla Ciebie sens?**

Oczywistością jest, iż rozbieżność pomiędzy tym, czego oczekujesz od życia i co od niego dostajesz powoduje, iż przyjmujesz wobec otaczającego Cię świata jakąś postawę. Jak reagujesz na to, z czym się nie zgadzasz i jak radzisz sobie z tym, że życie nie jest takie, jakim chciałoby się, żeby było? Co pomaga Ci określić, jak masz żyć i przeżywać własną codzienność?

#### **6. Wizja rzeczywistości – jaka jest i jak się w niej znajdujesz?**

Jak oceniasz świat, w którym żyjesz, co Ci w nim przeszkadza, a co w nim jest dobrego Twoim zdaniem?

#### **7. Wizja rzeczywistości – jaka powinna być?**

Zapewne czasem myślisz o tym, jaki świat powinien być, by odpowiadał Twoim i wszystkich ludzi potrzebom. Czy możesz określić idealny obraz świata, w którym ludzie mogliby być szczęśliwi?

#### **8. Wizja siebie – jaki jesteś i chciałbyś być?**

Każdy człowiek próbuje określić to kim jest i kim chciałby być, czyli odpowiedzieć sobie na pytanie, czy żyje ze sobą w zgodzie? Jaka jest Twoja realna i idealna wizja własnej osoby?

#### **9. Wizja własnego życia – w jakim kierunku i dokąd dążysz?**

Człowiek zadaje sobie pytanie o sens ludzkiej egzystencji, próbując określić swoją drogę życiową, która mogłaby jego życiu nadać sens. Co nadaje Twojemu życiu sens i jak planujesz swoją przyszłość?



## KWESTIONARIUSZ ANKIETY – „Moje życie codzienne”

Kwestionariusz ten zawiera pytania dotyczące problemów młodzieży, jej pragnień, wyobrażeń o sobie i świecie, wyobrażeń o własnej przyszłości i czynnikach ją wyznaczających.

Pragnę zaznaczyć, że badania te mają charakter anonimowy, a uzyskane informacje zostaną wykorzystane jedynie w zbiorczym opracowaniu naukowym. Z tego względu proszę o wnikliwe i bardzo uważne przeczytanie pytań oraz o szczerze i wyczerpujące odpowiedzi. Zaznaczam też, że nie ma tu odpowiedzi „dobrych” lub „złych”, nie są one bowiem oceniane w tych kategoriach. Wartość każdej odpowiedzi polega wyłącznie na tym, czy jest ona prawdziwa. Wiemy przecież, że świat jest różnorodny i ludzie także się między sobą różnią – i jest to naturalne, dlatego też nie podlega ocenie. Każda zatem odpowiedź jest dobra, jeśli tylko odpowiada prawdziwym przekonaniom, poglądom, odczuciom, zachowaniom. Dziękuję za przychylny ustosunkowanie się do badań oraz czas i uwagę im poświęcone.

**Prowadząca badania**

Ewa Wysocka

**1. Kim jest dla Ciebie człowiek młody – spróbuj zdefiniować młodość, uwzględniając to, co w niej najważniejsze (cechy młodości) .....**

Co różni młodość: od dorosłości .....

i dzieciństwa .....

**2. Czy zdarza Ci się myśleć o własnej przyszłości i w jaki sposób najczęściej o niej myślisz? (wybierz jedną odpowiedź, najbardziej zbliżoną do Twojego poglądu)**

- a) tak, nieustannie zastanawiam się nad tym, jakie będzie moje życie i staram się robić wszystko, by moja przyszłość zależała tylko ode mnie
- b) często myślę w jaki sposób przeżyć własne życie, ale uważam, że nie należy tym się przejmować, trzeba żyć dniem dzisiejszym, a jutro i tak „będzie co ma być”
- c) nie ma sensu myśleć o przyszłości, gdyż los i inni ludzie decydują o tym, co mnie w życiu spotka
- d) boję się myśleć o własnej przyszłości, bo nie potrafię sobie jej wyobrazić w sytuacji, w której żyję
- e) inne .....

**3. Wymień 5 pozytywnych i 5 negatywnych cech, które charakteryzują młodych ludzi (młodzież):**

**Cechy pozytywne**

- a) .....  
 b) .....  
 c) .....  
 d) .....  
 e) .....

**Cechy negatywne**

- a) .....  
 b) .....  
 c) .....  
 d) .....  
 e) .....

**4. Jakie problemy, Twoim zdaniem, mają młodzi ludzie w dzisiejszym świecie?**

(wymień przynajmniej 3)

- a) .....  
 b) .....  
 c) .....  
 d) .....

**5. Który z okresów życia uważasz za najlepszy, a który za najgorszy?**

- a) dzieciństwo (do 12 lat) e) późną dojrzałość (po 40. roku życia)  
 b) wczesną młodość (od 13 do 18 lat) f) wiek powyżej 50 lat  
 c) młodość (od 19 do 30 lat) g) wiek powyżej 60 lat  
 d) dojrzałość (od 31 do 40 lat)

**Najlepszy** .....**Najgorszy** .....**Dlaczego?** .....**Dlaczego?** .....

.....

.....

.....

.....

**6. Co uważasz za najważniejszy problem lub problemy w swoim obecnym życiu?** .....

.....

.....

**7. Poniżej znajdziesz opisy niektórych problemów, które mogą pojawiać się szczególnie silnie w życiu młodego człowieka. Ustosunkuj się do nich, wybierając jedną z odpowiedzi:**

Rodzaj problemu	Najważniejszy	Bardzo ważny	Ważny	Mało ważny	Nie-ważny
Utrata lub zmiany w wartościach, ideałach					
Brak autorytetów lub rozczarowanie autorytetami					
Samotność, zagubienie wśród ludzi					
Rozterki, obawy o przyszłość					

Rodzaj problemu	Najważniejszy	Bardzo ważny	Ważny	Mało ważny	Nie-ważny
Utrata wiary w siebie i własne możliwości					
Problemy i stresy w szkole					
Konflikty z rodzicami i innymi dorosłymi					
Problemy w kontaktach z rówieśnikami					
Brak celów, perspektyw życiowych, brak sensu życia					
Bunt przeciwko istniejącej rzeczywistości					
Konieczność podejmowania ważnych życiowo decyzji					
Problemy z płcią przeciwną					
Poczucie nieprzystosowania do oczekiwań innych ludzi					
Konieczność wyboru zawodu lub znalezienia pracy					
Poszukiwanie własnego miejsca w świecie					
Niezależność i samodzielność					
Poszukiwanie własnej tożsamości, odrębności, indywidualności					
Brak wsparcia ze strony innych ludzi					
Poczucie niesprawiedliwości w „urządzeniu świata”					

**8. Ludzie zwykle w życiu poszukują autorytetów, czy wzorów osobowych, ale niektórzy ich nie znajdują lub też uważają, że sami mogą decydować o tym kim i jacy chcą być** (wybierz jedną odpowiedź, która najbardziej odpowiada Twojemu pogładowi)

- każdy człowiek musi kierować się we własnym życiu jakimś autorytetem lub wzorem, który naśladuje
- posiadanie autorytetu lub wzoru do naśladowania jest bardzo ważne, ale swoje życie i siebie musimy refleksyjnie tworzyć sami, choć nie bez udziału innych
- autorytety i wzory to fikcja, która w realnym życiu jest nieosiągalna (przynajmniej dla mnie)
- inne

**Czy dla Ciebie jest to także ważne?**

- zdecydowanie tak
- raczej tak, kieruję się też własnymi standardami
- raczej nie, gdyż trudno znaleźć osoby, które warto naśladować
- zdecydowanie nie widzę takiej potrzeby

**9. Napisz, które z poniżej wymienionych osób (realnych lub fikcyjnych) stanowią lub mogłyby stanowić dla Ciebie wzór do naśladowania:** (wybierz przynajmniej 5 najważniejszych postaci)

- A. BOHATER FILMOWY, np. ....
- B. BOHATER LITERACKI, np. ....
- C. PAPIEŻ JAN PAWEŁ II LUB INNY DUCHOWNY, np. ....
- D. RODZICE .....
- E. NAUKOWIEC, np. ....
- F. AKTOR, PIOSENKARZ, ZESPÓŁ ROCKOWY LUB INNY, np. ....
- G. POSTAĆ HISTORYCZNA, np. ....
- H. SPORTOWIEC, TRENER, np. ....
- I. PISARZ, POETA, np. ....
- J. LEKARZ, PIEŁĘGNIARKA, np. ....
- K. NAUCZYCIEL, np. ....
- L. POLITYK, np. ....
- M. CHRYSZTUS, BUDDA, KONFUCJUSZ LUB INNA POSTAĆ RELIGIJNA, np. ....
- N. INNE POSTACIE, np. ....

**10. Poniżej znajdują się opisy różnych cech ludzi i sposobów przeżywania życia, które mogą Ci się podobać w mniejszym lub większym stopniu. Spróbuj ocenić każdy z nich:**

**A.** Bardzo dbasz o dobrą opinię w swoim otoczeniu, bo inni tego od Ciebie oczekują. Starasz się być dobrym we wszystkim, co robisz, wykonujesz swoje obowiązki i zadania najlepiej jak umiesz. Uważasz, że każdy powinien żyć zgodnie z zasadami, które zostały mu przekazane w rodzinie, w szkole, w Kościele. Wierzysz, że świat jest „urządzony” właściwie i w takiej postaci ma przetrwać, więc robisz wszystko, żeby tak właśnie było. Czasem masz wrażenie, że nie nadążasz za zmianami w swoim życiu. Jeśli coś zmieniasz w swoim życiu, zastanawiasz się najpierw, czy spotka się to z akceptacją Twojego otoczenia.

Zdecydowanie mi  
nie odpowiada

1      2      3      4      5      6      7

Bardzo mi  
odpowiada

**B.** Praca jest dla Ciebie w życiu najważniejsza, dlatego też Twoje życie i działania zorganizowane są wokół tego by wykonywać obowiązki szkolne, po to by zapewnić sobie dobry start zawodowy. Działasz w taki sposób, by Twoi przełożeni (np. nauczyciele) byli z Ciebie zadowoleni (jest to dla Ciebie nagrodą). Sądzisz, że od tego na ile spełnisz oczekiwania innych zależy

Twoja przyszłość. Cenisz bezpieczeństwo i porządek. Chcesz być użyteczny. Sądzisz, że tylko praca zapewni Ci sukces, lepszą przyszłość i zadowolenie w życiu.

<i>Zdecydowanie mi nie odpowiada</i>	1	2	3	4	5	6	7	<i>Bardzo mi odpowiada</i>
--	---	---	---	---	---	---	---	--------------------------------

- C.** Jesteś osobą, która uważa, iż wszystko co robi powinno przynosić jej radość i satysfakcję. Życie powinno być zabawne, stąd zabawą jest dla Ciebie zarówno taniec, sport, jak i nauka. Bardzo ważne jest dla Ciebie towarzystwo ludzi, z którymi przebywasz i bawisz się. Ważny jest dla Ciebie dzień dzisiejszy i to co w nim przeżywasz, przyszłość traktujesz jako nieprzewidywalną i niezależną od Ciebie, dlatego się nią nie zajmujesz.

<i>Zdecydowanie mi nie odpowiada</i>	1	2	3	4	5	6	7	<i>Bardzo mi odpowiada</i>
--	---	---	---	---	---	---	---	--------------------------------

- D.** Jesteś uczniem, synem/córką, przyjacielem, później stajesz się pracownikiem – są to Twoje naturalne role życiowe. Ty jednak nie chcesz lub nie umiesz zgodzić się na to, by je grać w taki sposób, jaki otoczenie Tobie narzuca. Buntujesz się przeciw nakazom, zakazom, wymaganiom, które stawiają przed Tobą inni, uważając, iż często są niezrozumiałe, nie przystające do obecnej rzeczywistości, stąd są one dla Ciebie niewłaściwe. Chciałbyś zmieniać istniejący porządek, a jeśli jest to niemożliwe odrzucasz to, co ci się nie podoba.

<i>Zdecydowanie mi nie odpowiada</i>	1	2	3	4	5	6	7	<i>Bardzo mi odpowiada</i>
--	---	---	---	---	---	---	---	--------------------------------

- E.** Świat to kalejdoskop wrażeń, doświadczeń i szans, „gigantyczny pojemnik wypełniony po brzegi błyskotkami”, z których można brać i wybierać to co nam się najbardziej podoba. Świat to zaczarowana kraina zakupów, można w nim kupić wszystko i wszystko sprzedać, byleby było atrakcyjne. Dbasz o swój wygląd zewnętrzny, bo wiesz, że od tego zależy jak inni Ciebie postrzegają i tym samym to, co możesz osiągnąć. W świecie tym każdy może tworzyć swoje życie zgodnie z własnymi upodobaniami, bez zbytecznego przejmowania się innymi ludźmi i własną przyszłością, bo nie ma to sensu. Ludzie to aktorzy, życie toczy się jak przedstawienie, zaś rzeczywistość jest wielką sceną. Ty na tej scenie grasz główną rolę wedle Twoich upodobań.

<i>Zdecydowanie mi nie odpowiada</i>	1	2	3	4	5	6	7	<i>Bardzo mi odpowiada</i>
--	---	---	---	---	---	---	---	--------------------------------

- F.** Życie człowieka to wieczna wędrówka, w której nikt do końca nie zna celu i której plan nie zależy od Ciebie. Musisz wędrować. Zresztą sam cel wędrówki nie jest najważniejszy, bo nie można go przewidzieć. Ważne jest działanie, przemieszczanie się w jakimkolwiek kierunku. Wciąż gonisz za czymś, oczekujesz ciągłych zmian. Dziś jesteś tu, jutro tam, Twoje życie jest jedną wielką drogą. Dlatego też uważasz, iż należy cieszyć się dniem dzisiejszym i nie należy martwić się o przyszłość. W każdym momencie życia bierzesz to, co życie Ci daje, ale wciąż czekasz na coś nowego, co może w końcu będzie takie, jakim chciałbyś to widzieć.

*Zdecydowanie mi nie odpowiada*                      1      2      3      4      5      6      7                      *Bardzo mi odpowiada*

- G.** Życie to wielka podróż. Podróżujesz, choć nie musisz, ale pociąga Cię wielka przygoda. Świat służy Ci do kolekcjonowania wrażeń. Inni ludzie są dla Ciebie mniej ważni, tyle tylko, że dostarczają Ci nowych wrażeń. Coś ciągle pcha Cię do przodu, stąd nie masz czasu na bliższe kontakty z innymi ludźmi. Twoją najważniejszą cechą jest ciekawość świata i ludzi, lubisz się bawić, doznawać ciągle czegoś nowego. Masz jednak świadomość, że gdzieś tam na Ciebie czeka Twój własny dom, przystań w drodze, do której zawsze możesz wrócić.

*Zdecydowanie mi nie odpowiada*                      1      2      3      4      5      6      7                      *Bardzo mi odpowiada*

- H.** Życie to gra, w której jedyną zasadą jest brak zasad, bo nikt ich nie przestrzega. Pociąga Cię ryzyko tej gry. Musisz być sprytnym graczem, ale wierzysz też w łut szczęścia. Jeśli przegrywasz, nie masz poczucia krzywdy, ani też nie marzysz o zemście, bo to w końcu tylko gra. Karta zawsze może się odwrócić, bo „fortuna kołem się toczy”. Porażka w grze nigdy nie jest ostateczna i można spróbować się „odegrać”.

*Zdecydowanie mi nie odpowiada*                      1      2      3      4      5      6      7                      *Bardzo mi odpowiada*

**11. Poniżej znajdują się różne autocharakterystyki – oceń na ile czujesz się:**

Autocharakterystyka	Tak	Raczej tak	Raczej nie	Nie
Członkiem własnej rodziny				
Członkiem społeczności szkolnej				
Członkiem grupy rówieśniczej – własnego pokolenia				
Reprezentantem własnej płci (kobieta – mężczyzną)				
Członkiem społeczności regionalnej (miasto, miejscowość)				

Autocharakterystyka	Tak	Raczej tak	Raczej nie	Nie
Członkiem społeczności narodowej (jestem Polakiem)				
Obywatelem polskim				
Członkiem społeczności europejskiej				
Obywatelem świata				
Osobą przywiązaną do polskiej tradycji narodowej				
Osobą przywiązaną do wartości katolickich				

**12. Każdy z nas ma jakieś plany życiowe związane z własną przyszłością. Zastanów się i odpowiedz, która z możliwości jest dla Ciebie najbardziej prawdopodobna (zaznacz znakiem X):**

Moja przyszłość	X
Wyjazd na stałe za granicę, bo nie odpowiadają mi warunki życia w Polsce (polityka, kultura, układy społeczne)	
Wyjazd na stałe za granicę z powodów ekonomicznych	
Emigracja czasowa dłuższa – powrót lub pozostanie uzależnione od tego, jak mi się będzie „powodziło”	
Emigracja czasowa, krótka, wyłącznie zarobkowa	
Pozostanie w Polsce niezależnie od warunków w kraju	
Inne (jakie?) .....	

**13. Na pewno czasem zastanawiasz się nad tym, jak będzie wyglądało Twoje przyszłe życie – spróbuj określić, co kolejno w życiu chcesz osiągnąć. Wymień przynajmniej 5 celów, które chcesz zrealizować (od najważniejszego – nr 1 do najmniej istotnego, ale ważnego – nr 5):**

1. ....
2. ....
3. ....
4. ....
5. ....

**14. Ludzie różnią się tym, co jest dla nich ważne. Spróbuj określić, w jakim stopniu zgadzasz się z następującymi opisami, tego, co w życiu ma znaczenie:**

<b>Tak</b>	– T
<b>Raczej tak</b>	– t
<b>Raczej nie</b>	– n
<b>Nie</b>	– N

A. Najważniejsze w życiu jest wykształcenie.	T	t	n	N
B. Najważniejsze w życiu jest założenie rodziny.	T	t	n	N
C. Najważniejsze to mieć w życiu sprawdzonych i oddanych przyjaciół.	T	t	n	N
D. Najważniejsza w życiu jest miłość.	T	t	n	N
E. Najważniejsze w życiu jest zabezpieczenie materialnego bytu.	T	t	n	N
F. Najważniejsze w życiu jest mieć dobrą pracę.	T	t	n	N
G. Każdy powinien dążyć do sukcesu.	T	t	n	N
H. Najważniejsze w życiu jest to, by dobrze się bawić.	T	t	n	N
I. Najważniejsze w życiu jest odpowiedzieć sobie na pytanie „kim jestem?”.	T	t	n	N
J. W życiu należy dążyć do realizacji indywidualnych celów.	T	t	n	N
K. W życiu należy pozostawić po sobie trwałą wartość.	T	t	n	N
L. W życiu należy kierować się głównie rozumem.	T	t	n	N

**15. Każdy człowiek inaczej postrzega własną sytuację życiową i otaczającą rzeczywistość** – oceń w jakim stopniu zgadzasz się z następującymi twierdzeniami:

**Tak** – T  
**Raczej tak** – t  
**Raczej nie** – n  
**Nie** – N

1. Dzisiaj człowiek ma wiele różnych możliwości, z których każdy może wybierać to, co mu odpowiada.	T	t	n	N
2. Współczesny człowiek jest „zniewolony” przez ekonomiczne warunki życia.	T	t	n	N
3. Współczesny świat to „arena walki”, gdzie zwyciężają silni i sprytni.	T	t	n	N
4. Przemoc i agresja to najbardziej charakterystyczne cechy współczesności.	T	t	n	N
5. Ludzie – także młodzi – są cyniczni, sceptyczni, zmęczeni i smutni.	T	t	n	N
6. Współczesny świat pozbawiony jest wielkich idei i romantyzmu.	T	t	n	N
7. W dzisiejszym świecie dominuje egoizm i rywalizacja.	T	t	n	N
8. We współczesnym świecie liczą się tylko pieniądze.	T	t	n	N
9. Współczesny świat nie potrzebuje religii.	T	t	n	N
10. We współczesnym świecie nie ma niczego, co byłoby stałą wartością (wszystko jest dozwolone).	T	t	n	N
11. Współczesny świat jest światem otwartym na różnorodność (tolerancyjnym).	T	t	n	N
12. Współczesny świat to rzeczywistość równych szans dla wszystkich.	T	t	n	N
13. Współczesny świat to świat zagrożeń i niepewności.	T	t	n	N
14. Współczesny świat jest źródłem niesprawiedliwości.	T	t	n	N

**16. Każdy człowiek dąży do tego, by czuć się szczęśliwym i unikać cierpienia. Jest to zjawisko naturalne.** Spróbuj określić, co daje Ci poczucie szczęścia, a co jest dla Ciebie źródłem cierpienia:



- a) Źródło szczęścia .....
- .....
- .....
- .....
- b) Źródło cierpienia .....
- .....
- .....
- .....

**17. Codzienne życie człowieka to nie tylko obowiązki i praca, to także przyjemności, które ludzie realizują w czasie wolnym. Napisz, co zwykle robisz w czasie wolnym (wymień przynajmniej 3 najbardziej ulubione formy aktywności):**

- a) .....
- b) .....
- c) .....
- d) .....

**18. Życie ludzkie, czy chcemy tego czy nie, wyznaczają: wykształcenie, praca i rodzina. Określ na ile i dlaczego są one ważne w Twoim życiu:**

**Tak**            – T  
**Raczej tak**   – t  
**Raczej nie**   – n  
**Nie**             – N

1. Wykształcenie jest ważne, bo daje możliwość znalezienia dobrej pracy.	T t n N
2. Wykształcenie wyznacza sens i jakość życia człowieka.	T t n N
3. Wykształcenie nie ma większego znaczenia dla życia człowieka, są inne ważniejsze cele w życiu.	T t n N
4. Praca powinna dawać przede wszystkim satysfakcję z tego, co i jak się robi (efekty).	T t n N
5. Praca jest jedynie naturalnym i koniecznym źródłem zapewnienia bytu materialnego.	T t n N
6. Praca jest podstawowym wyznacznikiem sensu życia.	T t n N
7. Rodzina jest podstawą szczęścia i sensu życia człowieka.	T t n N
8. Rodzina jest jedynym źródłem wsparcia i poczucia bezpieczeństwa we współczesnym świecie.	T t n N
9. Rodzina jest tradycyjnym sposobem przeżywania życia, służącym przedłużeniu gatunku.	T t n N

**19. Człowiek doświadcza różnych uczuć i stanów w swym życiu codziennym.**

Zastanów się nad tym, których z poniższych uczuć zwykle doświadczasz:

**Tak** – T  
**Raczej tak** – t  
**Raczej nie** – n  
**Nie** – N

1. Niezadowolenie z siebie.	T	t	n	N
2. Poczucie wewnętrznej harmonii i ładu.	T	t	n	N
3. Poczucie pewności i zdecydowania w większości sytuacji życiowych.	T	t	n	N
4. Poczucie bezsilności i zniechęcenia w wielu sytuacjach.	T	t	n	N
5. Przygnębienie i smutek z powodu jakości mojego życia.	T	t	n	N
6. Gniew i niezgoda na otaczającą mnie rzeczywistość.	T	t	n	N
7. Radość i dobry nastrój wynikający ze zdystansowania się wobec trudności.	T	t	n	N
8. Bunt przeciw narzucanym mi normom i wartościom.	T	t	n	N
9. Poczucie zgody i pogodzenia z własnym życiem.	T	t	n	N
10. Poczucie niepokoju i lęku.	T	t	n	N
11. Wiara w siebie i w dokonywane przez siebie wybory.	T	t	n	N
12. Poczucie zaufania i wiara w ludzi.	T	t	n	N
13. Poczucie, że wiem czego chcę i potrafię to zrealizować.	T	t	n	N
14. Poczucie stabilizacji.	T	t	n	N
15. Poczucie zadowolenia z siebie i własnej postawy życiowej.	T	t	n	N
16. Zmienność nastrojów (np. łatwe przechodzenie ze smutku do radości).	T	t	n	N
17. Brak wątpliwości związanych z własnymi zachowaniami.	T	t	n	N
18. Poczucie dezorientacji w dokonywanych wyborach.	T	t	n	N
19. Poczucie konieczności dokonania zmian w swoim życiu.	T	t	n	N
20. Poczucie osamotnienia i zagubienia.	T	t	n	N

**20. Poniżej znajdują się charakterystyki osobowe.** Spróbuj wybrać z nich 3 takie, która najlepiej określają Ciebie, porządkując je od najważniejszej (nr 1) do najmniej ważnej (nr 3) :

- A.** Często zastanawiam się nad tym, kim jestem i kim w życiu chcę być. W zasadzie nie wiem, kim jestem, nie umiem siebie określić. Raz wydaje mi się, że jestem taką osobą, innym razem widzę siebie, jako zupełnie kogoś innego. Nie wiem jakie cele w życiu wybrać, kim być i co w życiu robić.
- B.** Jestem taki, jakim chcą mnie widzieć inni – rodzice, nauczyciele. Staram się realizować takie cele, jakich oni ode mnie oczekują i być w przyszłości tym, kim oni chcieliby, żebym był/a.

- C.** Myślę, że dużo jest możliwości wyboru własnej drogi życia, ale wciąż nie wiem, która mi odpowiada. Nie umiem określić, co jest dla mnie dobre, co złe, co jest właściwe, a co niewłaściwe. Różne osoby mają wobec mnie różne oczekiwania, a ja nie wiem czym się kierować. Sądzę, że mam całe życie na to, by siebie określić.
- D.** Nie wiem jeszcze, co jest dla mnie najważniejsze w życiu, ale na pewno nie chcę być takim, jak moje otoczenie, które najczęściej oczekuje ode mnie tego, czego samo nie realizuje. Zrobię wszystko, by nie być takim samym jak oni.
- E.** Mam wrażenie, że nie jestem dobrym człowiekiem, bo wciąż nie udaje mi się realizować tego, co zamierzałem i być takim, jakim chciałbym być. Mam poczucie, że nie kontroluję własnego życia. Często myślę o sobie źle i jestem sobą rozczarowany.
- F.** Staram się i zwykle jestem taki, jakim chciałbym być. Wiem, co jest dla mnie ważne i czego od siebie wymagam. Mam poczucie satysfakcji wynikające z tego, kim jestem. Staram się realizować te cele, które uważam za słuszne, a jeśli coś mi się nie udaje, uważam, że jest to naturalne, bo ludzie mają prawo popełniać błędy, jeśli to dostrzegają i próbują coś z tym zrobić.

Numer	Symbole (A-F)
1	
2	
3	

**21. Które z poniższych stwierdzeń najbardziej pasuje do Ciebie:** (wybierz jedną odpowiedź)

- A.** Myślę, że świat i inni ludzie są w porządku, zaś moje problemy wynikają najczęściej z mojej niedoskonałości.
- B.** Myślę, że ludzie stworzyli świat, w którym nie da się żyć, dlatego moje problemy wynikają głównie z warunków, w jakich przyszło mi żyć i nienajlepszych cech ludzi, którzy mnie otaczają, nie zaś z mojej niedoskonałości.
- C.** Sądzę, że świat, który stworzyli ludzie i oni sami, dalekie są od doskonałości, a ja też często nie najlepiej o sobie myślę.
- D.** Świat urządzony jest według właściwych i uzasadnionych racjonalnie reguł, a ja staram się do nich dostosować, co powoduje, iż czuję się w nim dobrze.

**22. Poniżej znajduje się kilka niedokończonych zdań. Spróbuj je uzupełnić pierwszą nasuwającą Ci się myślą. Nie zastanawiaj się nad jej znaczeniem i nie „cenzuruj”, nie jest bowiem ważne to, czy Twoje myśli są „mądre” lub „głupie”, mają być po prostu Twoim pierwszym skojarzeniem.**

Człowiek jest zwykle .....  
 Gdy pomyślę o sobie, to .....  
 Świat, który mnie otacza, jest .....  
 Gdy podejmuję jakieś działanie .....  
 To, co mi się przydarza w życiu jest zwykle .....

### M E T R Y C Z K A (podkreśl, uzupełnij lub zaznacz X)

Płeć: *Kobieta* *Mężczyzna* Wiek ..... Klasa/rok studiów ..... Szkoła .....

Kierunek .....

Miejsce zamieszkania:

Stosunek do wiary: – *głęboko wierzący/a*  
 – *wierzący/a*  
 – *niezdecydowany/a, wahający/a się*  
 – *obojętny/a religijnie*  
 – *niewierzący/a*

– *wieś*

– *małe miasto* (do 50 tys.)

– *średnie miasto* (do 100 tys.)

– *duże miasto* (powyżej 100 tys.)

Stosunek do praktyk religijnych:

– *praktykujący/a regularnie*  
 – *praktykujący/a nieregularnie*  
 – *praktykujący/a rzadko,*  
*jedynie w tradycyjne święta*  
 – *zachowujący/a jedynie zasadnicze*  
*praktyki religijne (np. chrzest, komunia)*  
 – *niepraktykujący/a wcale*

Wykształcenie:

	matki	ojca
<i>podstawowe</i>		
<i>zasadnicze zawodowe</i>		
<i>średnie</i>		
<i>licencjat</i>		
<i>pełne wyższe</i>		

Wykonywany

zawód:

matki

ojca

.....

Autodeklaracja wiary – proszę zaznaczyć na poniższej skali poziom własnej religijności:

Wcale niereligijny 0 1 2 3 4 5 6 7 Bardzo religijny

## SKALA RADZENIA SOBIE W SYTUACJACH PROBLEMOWYCH

### Instrukcja

Każdy z nas różnie radzi sobie z problemami, które w sposób naturalny pojawiają w jego życiu. Zastanów się nad tym, co Tobie najbardziej pomaga w sytuacji, która Ci „doskwiera”, w jaki sposób najczęściej radzisz sobie z problemami. Poniżej znajdziesz wiele twierdzeń opisujących Twoje zachowania w różnych sytuacjach, które uznajesz za trudne.

Ustosunkuj się do następujących stwierdzeń, zakreślając jedną z odpowiedzi:

**Tak** – T  
**Raczej tak** – t  
**Raczej nie** – n  
**Nie** – N

Staraj się pracować szybko – odpowiadaj zgodnie z pierwszym wrażeniem.

1. Gdy mam kłopoty, rozmawiam na ten temat z rodzicami.	T t n N
2. O trudnościach w moim życiu rozmawiam najczęściej z przyjacielem lub przyjaciółką.	T t n N
3. Czasem proszę o pomoc nauczyciela, gdy nie mogę poradzić sobie z jakimś problemem.	T t n N
4. Źródłem siły w pokonywaniu problemów jest dla mnie wiara w Boga i modlitwa.	T t n N
5. Rozwiązuję własne problemy sam, zastanawiając się nad najlepszym wyjściem z trudnej sytuacji.	T t n N
6. Jeśli człowiek ma wiele różnych zainteresowań, łatwiej radzi sobie z codziennymi problemami.	T t n N
7. Ważne jest, by w życiu mieć jakąś pasję, która wypełnia naszą codzienność, rozwijanie jej stanowi sposób na pokonywanie problemów.	T t n N
8. Jeśli nie radzę sobie z własnymi problemami myślę o innych, którzy mają większe problemy i to dodaje mi sił, by pokonać własne trudności.	T t n N
9. Pomoc innym ludziom jest dla mnie bardzo ważna, jeśli czuję się potrzebny innym, łatwiej zapomnieć o własnych kłopotach.	T t n N
10. Myślę, że w życiu najważniejsze jest, by pozostawić po sobie trwały ślad, który będzie przydatny innym ludziom.	T t n N
11. Człowiek, który stara się doskonalić siebie, wciąż uczyć się czegoś nowego, łatwiej radzi sobie z codziennymi rozterkami.	T t n N
12. Uważam, że większość problemów rozwiąże się w końcu sama, stąd nie zastanawiam się nad tym, jak je rozwiązać.	T t n N
13. Najczęściej nie myślę o różnych problemach, staram się żyć dniem dzisiejszym.	T t n N
14. Moje problemy pozostawiam w spokoju, bo i tak niewielką mam możliwość ich rozwiązania.	T t n N

15. Dobrym sposobem radzenia sobie z codziennymi kłopotami jest dla mnie spędzanie czasu w towarzystwie innych ludzi.	T t n N
16. Jeśli mam kłopoty, staram się od nich uciec np. w zabawę, później wszystko wydaje się łatwiejsze.	T t n N
17. Czasem moje problemy tak mnie przytłaczają, że mam wrażenie, że lepiej byłoby nie istnieć.	T t n N
18. Najlepszym sposobem na kłopoty jest wymyślanie sobie różnych nawet mało prawdopodobnych rozwiązań, czasem zdarza mi się uciekać w marzenia.	T t n N
19. Czasem najlepszym sposobem radzenia sobie z problemami jest po prostu poczekać, aż same miną.	T t n N
20. Do życia z problemami można się przyzwyczaić tak jak do „niewygodnych butów”.	T t n N
21. Jedynym sposobem poradzenia sobie z problemem jest możliwość wygadania się przed kimś bliskim.	T t n N
22. Sytuacje kryzysowe można trochę „wyciszyć” piwem wypitym w towarzystwie przyjaciół.	T t n N
23. Dobrym sposobem przeczekania sytuacji trudnej jest czytanie książek lub słuchanie muzyki.	T t n N
24. Jeśli czas wolny masz wypełniony „po brzegi” różnymi czynnościami, wówczas własne problemy gdzieś znikają.	T t n N
25. Gdy wystarczająco zmęczę się jakąś fizyczną aktywnością (gra w piłkę, siłownia, spacerowanie itp.), nie myślę o swoich problemach.	T t n N
26. Ponieważ wypełniam dobrze wszystkie swoje zadania, nie mam czasu na myślenie o problemach.	T t n N
27. Staram się sprostać wszystkim oczekiwaniom rodziców, szkoły, stąd nie mam w zasadzie większych problemów.	T t n N
28. Jeśli masz wokół siebie bliskie osoby, zawsze możesz liczyć na ich pomoc w trudnych chwilach.	T t n N
29. Trzeźwo oceniam swoje cechy, umiejętności i zdolności, stąd jeśli spotka mnie jakieś niepowodzenie, zastanawiam się, w jaki sposób naprawić tę sytuację.	T t n N
30. Jeśli przeżywam trudne chwile, najczęściej nic mi nie pomaga, czuję się bezradny, bezsilny.	T t n N

Napisz, w jaki sposób radzisz sobie w sytuacji, gdy pojawia się problem dokonywania różnych wyborów, związanych z określeniem, co jest dla Ciebie ważne, gdy musisz zająć jakieś stanowisko, a nie bardzo wiesz jakie .....

.....

.....

.....

.....

## KWESTIONARIUSZ BUNTU MŁODZIEŃCZEGO

### Instrukcja

Poniżej znajdziesz opisy sytuacji, które często wywołują bunt młodych ludzi. Przeczytaj uważnie kolejne zdania i odpowiedz na pytanie: **CZY I JAK BARDZO** Ty buntujesz się w danej sytuacji. Odpowiedzi zaznacz w kratkach obok, otaczając je kółkiem. Przy każdym zdaniu masz do wyboru 6 odpowiedzi, ale wybierz tylko jedną:

**BD (brak doświadczeń)** – jeśli sytuacja ta Cię nie dotyczy

**0 (brak buntu)** – jeśli sytuacja miała miejsce, ale Ty się w niej nie buntowałeś

**1 N (bunt nieujawniony, słaby)** – jeśli się buntowałeś w niewielkim stopniu, ale tego nie okazywałeś

**2 N (bunt nieujawniony, silny)** – jeśli buntowałeś się w dużym stopniu, ale tego nie okazywałeś

**1 U (bunt ujawniony, słaby)** – jeśli się buntowałeś w niewielkim stopniu i to okazywałeś

**2 U (bunt ujawniony, silny)** – jeśli się buntowałeś w dużym stopniu i to okazywałeś

### PRZYKŁAD

Jeśli bardzo buntujesz się w sytuacji, gdy rodzice każą Ci się uczyć i ujawniasz ten bunt na zewnątrz tak, by inni to widzieli, zaznacz następująco:

BD    0    1N    2N    1U    **2U**

1. Kiedy rodzice zabraniają Ci ubierać się i wyglądać tak, jak Ty chcesz.	BD	0	1N	2N	1U	2U
2. Kiedy ludzie z Twojego otoczenia próbują wywierać na Ciebie nacisk, nie licząc się z Twoim zdaniem.	BD	0	1N	2N	1U	2U
3. Kiedy widzisz i słyszysz, że ludzie znęcają się nad zwierzętami.	BD	0	1N	2N	1U	2U
4. Kiedy pomyślisz, że nie można mieć wszystkiego, a dokonanie wyboru wiąże się z utratą czegoś atrakcyjnego.	BD	0	1N	2N	1U	2U
5. Kiedy spotykasz ludzi chcących za wszelką cenę zmusić Cię do przyjęcia swoich racji i poglądów.	BD	0	1N	2N	1U	2U
6. Kiedy dochodzisz do wniosku, że człowiek w życiu musi wiele wycierpieć.	BD	0	1N	2N	1U	2U
7. Kiedy księża, powołując się na przykazania, zabraniają Ci robić rzeczy, na które masz ochotę.	BD	0	1N	2N	1U	2U
8. Kiedy widzisz, że Twoi wychowawcy (nauczyciele, rodzice) co innego Ci mówią, a co innego robią.	BD	0	1N	2N	1U	2U
9. Kiedy słyszysz o wojnach, których przyczyną są np. odmienne poglądy religijne.	BD	0	1N	2N	1U	2U
10. Kiedy słyszysz, że Kościół katolicki zabrania stosowania jakichkolwiek środków antykoncepcyjnych.	BD	0	1N	2N	1U	2U
11. Gdy doświadczasz, że ludzie mają fałszywe i kłamliwe opinie na Twój temat, które mogą Ci szkodzić.	BD	0	1N	2N	1U	2U

12. Kiedy uświadamiasz sobie, że ktoś bliski Ci może, nie ze swojej winy, stracić pracę.	BD	0	1N	2N	1U	2U
13. Kiedy widzisz, że w życiu musisz znacznie więcej czasu poświęcać na obowiązki niż przyjemności.	BD	0	1N	2N	1U	2U
14. Kiedy nauczyciele nie doceniają Twojej pracy.	BD	0	1N	2N	1U	2U
15. Kiedy spostrzegasz, że ludzie zamiast sobie pomagać, skaczą sobie do oczu.	BD	0	1N	2N	1U	2U
16. Kiedy słyszysz z ust księży wypowiedzi wytykające Twoje słabości.	BD	0	1N	2N	1U	2U
17. Kiedy w szkole nie możesz wygłaszać swojego zdania, bo jest niezgodne ze zdaniem nauczyciela.	BD	0	1N	2N	1U	2U
18. Kiedy spotykasz się z faktem, że śmierć kończy życie ludzkie w najmniej oczekiwanym momencie.	BD	0	1N	2N	1U	2U
19. Kiedy Twoja wolność jest ograniczana przez zakazy, nakazy i normy społeczne.	BD	0	1N	2N	1U	2U
20. Kiedy np. w szkole spotykasz się z agresją lub wymuszaniem (np. pieniędzy) ze strony rówieśników.	BD	0	1N	2N	1U	2U
21. Gdy spostrzegasz wrogie nastawienie i brak życzliwości ze strony ludzi wierzących.	BD	0	1N	2N	1U	2U
22. Kiedy pomyślisz, że z własnej winy mógłbyś znaleźć się w sytuacji, która pokrzykuje Twoje plany.	BD	0	1N	2N	1U	2U
23. Kiedy w szkole musisz się uczyć tego, co Cię nie interesuje.	BD	0	1N	2N	1U	2U
24. Gdy widzisz, jak niektórzy w krótkim czasie bardzo się bogacą, a inni żyją w skrajnej nędzy.	BD	0	1N	2N	1U	2U
25. Kiedy pomyślisz, że państwo i jego instytucje ograniczają wolność Twoich wyborów.	BD	0	1N	2N	1U	2U
26. Kiedy jesteś zmuszony do ustępowania młodszemu od siebie.	BD	0	1N	2N	1U	2U
27. Kiedy słyszysz, że młodzi ludzie narażeni są na bezkarną manipulację ze strony np. przywódców sekt religijnych lub liderów partii politycznych.	BD	0	1N	2N	1U	2U
28. Kiedy widzisz, że nie możesz rozwijać swoich zdolności i zainteresowań z powodu trudnych warunków finansowych lub bytowych.	BD	0	1N	2N	1U	2U
29. Kiedy dorośli stawiają Ci wymagania, którym nie potrafisz sprostać.	BD	0	1N	2N	1U	2U
30. Kiedy słyszysz o oszustwach i kłamstwach ludzi zajmujących wysokie stanowiska.	BD	0	1N	2N	1U	2U
31. Kiedy rodzice nie pozwalają Ci spotykać się z ludźmi, których lubisz.	BD	0	1N	2N	1U	2U
32. Kiedy widzisz, że osoby, na których Ci zależy, lekceważą Cię.	BD	0	1N	2N	1U	2U
33. Kiedy pomyślisz, że każdy człowiek musi się kiedyś zestarzeć i zniedołężnieć.	BD	0	1N	2N	1U	2U
34. Kiedy rodzice wymagają od Ciebie natychmiastowego wykonania ich polecenia.	BD	0	1N	2N	1U	2U



35. Kiedy musisz podporządkować się normom i regułom, które uważasz za bezsensowne i szkodliwe.	BD	0	1N	2N	1U	2U
36. Kiedy widzisz, że ludzie, którym się ufa, okłamują innych.	BD	0	1N	2N	1U	2U
37. Kiedy nie możesz „zdobyć serca” ukochanej osoby.	BD	0	1N	2N	1U	2U
38. Kiedy Twoja paczka (grupa) wymaga od Ciebie, pod groźbą zerwania koleżeńskich układów, zrobienia czegoś, na co nie masz ochoty.	BD	0	1N	2N	1U	2U
39. Kiedy słyszysz jak duchowni mówią o nieograniczonej miłości Boga Ojca, podczas gdy na świecie jest tyle nędzy i nieszczęść.	BD	0	1N	2N	1U	2U

Sprawdź, proszę, czy odpowiedziałeś na wszystkie pytania!?

## KKW

### Instrukcja

Poniżej znajduje się 25 zdań, które określają ludzkie dążenia. Przeczytaj uważnie każde zdanie i zdecyduj, czy wyraża ono o Tobie prawdę, czy nie. Potem zaznacz swoją odpowiedź przez zakreślenie kółkiem litery **P (prawda)** – jeśli dane zdanie wyraża o Tobie prawdę, albo **F (fałsz)** – jeśli zdanie to nie wyraża o Tobie prawdy. Odpowiedzi „?” staraj się unikać. Pamiętaj też, że nie ma tu złych i dobrych odpowiedzi, nie są one bowiem oceniane w tych kategoriach. Każda odpowiedź jest dobra, jeśli tylko wyraża Twoje prawdziwe sądy na dany temat.

1. W życiu kieruję się bardziej konkretnymi potrzebami i korzyściami niż wartościami, czy ideałami.	P ? F
2. Realizuję w życiu te wartości, które chcę realizować.	P ? F
3. Potrafię jasno określić, co jest najważniejsze w moim życiu.	P ? F
4. Moje postępowanie jest często przypadkowe i nie służy żadnemu określönemu celowi.	P ? F
5. Wartości, które cenię, dały mi wiele zadowolenia.	P ? F
6. Nie wiem, co jest tak naprawdę ważne i wartościowe w moim życiu, a co nie.	P ? F
7. Często doświadczam konfliktu różnych wartości.	P ? F
8. Mam wystarczająco dużo energii i zapału dla realizacji wartości, które wybrałem.	P ? F
9. Obecnie cenię tak samo lub nawet więcej niż dawniej to, co uznałem za najważniejsze w moim życiu.	P ? F
10. Mam poczucie, że nie realizuję czegoś istotnego w moim życiu.	P ? F

11. Odnalazłem lub jestem na dobrej drodze, by odnaleźć to, co jest w życiu najważniejsze.	P ? F
12. Często nachodzą mnie wątpliwości co do wybranych wartości i celów.	P ? F
13. Gdy myślę o moim życiu, to wydaje mi się, że jestem wciąż wierny wartościom, które wybrałem.	P ? F
14. Trudno jest mi określić, co było wartościowe w moim dotychczasowym życiu.	P ? F
15. Mam poczucie, że zagubiłem w życiu to, co uważałem za ważne.	P ? F
16. W dążeniu do celów życiowych jestem wytrwały i konsekwentny.	P ? F
17. Wolalbym, żeby ludzie nie wiedzieli, co jest dla mnie naprawdę ważne.	P ? F
18. Mam poczucie, że jestem na swoim miejscu i spełniam swoje zadanie życiowe.	P ? F
19. Gdy myślę o tym, co jest ważne w moim życiu, czuję silny niepokój.	P ? F
20. Najczęściej postępuję zgodnie z tym, co uznaję za ważne i wartościowe w życiu.	P ? F
21. Życie według wartości, które cenię jest w mojej sytuacji niemożliwe.	P ? F
22. Myślę, że na ogół wybieram właściwe cele i sposoby ich realizacji.	P ? F
23. Zawiodłem się w stosunku do tych wartości, które uznawałem.	P ? F
24. Nie mogę odnaleźć takich wzorców życia, które gotów byłbym realizować.	P ? F
25. W moim życiu brakuje wartości, które bym prawdziwie cenił.	P ? F

Sprawdź, proszę, czy odpowiedziałeś na wszystkie pytania!?

**Dziękuję**

## Załącznik 2

### DANE PODSTAWOWE DO OBLICZANIA CECH STRUKTURALNYCH PRÓBY I OPRACOWANIE PSYCHOMETRYCZNE NARZĘDZI BADAWCZYCH

**Tabela 1.** Liczebność szkół i uczniów dla młodzieży w województwie śląskim i w podregionie centralnym z uwzględnieniem typu szkół i zmiennej płci (<http://www.stat.gov.pl>) – dane z wylosowanych powiatów i miast na prawach powiatu

Kategoria	Licea ogólnokształcące	Licea profilowane	Technika + technika uzupełniająca
<b>Województwo śląskie</b>			
– liczba szkół	282	165	268
– liczba uczniów ogółem	77 854	18 763	69 824
– kobiety	47 344	11 138	25 365
– mężczyźni	30 510	7 625	44 459
<b>Razem</b>			
– liczba szkół		515	
– liczba uczniów		166 441	
– kobiety		83 847	
– mężczyźni		82 594	
<b>Powiat będziński</b>			
– liczba szkół	7	2	5
– liczba uczniów ogółem	2 034	125	1 303
<b>Powiat gliwicki</b>			
– liczba szkół	4	3	2
– liczba uczniów ogółem	809	580	194
<b>Powiat tarnogórski</b>			
– liczba szkół	10	6	16
– liczba uczniów ogółem	2 484	329	1 289
<b>Bytom</b>			
– liczba szkół	11	7	13
– liczba uczniów ogółem	2 326	950	2 429
<b>Gliwice</b>			
– liczba szkół	17	13	12
– liczba uczniów ogółem	4 071	1 512	2 481

Kategoria	Licea ogólnokształcące	Licea profilowane	Technika + technika uzupełniająca
<b>Katowice</b>			
– liczba szkół	24	7	21
– liczba uczniów ogółem	6 541	491	6 470
<b>Sosnowiec</b>			
– liczba szkół	15	12	11
– liczba uczniów ogółem	3 702	840	3 335
<b>Świętochłowice</b>			
– liczba szkół	3	2	2
– liczba uczniów ogółem	689	170	238
<b>Razem</b>			
– liczba szkół	91	52	82
– liczba uczniów	22 656	4 997	17 739

**Tabela 2.** Normy stenowe dla Kwestionariusza Kryzysu w Wartościowaniu – KKW (n=249)

Steny	Wyniki surowe									
	KKW		H		Z		D		R	
	K	M	K	M	K	M	K	M	K	M
1	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
2	0–2	0–2	–	–	–	–	–	–	–	–
3	3–4	3–5	0–1	0–1	–	–	0	0	0–1	0–1
4	5–7	6–8	2–3	2–3	0	0	1–2	1	2	2–3
5	8–12	9–14	4–5	4–5	1	1	3–4	2–3	3–4	4
6	13–18	15–20	6–7	6–8	2–4	2–3	5–6	4–5	5	5–6
7	19–26	21–24	8–10	9–10	5–7	4–5	7–8	6–7	6–7	7
8	27–35	25–33	11–12	11	8–9	6–7	9–10	8–9	8	8
9	36–42	34–40	13	12	10–11	8–9	11	10–11	9	9
10	43–48	41–48	14	13–14	12	10–12	12	12	10	10

**OPRACOWANIE PSYCHOMETRYCZNE  
SKALI RADZENIA SOBIE  
W SYTUACJACH PROBLEMOWYCH**

**Tabela 3.** Współczynniki zgodności wewnętrznej ( $\alpha$ -Cronbacha) dla podskal skali RSSP (N=249)

Podskala RSSP	$\alpha$ -Cronbacha
Strategia konstruktywna (K)	0,77
Strategia uciezkowa, aktywna (UA)	0,68
Strategia uciezkowa, bierna (UB)	0,51
Wsparcie społeczne (WS)	0,72

**Tabela 4.** Normy stenowe dla podskal skali RSSP (n=249)

Steny	Wyniki surowe			
	Skala K	Skala UA	Skala UB	Skala WS
1	–	–	11–13	–
2	–	–	14–16	–
3	8–10	6–7	17–19	–
4	11–13	8–9	20–24	5–7
5	14–15	10–12	25–27	8–9
6	16–17	13–14	28–31	10–12
7	18–20	15–16	32–35	13–14
8	21–24	17–19	36–38	15–17
9	25–28	20–21	39–40	18–19
10	29–32	22–24	41–44	20

## Załącznik 3

### WYNIKI ANALIZY STATYSTYCZNEJ W ZAKRESIE WIZJI MŁODOŚCI, DOŚWIADCZANYCH PROBLEMÓW I KRYZYSÓW ROZWOJOWYCH

**Tabela 1.** Zróżnicowanie sposobu definiowania młodości ze względu na płeć – test dla dwóch wskaźników struktury (Greń, 1984)\*

Zmienne	Hipotezy $H_0: p_1 = p_2$ $H_1: p_1 > p_2$ $H_1: p_1 < p_2$	$U_\alpha$	Poziom istotności $\alpha$	Opis słowny
Emocjonalność	$U=1,56$	$U_\alpha=1,64$	0,05	Brak różnic
Funkcjonowanie poznawczo-intelektualne	$U=-2,32$	$U_\alpha=-1,64$	0,05	Istotne różnice
Transgresja	$U=3,64$	$U_\alpha=3,09$	0,001	Istotne różnice
Cechy charakteru	$U=3,5$	$U_\alpha=3,09$	0,001	Istotne różnice
Funkcjonowanie społeczne	$U=0,77$	$U_\alpha=1,64$	0,05	Brak różnic
Cechy fizyczne	$U=-8,82$	$U_\alpha=-3,71$	0,0001	Istotne różnice
Specyfika aktywności	$U=-0,38$	$U_\alpha=-1,64$	0,05	Brak różnic
<b>Dyspozycje indywidualne</b>	$U=4,09$	$U_\alpha=3,71$	0,0001	Istotne różnice
Rola i tożsamość	$U=-1,00$	$U_\alpha=-1,64$	0,05	Brak różnic
Eksperymentowanie i doświadczanie	$U=6,67$	$U_\alpha=3,71$	0,0001	Istotne różnice
Wzór oczekiwany i wyobrażony	$U=-0,8$	$U_\alpha=-1,64$	0,05	Brak różnic
Realny obraz	$U=-4,71$	$U_\alpha=-3,71$	0,0001	Istotne różnice
Bunt przeciw rzeczywistości	$U=-17,6$	$U_\alpha=-3,71$	0,0001	Istotne różnice
Możliwości i ograniczenia	$U=-1,58$	$U_\alpha=-1,67$	0,05	Brak różnic
<b>Funkcje społeczne</b>	$U=-4,09$	$U_\alpha=-3,71$	0,0001	Istotne różnice

\*  $p_1$  = proporcja odpowiedzi dziewcząt,  $p_2$  = proporcja odpowiedzi chłopców.

**Tabela 2.** Zróżnicowanie sposobu definiowania dorosłości ze względu na płeć – test dla dwóch wskaźników struktury (Greń, 1984)

Zmienne	Hipotezy $H_0: p_1 = p_2$ $H_1: p_1 > p_2$ $H_1: p_1 < p_2$	$U\alpha$	Poziom istotności $\alpha$	Opis słowny
Emocjonalność	$U=6,47$	$U\alpha=3,71$	0,0001	Istotne różnice
Funkcjonowanie poznawczo-intelektualne	$U=-1,12$	$U\alpha=-1,64$	0,05	Brak różnic
Cechy charakteru	$U=-4,55$	$U\alpha=-3,71$	0,0001	Istotne różnice
Funkcjonowanie społeczne	$U=2,27$	$U\alpha=1,64$	0,05	Istotne różnice
Cechy fizyczne	$U=-0,36$	$U\alpha=-1,64$	0,05	Brak różnic
Specyfika aktywności	$U=-1,04$	$U\alpha=-1,64$	0,05	Brak różnic
<b>Dyspozycje indywidualne</b>	$U=-2,12$	$U\alpha=-1,67$	0,05	Istotne różnice
Odpowiedzialność	$U=1,29$	$U\alpha=1,64$	0,05	Brak różnic
Samostanowienie	$U=-3,00$	$U\alpha=-2,33$	0,01	Istotne różnice
Ograniczenia autokreacji	$U=2,32$	$U\alpha=1,64$	0,05	Istotne różnice
Mądrość i doświadczenie życiowe	$U=-3,30$	$U\alpha=-3,09$	0,001	Istotne różnice
Pokonywanie problemów	$U=3,28$	$U\alpha=3,09$	0,001	Istotne różnice
<b>Funkcje społeczne</b>	$U=2,12$	$U\alpha=1,67$	0,05	Istotne różnice

**Tabela 3.** Zróżnicowanie sposobu postrzegania pozytywnych cech młodzieży ze względu na płeć – test dla dwóch wskaźników struktury (Greń, 1984)

Zmienne	Hipotezy $H_0: p_1 = p_2$ $H_1: p_1 > p_2$ $H_1: p_1 < p_2$	$U\alpha$	Poziom istotności $\alpha$	Opis słowny
Emocjonalność	$U=1,05$	$U\alpha=1,64$	0,05	Brak różnic
Funkcjonowanie poznawczo-intelektualne	$U=-2,78$	$U\alpha=-2,33$	0,01	Istotne różnice
Cechy charakteru	$U=8,88$	$U\alpha=3,71$	0,0001	Istotne różnice
Aktywność i kreatywność	$U=-3,50$	$U\alpha=-3,09$	0,001	Istotne różnice
Uogólniona samoocena	$U=-5,18$	$U\alpha=-3,71$	0,0001	Istotne różnice
<b>Cechy związane z „ja”</b>	$U=-7,06$	$U\alpha=-3,71$	0,0001	Istotne różnice
Postawy wobec innych ludzi	$U=-1,68$	$U\alpha=-1,64$	0,05	Istotne różnice
Nastawienia wobec rzeczywistości	$U=0,35$	$U\alpha=1,64$	0,05	Brak różnic
Nastawienia wobec własnego życia	$U=1,25$	$U\alpha=1,64$	0,05	Brak różnic
<b>Cechy związane z obiektami „poza-ja”</b>	$U=7,06$	$U\alpha=3,71$	0,0001	Istotne różnice

**Tabela 4.** Zróznicowanie sposobu postrzegania negatywnych cech młodzieży ze względu na płeć – test dla dwóch wskaźników struktury (Greń, 1984)

Zmienne	Hipotezy $H_0: p_1 = p_2$ $H_1: p_1 > p_2$ $H_1: p_1 < p_2$	$U\alpha$	Poziom istotności $\alpha$	Opis słowny
Emocjonalność	$U = -3,06$	$U\alpha = -2,33$	0,01	Istotne różnice
Funkcjonowanie poznawczo-intelektualne	$U = -7,14$	$U\alpha = -3,71$	0,0001	Istotne różnice
Cechy charakteru	$U = 2,86$	$U\alpha = 2,33$	0,01	Istotne różnice
Aktywność	$U = 5,22$	$U\alpha = 3,71$	0,0001	Istotne różnice
<b>Cechy związane z „ja”</b>	$U = -7,27$	$U\alpha = -3,71$	0,0001	Istotne różnice
Postawy wobec innych ludzi	$U = -0,91$	$U\alpha = -1,64$	0,05	Brak różnic
Nastawienia wobec rzeczywistości	$U = 3,79$	$U\alpha = 3,71$	0,0001	Istotne różnice
Nastawienia wobec własnego życia	$U = -1,61$	$U\alpha = -1,64$	0,05	Brak różnic
<b>Cechy związane z obiektami „poza-ja”</b>	$U = 7,27$	$U\alpha = 3,71$	0,0001	Istotne różnice

**Tabela 5.** Zróznicowanie sposobu oceny przebiegu życia i poziomu identyfikacji z własnym etapem rozwoju ze względu na płeć – test dla dwóch wskaźników struktury (Greń, 1984)

Zmienne	Hipotezy $H_0: p_1 = p_2$ $H_1: p_1 > p_2$ $H_1: p_1 < p_2$	$U\alpha$	Poziom istotności $\alpha$	Opis słowny
<b>Ocena pozytywna</b>				
Dzieciństwo (do 12. roku życia)	$U = 3,25$	$U\alpha = 3,09$	0,001	Istotne różnice
Wczesna młodość (13–18 lat)	$U = -2,90$	$U\alpha = -2,33$	0,01	Istotne różnice
Młodość (19–30)	$U = -0,32$	$U\alpha = -1,64$	0,05	Brak różnic
Dojrzałość (31–40 lat)	$U = -0,09$	$U\alpha = -1,64$	0,05	Brak różnic
Późna dojrzałość (41–60)	$U = 1,44$	$U\alpha = 1,64$	0,05	Brak różnic
Starzenie się (powyżej 60 lat)	$U = 1,25$	$U\alpha = 1,64$	0,05	Brak różnic
<b>Ocena negatywna</b>				
Dzieciństwo (do 12. roku życia)	$U = -2,86$	$U\alpha = -2,33$	0,01	Istotne różnice
Wczesna młodość (13–18 lat)	$U = 2,00$	$U\alpha = 1,64$	0,05	Istotne różnice
Młodość (19–30)	$U = -0,16$	$U\alpha = -1,64$	0,05	Brak różnic
Dojrzałość (31–40 lat)	$U = -1,21$	$U\alpha = -1,64$	0,05	Brak różnic
Późna dojrzałość (41–60)	$U = 0,42$	$U\alpha = 1,64$	0,05	Brak różnic
Starzenie się (powyżej 60 lat)	$U = 0,94$	$U\alpha = 1,64$	0,05	Brak różnic
<b>Identyfikacja</b>	$U = -4,54$	$U\alpha = -3,71$	0,0001	Istotne różnice
<b>Brak identyfikacji</b>	$U = 4,54$	$U\alpha = 3,71$	0,0001	Istotne różnice



**Tabela 6.** Zróźnicowanie hierarchii problemów życiowych ze względu na płeć – test dla dwóch wskaźników struktury (Greń, 1984)

Zmienne \ Hipotezy	H <sub>0</sub> : p <sub>1</sub> = p <sub>2</sub> H <sub>1</sub> : p <sub>1</sub> > p <sub>2</sub> H <sub>1</sub> : p <sub>1</sub> < p <sub>2</sub>	U <sub>α</sub>	Poziom istotności α	Opis słowny
Utrata lub zmiany w wartościach, ideałach	U = ±3,10	U <sub>α</sub> = ±3,09	0,001	Istotne różnice
Brak autorytetów lub rozczarowanie autorytetami	U = ±3,83	U <sub>α</sub> = ±3,71	0,0001	Istotne różnice
Samotność, zagubienie wśród ludzi	U = ±5,55	U <sub>α</sub> = ±3,71	0,0001	Istotne różnice
Rozterki, obawy o przyszłość	U = ±4,16	U <sub>α</sub> = ±3,71	0,0001	Istotne różnice
Utrata wiary w siebie i własne możliwości	U = ±4,34	U <sub>α</sub> = ±3,71	0,0001	Istotne różnice
Problemy i stresy w szkole	U = ±2,92	U <sub>α</sub> = ±2,33	0,01	Istotne różnice
Konflikty z rodzicami i innymi dorosłymi	U = ±3,64	U <sub>α</sub> = ±3,09	0,001	Istotne różnice
Problemy w kontaktach z rówieśnikami	U = ±5,83	U <sub>α</sub> = ±3,71	0,0001	Istotne różnice
Brak celów, perspektyw życiowych, brak sensu życia	U = ±2,86	U <sub>α</sub> = ±2,33	0,01	Istotne różnice
Bunt przeciwko istniejącej rzeczywistości	U = ±2,42	U <sub>α</sub> = ±2,33	0,01	Istotne różnice
Konieczność podejmowania ważnych życiowo decyzji	U = ±4,09	U <sub>α</sub> = ±3,71	0,0001	Istotne różnice
Problemy z płcią przeciwną	U = ±0,69	U <sub>α</sub> = ±1,64	0,05	Brak różnic
Poczucie nieprzystosowania do oczekiwań innych ludzi	U = ±2,5	U <sub>α</sub> = ±2,33	0,01	Istotne różnice
Konieczność wyboru zawodu lub znalezienia pracy	U = ±2,73	U <sub>α</sub> = ±2,33	0,01	Istotne różnice
Poszukiwanie własnego miejsca w świecie	U = ±3,75	U <sub>α</sub> = ±3,71	0,0001	Istotne różnice
Niezależność i samodzielność	U = ±0,84	U <sub>α</sub> = ±1,64	0,05	Brak różnic
Poszukiwanie tożsamości, odrębności, indywidualności	U = ±1,85	U <sub>α</sub> = ±1,64	0,05	Istotne różnice
Brak wsparcia ze strony innych ludzi	U = ±7,92	U <sub>α</sub> = ±3,71	0,0001	Istotne różnice
Poczucie niesprawiedliwości w „urządzeniu świata”	U = ±3,75	U <sub>α</sub> = ±3,71	0,0001	Istotne różnice

**Tabela 7.** Zróźnicowanie hierarchii i typów wartości ze względu na płeć – test dla dwóch wskaźników struktury (Greń, 1984)

Zmienne \ Hipotezy	H <sub>0</sub> : p <sub>1</sub> = p <sub>2</sub> H <sub>1</sub> : p <sub>1</sub> > p <sub>2</sub> H <sub>1</sub> : p <sub>1</sub> < p <sub>2</sub>	U <sub>α</sub>	Poziom istotności α	Opis słowny
Wykształcenie	U = ±2,86	U <sub>α</sub> = ±2,33	0,01	Istotne różnice
Rodzina	U = ±2,92	U <sub>α</sub> = ±2,33	0,01	Istotne różnice
Przyjaźń	U = ±1,76	U <sub>α</sub> = ±1,64	0,05	Istotne różnice
Miłość	U = ±3,16	U <sub>α</sub> = ±3,09	0,001	Istotne różnice

Tabela 7. c.d.

Zmienne \ Hipotezy	H <sub>0</sub> : p <sub>1</sub> = p <sub>2</sub> H <sub>1</sub> : p <sub>1</sub> > p <sub>2</sub> H <sub>1</sub> : p <sub>1</sub> < p <sub>2</sub>	U <sub>α</sub>	Poziom istotności α	Opis słowny
Byt materialny	U = ±1,25	U <sub>α</sub> = ±1,64	0,05	Brak różnic
Praca	U = ±1,25	U <sub>α</sub> = ±1,64	0,05	Brak różnic
Sukces	U = ±2,59	U <sub>α</sub> = ±2,33	0,01	Istotne różnice
Zabawa, hedonizm	U = ±1,91	U <sub>α</sub> = ±1,64	0,05	Istotne różnice
Samookreślenie	U = ±2,33	U <sub>α</sub> = ±2,33	0,01	Istotne różnice
Realizacja celów	U = ±2,00	U <sub>α</sub> = ±1,64	0,05	Istotne różnice
Trwała wartość	U = ±2,07	U <sub>α</sub> = ±1,64	0,05	Istotne różnice
Rozum – intelekt	U = ±3,67	U <sub>α</sub> = ±3,09	0,001	Istotne różnice
<b>WARTOŚCI ŻYCIA CODZIENNEGO</b>	U = ±2,88	U <sub>α</sub> = ±2,33	0,01	Istotne różnice
– wartości allocentryczne	U = ±5,00	U <sub>α</sub> = ±3,71	0,0001	Istotne różnice
– wartości bytowe	U = ±2,35	U <sub>α</sub> = ±2,33	0,01	Istotne różnice
– wartości przyjemnościowe	U = ±1,91	U <sub>α</sub> = ±1,64	0,05	Istotne różnice
<b>WARTOŚCI TRANSGRESYJNE</b>	U = ±0,64	U <sub>α</sub> = ±1,64	0,05	Brak różnic
– wartości perfekcjonistyczne	U = ±0,59	U <sub>α</sub> = ±1,64	0,05	Brak różnic
– wartości indywidualistyczne	U = ±0,94	U <sub>α</sub> = ±1,64	0,05	Brak różnic
– wartości twórcze	U = ±2,07	U <sub>α</sub> = ±1,64	0,05	Istotne różnice

Tabela 8. Zróżnicowanie rodzajów motywacji preferencji w wartościowaniu ze względu na płeć – test dla dwóch wskaźników struktury (Greń, 1984)

Zmienne \ Hipotezy	H <sub>0</sub> : p <sub>1</sub> = p <sub>2</sub> H <sub>1</sub> : p <sub>1</sub> > p <sub>2</sub> H <sub>1</sub> : p <sub>1</sub> < p <sub>2</sub>	U <sub>α</sub>	Poziom istotności α	Opis słowny
Motywacja autoteliczna	U = ±1,08	U <sub>α</sub> = ±1,64	0,05	Brak różnic
Motywacja instrumentalna	U = ±3,97	U <sub>α</sub> = ±3,71	0,0001	Istotne różnice
Bezrefleksyjność	U = ±2,11	U <sub>α</sub> = ±1,64	0,05	Istotne różnice
<b>Wykształcenie</b>				
– motywacja autoteliczna	U = ±2,26	U <sub>α</sub> = ±1,64	0,05	Istotne różnice
– motywacja instrumentalna	U = ±3,85	U <sub>α</sub> = ±3,71	0,0001	Istotne różnice
– bezrefleksyjność	U = ±1,66	U <sub>α</sub> = ±1,64	0,05	Istotne różnice
<b>Rodzina</b>				
– motywacja autoteliczna	U = ±2,95	U <sub>α</sub> = ±2,33	0,01	Istotne różnice
– motywacja instrumentalna	U = ±2,59	U <sub>α</sub> = ±2,33	0,01	Istotne różnice
– bezrefleksyjność	U = ±2,96	U <sub>α</sub> = ±2,33	0,01	Istotne różnice
<b>Praca</b>				
– motywacja autoteliczna	U = ±2,32	U <sub>α</sub> = ±1,64	0,05	Istotne różnice
– motywacja instrumentalna	U = ±1,54	U <sub>α</sub> = ±1,64	0,05	Brak różnic
– bezrefleksyjność	U = ±0,45	U <sub>α</sub> = ±1,64	0,05	Brak różnic

## Załącznik 4

### WYNIKI ANALIZY STATYSTYCZNEJ W ZAKRESIE DOŚWIADCZANIA BUNTU PRZEZ MŁODZIEŻ

**Tabela 1.** Zróżnicowanie poziomu i form buntu oraz sytuacji wyzwalających bunt ze względu na płeć – test dla dwóch wskaźników struktury (Greń, 1984)

Zmienne	Hipotezy $H_0: p_1 = p_2$ $H_1: p_1 > p_2$ $H_1: p_1 < p_2$	$U\alpha$	Poziom istotności $\alpha$	Opis słowny
Bunt ogólny (WOG)	$U = \pm 2,12$	$U\alpha = \pm 1,64$	0,05	Istotne różnice
Bunt wewnętrzny	$U = \pm 5,88$	$U\alpha = \pm 3,71$	0,0001	Istotne różnice
Bunt zewnętrzny	$U = \pm 3,91$	$U\alpha = \pm 3,71$	0,0001	Istotne różnice
Bunt egocentryczny	$U = \pm 2,35$	$U\alpha = \pm 2,33$	0,01	Istotne różnice
Bunt altruistyczny	$U = \pm 1,69$	$U\alpha = \pm 1,64$	0,05	Istotne różnice
Bunt egzystencjalny	$U = \pm 3,24$	$U\alpha = \pm 3,09$	0,001	Istotne różnice
Bunt instytucjonalny	$U = \pm 0,23$	$U\alpha = \pm 1,64$	0,05	Brak różnic
Bunt w sytuacjach wychowania	$U = \pm 1,24$	$U\alpha = \pm 1,64$	0,05	Brak różnic
Bunt w sytuacjach wymuszania	$U = \pm 1,24$	$U\alpha = \pm 1,64$	0,05	Brak różnic

## Załącznik 5

### WYNIKI ANALIZY STATYSTYCZNEJ DOTYCZĄCEJ AUTORYTETÓW I WZORÓW OSOBOWYCH CENIONYCH PRZEZ MŁODZIEŻ

**Tabela 1.** Zróźnicowanie autorytetów uznawanych przez młodzież ze względu na płeć  
– test dla dwóch wskaźników struktury (Greń, 1984)

Zmienne \ Hipotezy	$H_0: p_1 = p_2$ $H_1: p_1 > p_2$ $H_1: p_1 < p_2$	$U_\alpha$	Poziom istotności $\alpha$	Opis słowny
Bohater filmowy	$U = -6,88$	$U_\alpha = -3,71$	0,0001	Istotne różnice
Bohater literacki	$U = 0,04$	$U_\alpha = 1,64$	0,05	Brak różnic
Osoby duchowne	$U = 3,75$	$U_\alpha = 3,71$	0,0001	Istotne różnice
Rodzice	$U = -5,87$	$U_\alpha = 3,71$	0,0001	Istotne różnice
Naukowiec	$U = -1,79$	$U_\alpha = -1,64$	0,05	Istotne różnice
Aktor, piosenkarz	$U = -1,87$	$U_\alpha = -1,64$	0,05	Istotne różnice
Postać historyczna	$U = -3,43$	$U_\alpha = -3,09$	0,001	Istotne różnice
Sportowiec, trener	$U = -7,16$	$U_\alpha = -3,71$	0,0001	Istotne różnice
Pisarz, poeta	$U = 1,83$	$U_\alpha = 1,64$	0,05	Istotne różnice
Lekarz, pielęgniarka	$U = 2,75$	$U_\alpha = 2,33$	0,01	Istotne różnice
Nauczyciel	$U = 6,47$	$U_\alpha = 3,71$	0,0001	Istotne różnice
Polityk	$U = -6,18$	$U_\alpha = -3,71$	0,0001	Istotne różnice
Chrystus, Budda	$U = 0,39$	$U_\alpha = 1,64$	0,05	Brak różnic

**Tabela 2.** Zróżnicowanie tradycyjnych wzorów osobowych uznawanych przez młodzież ze względu na płeć – test dla dwóch wskaźników struktury (Greń, 1984)

Zmienne \ Hipotezy	H <sub>0</sub> : p <sub>1</sub> = p <sub>2</sub> H <sub>1</sub> : p <sub>1</sub> > p <sub>2</sub> H <sub>1</sub> : p <sub>1</sub> < p <sub>2</sub>	U <sub>α</sub>	Poziom istotności α	Opis słowny
<b>Konformista</b> – wyniki wysokie – wyniki niskie	U=-1,25 U=1,79	U <sub>α</sub> =-1,64 U <sub>α</sub> =1,64	0,05 0,05	Brak różnic Istotne różnice
<b>Hedonista</b> – wyniki wysokie – wyniki niskie	U=0,14 U=-0,95	U <sub>α</sub> =1,64 U <sub>α</sub> =-1,64	0,05 0,05	Brak różnic Brak różnic
<b>Perfekcjonista</b> – wyniki wysokie – wyniki niskie	U=-0,09 U=0,08	U <sub>α</sub> =-1,64 U <sub>α</sub> =1,64	0,05 0,05	Brak różnic Brak różnic
<b>Nonkonformista</b> – wyniki wysokie – wyniki niskie	U=-1,96 U=1,28	U <sub>α</sub> =-1,64 U <sub>α</sub> =1,64	0,05 0,05	Istotne różnice Brak różnic

**Tabela 3.** Zróżnicowanie ponowoczesnych wzorów osobowych uznawanych przez młodzież ze względu na płeć – test dla dwóch wskaźników struktury (Greń, 1984)

Zmienne \ Hipotezy	H <sub>0</sub> : p <sub>1</sub> = p <sub>2</sub> H <sub>1</sub> : p <sub>1</sub> > p <sub>2</sub> H <sub>1</sub> : p <sub>1</sub> < p <sub>2</sub>	U <sub>α</sub>	Poziom istotności α	Opis słowny
<b>Spacerowicz</b> – wyniki wysokie – wyniki niskie	U=-1,27 U=3,125	U <sub>α</sub> =-1,64 U <sub>α</sub> =3,09	0,05 0,001	Brak różnic Istotne różnice
<b>Włóczęga</b> – wyniki wysokie – wyniki niskie	U=1,74 U=-1,85	U <sub>α</sub> =1,64 U <sub>α</sub> =-1,64	0,05 0,05	Istotne różnice Istotne różnice
<b>Gracz</b> – wyniki wysokie – wyniki niskie	U=-5,60 U=5,00	U <sub>α</sub> =-3,71 U <sub>α</sub> =3,71	0,0001 0,0001	Istotne różnice Istotne różnice
<b>Turysta</b> – wyniki wysokie – wyniki niskie	U=0,73 U=-1,54	U <sub>α</sub> =1,64 U <sub>α</sub> =-1,64	0,05 0,05	Brak różnic Brak różnic

## Załącznik 6

### WYNIKI ANALIZY STATYSTYCZNEJ – STRATEGIE RADZENIA SOBIE

**Tabela 1.** Średnie (M) i odchylenia standardowe (SD) skali RSSP (N=916)

Podskala RSSP	Średnia (M)			Odchylenie standardowe (SD)			Min	Max
	Ogół	Dz.	Ch.	Ogół	Dz.	Ch.		
Strategia konstruktywna (K)	24,63	23,88	25,31	3,37	3,18	3,14	10	32
Strategia uciezkowa, aktywna (UA)	15,34	15,93	14,79	2,75	2,60	2,76	7	24
Strategia uciezkowa, bierna (UB)	24,87	25,34	24,44	5,05	4,93	4,99	12	43
Wsparcie społeczne (WS)	13,37	14,37	12,45	2,67	2,33	2,63	5	20

**Tabela 2.** Zróżnicowanie strategii radzenia sobie stosowanych przez młodzież ze względu na płeć – skala RSSP – test dla dwóch średnich (Greń, 1984)

Zmienne	Hipotezy $H_0: m_1 = m_2$ $H_1: m_1 > m_2$ $H_1: m_1 < m_2$	$U\alpha$	Poziom istotności $\alpha$	Opis słowny
Strategia konstruktywna	$ t =6,81$	$t\alpha=3,291$	0,0005	Istotne różnice
Wsparcie społeczne	$t=11,71$	$t\alpha=3,291$	0,0005	Istotne różnice
Ucieczka aktywna	$t=6,44$	$t\alpha=3,291$	0,0005	Istotne różnice
Ucieczka bierna	$t=2,73$	$t\alpha=2,576$	0,005	Istotne różnice

**Tabela 3.** Zróżnicowanie stylów radzenia sobie młodzieży ze względu na płeć – test dla dwóch wskaźników struktury (Greń, 1984)

Zmienne	Hipotezy $H_0: p_1 = p_2$ $H_1: p_1 > p_2$ $H_1: p_1 < p_2$	$U\alpha$	Poziom istotności $\alpha$	Opis słowny
Styl informacyjny	$U=-2,57$	$U\alpha=-2,33$	0,01	Istotne różnice
Styl normatywny	$U=2,86$	$U\alpha=2,33$	0,01	Istotne różnice
Styl dyfuzyjno-unikowy	$U=0,32$	$U\alpha=1,64$	0,05	Brak różnic

## Załącznik 7

### WYNIKI ANALIZY STATYSTYCZNEJ – NASTAWIENIA I POSTAWY MŁODZIEŻY WOBEC SIEBIE I ŚWIATA

**Tabela 1.** Zróżnicowanie sposobu postrzegania świata przez młodzież ze względu na płeć ( $n_{dz}=438$ ,  $n_{ch}=478$ ) – test dla dwóch wskaźników struktury (Greń, 1984)

Zmienne	Hipotezy $H_0: p_1 = p_2$ $H_1: p_1 > p_2$ $H_1: p_1 < p_2$	$U\alpha$	Poziom istotności $\alpha$	Opis słowny
Brak możliwości rozwoju	$U = \pm 0,48$	$U\alpha = \pm 1,64$	0,05	Brak różnic
Zniewolenie ekonomiczne	$U = \pm 1,35$	$U\alpha = \pm 1,64$	0,05	Brak różnic
Arena walki	$U = \pm 1,53$	$U\alpha = \pm 1,64$	0,05	Brak różnic
Przemoc i agresja	$U = \pm 1,19$	$U\alpha = \pm 1,64$	0,05	Brak różnic
Pesymizm i nihilizm	$U = \pm 0,61$	$U\alpha = \pm 1,64$	0,05	Brak różnic
Brak idei i romantyzmu	$U = \pm 2,56$	$U\alpha = \pm 2,33$	0,01	Istotne różnice
Egoizm i rywalizacja	$U = \pm 2,27$	$U\alpha = \pm 2,33$	0,01	Istotne różnice
Materializm	$U = \pm 1,06$	$U\alpha = \pm 1,64$	0,05	Brak różnic
Brak znaczenia religii	$U = \pm 1,47$	$U\alpha = \pm 1,64$	0,05	Brak różnic
Skrajny relatywizm	$U = \pm 1,73$	$U\alpha = \pm 1,64$	0,05	Istotne różnice
Nietolerancja	$U = \pm 1,83$	$U\alpha = \pm 1,64$	0,05	Istotne różnice
Nierówność szans	$U = \pm 0,34$	$U\alpha = \pm 1,64$	0,05	Brak różnic
Zagrożenia i niepewność	$U = \pm 1,54$	$U\alpha = \pm 1,64$	0,05	Brak różnic
Niesprawiedliwość	$U = \pm 1,43$	$U\alpha = \pm 1,64$	0,05	Brak różnic

**Tabela 2.** Zróźnicowanie sposobu postrzegania świata (ogólne kategorie zagrożeń rozwojowych) przez młodzież ze względu na płeć ( $n_{dz}=438$ ,  $n_{ch}=478$ ) – test dla dwóch wskaźników struktury (Greń, 1984)

Zmienne	Hipotezy $H_0: p_1 = p_2$ $H_1: p_1 > p_2$ $H_1: p_1 < p_2$	$U\alpha$	Poziom istotności $\alpha$	Opis słowny
Indywidualne blokady autokreacji	$U = \pm 2,33$	$U\alpha = \pm 2,33$	0,01	Istotne różnice
Spoleczne blokady autokreacji	$U = \pm 0,79$	$U\alpha = \pm 1,64$	0,05	Brak różnic
Zagrożenia rozwojowe – warunki spoleczne	$U = \pm 0,51$	$U\alpha = \pm 1,64$	0,05	Brak różnic
Zagrożenia rozwojowe – ideologiczne i kulturowe	$U = \pm 0,84$	$U\alpha = \pm 1,64$	0,05	Brak różnic
Zagrożenia w relacjach międzyludzkich	$U = \pm 0,41$	$U\alpha = \pm 1,64$	0,05	Brak różnic

**Tabela 3.** Zróźnicowanie sposobu postrzegania własnej osoby przez młodzież ze względu na płeć ( $n_{dz}=438$ ,  $n_{ch}=478$ ) – test dla dwóch wskaźników struktury (Greń, 1984)

Zmienne	Hipotezy $H_0: p_1 = p_2$ $H_1: p_1 > p_2$ $H_1: p_1 < p_2$	$U\alpha$	Poziom istotności $\alpha$	Opis słowny
Niezadowolenie z siebie	$U = \pm 2,27$	$U\alpha = \pm 1,64$	0,05	Istotne różnice
Brak wewnętrznej harmonii	$U = \pm 4,64$	$U\alpha = \pm 3,71$	0,0001	Istotne różnice
Niepewność, niezdecydowanie	$U = \pm 5,69$	$U\alpha = \pm 3,71$	0,0001	Istotne różnice
Bezsilność i zniechęcenie	$U = \pm 5,17$	$U\alpha = \pm 3,71$	0,0001	Istotne różnice
Przygnębienie i smutek	$U = \pm 2,23$	$U\alpha = \pm 1,64$	0,05	Istotne różnice
Niezgoda na rzeczywistość	$U = \pm 0,91$	$U\alpha = \pm 1,64$	0,05	Brak różnic
Obniżony nastrój	$U = \pm 1,00$	$U\alpha = \pm 1,64$	0,05	Brak różnic
Bunt przeciw ograniczeniom	$U = \pm 5,15$	$U\alpha = \pm 3,71$	0,0001	Istotne różnice
Niezgoda na własne życie	$U = \pm 1,30$	$U\alpha = \pm 1,64$	0,05	Brak różnic
Niepokój i lęk	$U = \pm 1,4$	$U\alpha = \pm 1,64$	0,05	Brak różnic
Niewiara w siebie i swoje wybory	$U = \pm 4,48$	$U\alpha = \pm 3,71$	0,0001	Istotne różnice
Brak zaufania i wiary w ludzi	$U = \pm 2,33$	$U\alpha = \pm 2,33$	0,01	Istotne różnice
Niejasność celów	$U = \pm 5,21$	$U\alpha = \pm 3,71$	0,0001	Istotne różnice
Brak poczucia stabilizacji	$U = \pm 2,00$	$U\alpha = \pm 1,64$	0,05	Istotne różnice
Niezadowolenie z postawy życiowej	$U = \pm 3,07$	$U\alpha = \pm 2,33$	0,01	Istotne różnice
Zmienność nastrojów	$U = \pm 8,01$	$U\alpha = \pm 3,71$	0,0001	Istotne różnice
Wątpliwości w działaniach	$U = \pm 2,48$	$U\alpha = \pm 2,33$	0,01	Istotne różnice
Dezorientacja w wyborach	$U = \pm 3,06$	$U\alpha = \pm 2,33$	0,01	Istotne różnice
Konieczność zmian w życiu	$U = \pm 1,67$	$U\alpha = \pm 1,64$	0,05	Istotne różnice
Osamotnienie i zagubienie	$U = \pm 1,03$	$U\alpha = \pm 1,64$	0,05	Brak różnic



**Tabela 4.** Zróżnicowanie identyfikacji społeczno-kulturowych młodzieży ze względu na płeć ( $n_{dz}=438$ ,  $n_{ch}=478$ ) – test dla dwóch wskaźników struktury (Greń, 1984)

Zmienne	Hipotezy $H_0: p_1 = p_2$ $H_1: p_1 > p_2$ $H_1: p_1 < p_2$	$U\alpha$	Poziom istotności $\alpha$	Opis słowny
Członek rodziny	$U = \pm 0,5$	$U\alpha = \pm 1,64$	0,05	Brak różnic
Członek społeczności szkolnej	$U = \pm 2,35$	$U\alpha = \pm 2,33$	0,01	Istotne różnice
Członek grupy rówieśniczej	$U = \pm 2,25$	$U\alpha = \pm 1,64$	0,05	istotne różnice
Reprezentant własnej płci	$U = \pm 1,73$	$U\alpha = \pm 1,64$	0,0001	Istotne różnice
Członek społeczności regionalnej	$U = \pm 2,43$	$U\alpha = \pm 2,33$	0,01	Istotne różnice
Członek społeczności narodowej	$U = \pm 0,22$	$U\alpha = \pm 1,64$	0,05	Brak różnic
Obywatel polski	$U = \pm 0,11$	$U\alpha = \pm 1,64$	0,05	Brak różnic
Europejczyk	$U = \pm 2,03$	$U\alpha = \pm 1,64$	0,05	Istotne różnice
Obywatel świata	$U = \pm 0,96$	$U\alpha = \pm 1,64$	0,05	Brak różnic
Przywiązanie do tradycji narodowej	$U = \pm 0,16$	$U\alpha = \pm 1,64$	0,05	Brak różnic
Chrześcijanin, katolik	$U = \pm 2,41$	$U\alpha = \pm 2,33$	0,01	Istotne różnice

**Tabela 5.** Zróżnicowanie identyfikacji społeczno-kulturowych młodzieży ze względu na płeć ( $n_{dz}=438$ ,  $n_{ch}=478$ ) – test dla dwóch wskaźników struktury (Greń, 1984)

Zmienne	Hipotezy $H_0: p_1 = p_2$ $H_1: p_1 > p_2$ $H_1: p_1 < p_2$	$U\alpha$	Poziom istotności $\alpha$	Opis słowny
„ja” rozproszone – dyfuzja tożsamości	$U = 2,78$	$U\alpha = 2,33$	0,01	Istotne różnice
„ja” skonformizowane – lustrzane	$U = -1,18$	$U\alpha = -1,64$	0,05	Brak różnic
„ja” indolentne – tożsamość odroczone	$U = 0,96$	$U\alpha = 1,64$	0,05	Brak różnic
„ja” negatywne – nieefektywne	$U = 0,64$	$U\alpha = 1,64$	0,05	Brak różnic
„ja” opozycyjne – negatywne zewnętrznie	$U = 0,01$	$U\alpha = 1,64$	0,05	Brak różnic
„ja” zintegrowane – spójne, utrwalone	$U = -1,25$	$U\alpha = -1,64$	0,05	Brak różnic
<b>Tożsamość pozytywna rozwojowo</b>	$U = -1,25$	$U\alpha = -1,64$	0,05	Brak różnic
<b>Tożsamość destrukcyjna rozwojowo</b>	$U = 2,94$	$U\alpha = 2,33$	0,01	Istotne różnice
Deprecjacja siebie – wewnętrzna	$U = 3,26$	$U\alpha = 3,09$	0,0001	Istotne różnice
Deprecjacja świata i relacji „ja-świat”	$U = 0,01$	$U\alpha = 1,64$	0,05	Brak różnic
Autorefleksja (świadoma autokreacja)	$U = -1,25$	$U\alpha = -1,64$	0,05	Brak różnic
Bezrefleksyjność (zapożyczenie)	$U = -1,18$	$U\alpha = -1,64$	0,05	Brak różnic

**Tabela 6.** Zróżnicowanie postaw (nastawień) życiowych młodzieży ze względu na płeć ( $n_{dz}=438$ ,  $n_{ch}=478$ ) – test dla dwóch wskaźników struktury (Greń, 1984)

Zmienne	Hipotezy	$H_0: p_1 = p_2$ $H_1: p_1 > p_2$ $H_1: p_1 < p_2$	$U\alpha$	Poziom istotności $\alpha$	Opis słowny
<b>Dezintegracja jednostkowa</b> Ja nie jestem OK. – wy jesteście OK.		$U=-0,39$	$U\alpha=-1,64$	0,05	Brak różnic
<b>Dezintegracja relacji „ja-świat”</b> Ja jestem OK. – wy nie jesteście OK.		$U=-4,98$	$U\alpha=-3,71$	0,0001	Istotne różnice
<b>Dezintegracja wielopoziomowa</b> Ja nie jestem OK. – wy nie jesteście OK.		$U=4,04$	$U\alpha=3,71$	0,0001	Istotne różnice
<b>Postawa pozytywna – rozwojowa</b> Ja jestem OK – wy jesteście OK.		$U=-0,58$	$U\alpha=-1,64$	0,05	Brak różnic

## Załącznik 8

### WYNIKI ANALIZY STATYSTYCZNEJ – WIZJA WŁASNEGO ŻYCIA MŁODZIEŻY

**Tabela 1.** Zróżnicowanie podstaw osiągnięcia szczęścia w życiu codziennym ze względu na płeć ( $n_{dz}=438$ ,  $n_{ch}=478$ ) – test dla dwóch wskaźników struktury (Greń, 1984)

Zmienne \ Hipotezy	H <sub>0</sub> : $p_1 = p_2$ H <sub>1</sub> : $p_1 > p_2$ H <sub>1</sub> : $p_1 < p_2$	U $\alpha$	Poziom istotności $\alpha$	Opis słowny
Potrzeba przynależności i miłości	U=7,00	U $\alpha$ =3,71	0,0001	Istotne różnice
Potrzeba szacunku i uznania	U=-0,99	U $\alpha$ =-1,64	0,05	Brak różnic
Potrzeby estetyczno-emocjonalne	U=-0,11	U $\alpha$ =-1,64	0,05	Brak różnic
Potrzeba samorealizacji	U=-6,47	U $\alpha$ =-3,71	0,0001	Istotne różnice
Potrzeba bezpieczeństwa	U=-1,74	U $\alpha$ =-1,64	0,05	Istotne różnice
Potrzeba transcendencji	U=-0,05	U $\alpha$ =-1,64	0,05	Brak różnic

**Tabela 2.** Zróżnicowanie podstaw cierpienia w życiu codziennym a płeć ( $n_{dz}=438$ ,  $n_{ch}=478$ ) – test dla dwóch wskaźników struktury (Greń, 1984)

Zmienne \ Hipotezy	H <sub>0</sub> : $p_1 = p_2$ H <sub>1</sub> : $p_1 > p_2$ H <sub>1</sub> : $p_1 < p_2$	U $\alpha$	Poziom istotności $\alpha$	Opis słowny
Potrzeba przynależności i miłości	U=3,08	U $\alpha$ =2,33	0,01	Istotne różnice
Potrzeba szacunku i uznania	U=-0,60	U $\alpha$ =-1,64	0,05	Brak różnic
Potrzeba samorealizacji	U=-2,95	U $\alpha$ =-2,33	0,01	Istotne różnice
Potrzeba bezpieczeństwa	U=-0,35	U $\alpha$ =-1,64	0,05	Brak różnic
Potrzeba transcendencji	U=0,19	U $\alpha$ =1,64	0,05	Brak różnic

**Tabela 3.** Zróznicowanie form aktywności młodzieży w czasie wolnym ze względu na płeć ( $n_{dz}=438$ ,  $n_{ch}=478$ ) – test dla dwóch wskaźników struktury (Greń, 1984)

Zmienne \ Hipotezy	$H_0: p_1 = p_2$ $H_1: p_1 > p_2$ $H_1: p_1 < p_2$	$U_\alpha$	Poziom istotności $\alpha$	Opis słowny
<b>Formy czynne</b>	<b><math>U=-1,59</math></b>	<b><math>U_\alpha=-2,33</math></b>	<b>0,05</b>	<b>Brak różnic</b>
Uprawianie sportu i aktywność fizyczna	$U=-6,70$	$U_\alpha=-3,71$	0,0001	Istotne różnice
Wyjazdy, podróże	$U=2,15$	$U_\alpha=1,64$	0,05	Istotne różnice
Spacery, obcowanie z naturą	$U=6,58$	$U_\alpha=3,71$	0,0001	Istotne różnice
Wspinaczka górską, chodzenie po górach	$U=1,67$	$U_\alpha=1,64$	0,05	Istotne różnice
Rozwijanie zainteresowań, twórczość	$U=-2,23$	$U_\alpha=-1,64$	0,05	Istotne różnice
Nauka	$U=0,63$	$U_\alpha=1,64$	0,05	Brak różnic
Praca	$U=-0,99$	$U_\alpha=-1,64$	0,05	Brak różnic
Pomaganie innym	$U=-1,76$	$U_\alpha=-1,64$	0,05	Istotne różnice
<b>Formy bierne</b>	<b><math>U=5,56</math></b>	<b><math>U_\alpha=3,71</math></b>	<b>0,0001</b>	<b>Istotne różnice</b>
Słuchanie muzyki	$U=4,58$	$U_\alpha=3,71$	0,0001	Istotne różnice
Zabawa, imprezy, dyskoteka	$U=5,07$	$U_\alpha=3,71$	0,0001	Istotne różnice
Kluby, puby, „knajpy”	$U=-0,3$	$U_\alpha=-1,64$	0,05	Brak różnic
Sen, relaks, marzenia, refleksje, solarium	$U=1,28$	$U_\alpha=1,64$	0,05	Brak różnic
Komputer	$U=-7,42$	$U_\alpha=-3,71$	0,0001	Istotne różnice
Telewizja	$U=1,66$	$U_\alpha=1,64$	0,05	Istotne różnice
Oglądanie filmów (kino, DVD)	$U=2,41$	$U_\alpha=2,33$	0,01	Istotne różnice
Zakupy (hipermarkety)	$U=4,98$	$U_\alpha=3,71$	0,0001	Istotne różnice
Wyjścia „na miasto”	$U=-2,63$	$U_\alpha=-2,33$	0,01	Istotne różnice
Czytanie książek	$U=7,44$	$U_\alpha=3,71$	0,0001	Istotne różnice
Wyjścia do teatru	$U=0,70$	$U_\alpha=1,64$	0,05	Brak różnic
Mecze	–	–	–	–
Jazda samochodem, motocyklem (ryzyko)	–	–	–	–
<b>Formy nieokreślone (afiliacyjne)</b>	<b><math>U=7,64</math></b>	<b><math>U_\alpha=3,71</math></b>	<b>0,0001</b>	<b>Istotne różnice</b>
Spotkania z przyjaciółmi	$U=7,81$	$U_\alpha=3,71$	0,0001	Istotne różnice
Spotkania z partnerem	$U=3,33$	$U_\alpha=3,09$	0,001	Istotne różnice
Spotkania i czas spędzany z rodziną	$U=5,10$	$U_\alpha=3,71$	0,0001	Istotne różnice

**Tabela 4.** Sposób myślenia młodzieży o własnej przyszłości a płeć ( $n_{dz}=438$ ,  $n_{ch}=478$ ) – test dla dwóch wskaźników struktury (Greń, 1984)

Zmienne	Hipotezy $H_0: p_1 = p_2$ $H_1: p_1 > p_2$ $H_1: p_1 < p_2$	$U\alpha$	Poziom istotności $\alpha$	Opis słowny
Racjonalizacja i próba kontrolowania własnej przyszłości	$U=3,09$	$U\alpha=3,09$	0,001	Istotne różnice
Zracjonalizowane przekonanie o konieczności koncentracji na teraźniejszości	$U=-3,06$	$U\alpha=-2,33$	0,01	Istotne różnice
Poddanie się losowi warunkowane niewiarą w możliwość wpływu na własne życie	$U=-3,13$	$U\alpha=-3,09$	0,001	Istotne różnice
Lęk przed przyszłością wyznaczany warunkami życia	$U=0,96$	$U\alpha=1,64$	0,05	Brak różnic
Inne (współzależność własnych działań i nieprzewidywalnych sytuacji życiowych)	$U=1,59$	$U\alpha=1,64$	0,05	Brak różnic

**Tabela 5.** Zróżnicowanie planów życiowych związanych z organizowaniem warunków własnego bytu ze względu na płeć ( $n_{dz}=438$ ,  $n_{ch}=478$ ) – test dla dwóch wskaźników struktury (Greń, 1984)

Zmienne	Hipotezy $H_0: p_1 = p_2$ $H_1: p_1 > p_2$ $H_1: p_1 < p_2$	$U\alpha$	Poziom istotności $\alpha$	Opis słowny
Emigracja stała (względy społeczne i kulturowe)	$U=-2,64$	$U\alpha=-2,33$	0,01	Istotne różnice
Emigracja stała (względy ekonomiczne)	$U=-0,60$	$U\alpha=-1,64$	0,05	Brak różnic
Emigracja czasowa dłuższa	$U=-0,31$	$U\alpha=-1,64$	0,05	Brak różnic
Emigracja czasowa, krótka (zarobkowa)	$U=5,10$	$U\alpha=3,71$	0,0001	Istotne różnice
Pozostanie w Polsce	$U=0,59$	$U\alpha=1,64$	0,05	Brak różnic

**Tabela 6.** Zróżnicowanie konkretnych celów życiowych związanych z organizowaniem własnej przyszłości ze względu na płeć ( $n_{dz}=438$ ,  $n_{ch}=478$ ) – test dla dwóch wskaźników struktury (Greń, 1984)

Zmienne	Hipotezy $H_0: p_1 = p_2$ $H_1: p_1 > p_2$ $H_1: p_1 < p_2$	$U_\alpha$	Poziom istotności $\alpha$	Opis słowny
Cele materialno-rzeczowe i bytowe	$U=-6,37$	$U_\alpha=-3,71$	0,0001	Istotne różnice
Cele życiowe, zabezpieczenie przyszłości	$U=2,38$	$U_\alpha=2,33$	0,01	Istotne różnice
Cele abstrakcyjne (cechy osobowe)	$U=1,41$	$U_\alpha=1,64$	0,05	Brak różnic
Cele związane z relacjami	$U=4,44$	$U_\alpha=3,71$	0,0001	Istotne różnice
Cele transgresyjne, twórcze, samorealizacyjne	$U=-1,94$	$U_\alpha=-1,64$	0,05	Istotne różnice
Cele hedonistyczne, emocjonalne	$U=0,12$	$U_\alpha=1,64$	0,05	Brak różnic

## INDEKS NAZWISK

- Ablewicz Krystyna 267, 495  
Achenbach Thomas M. 201, 495  
Adamska Halina 505  
Adamski Władysław 57, 495  
Adelson Joseph 516  
Adler Alfred 242  
Allerbeck Klaus R. 526  
Allport Gordon Willard 28, 35, 69, 246, 495, 522  
Apter Michael J. 104, 495  
Arana G. 155, 495  
Archer Sally L. 104, 495, 516  
Aronson Elliot 90, 495  
Arystoteles 63, 81, 237
- Baacke Dieter 156, 157, 243, 245, 256, 471, 495  
Babbie Earl 249, 250, 495  
Babiuch Małgorzata 504  
Badcock Christopher Robert 142, 495  
Badora Sylwia 536  
Badura Emilia 129, 130, 495  
Bagrowicz Jerzy 51, 59, 80, 197, 213, 222, 495  
Barber Benjamin R. 186, 495  
Bardziejewska Mariola 203, 499  
Barker Eileen 224, 496  
Bartkowicz Anna 495  
Bartoszewicz Hanna 495  
Basaj Agnieszka 518
- Batawia Stanisław Jan 94, 496  
Baubion-Broye Alain 447, 507  
Baum Mirosław 203, 523  
Bauman Janina 496  
Bauman Teresa 254, 267, 272, 480, 496, 523  
Bauman Zygmunt 20, 25–27, 30, 31, 33, 35, 38, 54, 61, 68, 70, 73, 111, 113, 119–124, 142, 178, 229, 248, 259, 362, 366, 397, 485, 486, 496  
Beck Ulrich 111, 181, 485, 496  
Bee Helen 65, 496  
Bell Lorraine 192, 511  
Bełkot Andrzej 133, 496  
Bem Sandra Ruth L. 279, 496  
Bentkowska Alina 522  
Bereźnicki Franciszek 536  
Berger Peter L. 183, 496  
Berkowitz Leonard 529  
Berne Eric 261, 496  
Bernstein Basil 184, 496, 525  
Berzonsky Michael D. 79, 259, 496, 497  
Betkiewicz Witold 495  
Bielik-Robson Agata 488, 497  
Bielska Ewa 233, 248, 497  
Biernat Tomasz 184–188, 210, 211, 214, 217, 218, 222, 223, 497  
Birch Ann 242, 497  
Blos Peter 65, 66, 282, 497  
Blum Robert W. 192, 497

- Blumenkrantz David G. 497  
Bluszcz Grzegorz 531  
Błęszyńska Krystyna M. 78, 498  
Bobrowski Krzysztof 498  
Bocheński Józef Maria 498  
Bogunia-Borowska Małgorzata 530  
Bohnsack Ralf 156, 173, 174, 498  
Bokszański Zbigniew 68, 69, 71, 73, 78, 111, 115, 117, 143, 144, 496, 498  
Borecka-Biernat Danuta 135, 140–142, 150, 384, 498  
Borowska Teresa 35, 498  
Boski Paweł 72, 498, 509, 516  
Bourdieu Pierre 184, 498, 508  
Boyd Gayle M. 479, 498  
Bradshaw John 184, 352, 498  
Brainerd Mary Deller 455, 498  
Brammer Lawrence M. 498  
Braun-Gałkowska Maria 224, 498, 499  
Brentano Franz 81  
Brickmann Philip 475, 478, 499  
Brossart Daniel F. 133, 514  
Brownstein Larry 246, 499  
Bruce Steve 487, 499  
Brzezińska Anna 65, 104, 203, 240, 499  
Brzeziński Jerzy 269, 273, 499, 512, 513, 526  
Brzozowski Piotr 82, 499  
Buber Martin 242  
Buchhofer Bernd 164  
Buczowski Piotr 521  
Burszta Wojciech J. 529  
Butcher James N. 150, 503  
Butrymowicz Brygida 454, 500  
Bürgin Dieter 65, 67, 500  
  
Camus Albert 97–99, 102, 136, 196, 258, 334, 342, 344, 414, 500  
Caplan Gerald 500  
Carmichael Leonard 515  
Carroll David 456, 475, 526  
Castells Manuel 144, 500  
Castoriadis Cornelius 458, 500  
Causey David L. 203, 500  
Cebernik Renata 500  
  
Chandler Louis A. 141, 201, 500, 533  
Chelstowski Bogdan 525  
Chłopecki Jerzy 235, 500  
Chmielecki Andrzej 534  
Chmielewski Adam 515  
Chyła Wojciech 186, 500  
Cichocki Ryszard 521  
Cichoń Władysław 213, 500  
Cichowicz Stanisław 71, 500  
Cielecki Marek 520  
Cieśla Dominika 528  
Cieśla Stanisław 496  
Clark R. 372, 500  
Climati Carlo 224, 276, 500  
Coates Dan 475, 478, 499  
Coelho Paulo 414, 500  
Cohn Elden 475, 478, 499  
Conrad Joseph 451  
Conte Hope R. 148, 523  
Costa Paul T. 221, 500  
Coupland Douglas 214, 228, 500  
Cross Susan E. 88, 91, 517  
Cudowska Agata 500  
Curie Jaques 447, 507  
Cybal-Michalska Agnieszka 211, 501  
Cylkowska-Nowak Mirosława 514, 518, 531  
Cyrańska Ewa 524, 535  
Cywińska Małgorzata 203, 501  
Czajkowska Jadwiga 224, 501  
Czapiński Janusz 228, 501  
Czerepaniak-Walczak Maria 501  
Czerkawski Andrzej 536  
Czernecki Roman 504  
Czerniachowska Ryszarda 461, 501  
Czerniak Stanisław 534  
Czerwińska-Jasiewicz Maria 64, 65, 69, 216, 501  
Czub Magdalena 202, 501  
Czuba Konrad 500  
Czyżewski Marek 251, 501  
  
Dakowicz Andrzej 203, 501  
Dalin Per 501  
Datta-Jakubowska Alicja 535



- Daun Holger 501  
Dąbrowska Renata 224, 499  
Dąbrowski Jacek 507  
Dąbrowski Kazimierz 29, 35, 36, 41, 43,  
71, 86, 97, 270, 447, 501, 532  
Dearden Jackie 133, 501  
Debord Guy 178, 501  
Denek Kazimierz 525, 535, 536  
DePaulo Bella M. 499  
Deverson Jane 227  
Dickson Shannon 374, 490  
Długosz-Biłous Henryka 223, 502  
Dobek-Ostrowska Bogusława 186, 502  
Dodziuk Anna 526  
Dolata Marek 488, 502  
Doliński Artur 519  
Doliński Dariusz 87, 88, 90, 91, 502, 511  
Dominian Jack 130, 502  
Drwal Radosław Łukasz 499  
Dryfoos Joy G. 502  
Dubet François 277, 502  
Dubow Eric F. 203, 500  
Dudzikowa Maria 187, 502  
Durkheim Émile 237  
Dyczewski Leon 188, 213, 215, 223, 497,  
502  
Dykcik Władysław 504, 512  
Dyoniziak Ryszard 51, 502  
Dziamski Grzegorz 186, 502  
Dzierżyńska Aleksandra 506  
Dziwiecki Marek 480, 502  
Dziągiewska Małgorzata 181, 502  
  
Earls Felton 510  
Eco Umberto 5, 19, 23, 94, 104, 144, 178,  
179, 255, 256, 275, 364, 444, 502, 503  
Edelbrock Craig 201, 495  
Egan Gerard 503  
Eisenstadt Samuel N. 156, 167, 169,  
170, 456, 503  
Elias Norbert 483, 503  
Elzenberg Henryk 526  
Ender Norman S. 141, 150, 503, 522, 530  
Ensminger Margaret E. 241, 510  
Epstein Irvin 472, 532  
Epstein Seymour 147, 503  
Erikson Erik Homburger 29, 41, 52–54,  
57, 61, 63–65, 69, 70, 73–78, 80, 81,  
86, 105, 107, 156, 157, 161, 162, 182,  
193, 194, 235, 236, 242, 243, 245, 256,  
261, 271, 276, 277, 398, 404, 446, 503,  
534  
  
Farr Robert 519  
Fatyga Barbara 209, 211–213, 277, 280,  
503, 504  
Feldmanowa Maria 534  
Felson Richard B. 515  
Fenstermacher Gary D. 134, 504  
Fiore Quentin 401, 489, 518  
Fisher Jeffrey D. 499  
Fluderska Grażyna 277, 503  
Folkman Susan 136, 140, 141, 150, 384,  
504, 514  
Fostowicz-Zahorski Michał 513  
Foucault Michel 231, 504  
Frankel Jay 504  
Frankiewicz Małgorzata 525  
Frankl Viktor Emil 29, 504  
Fras Janina 186, 502  
Frąc Rafał 524  
Frąckowiak Tadeusz 413, 504  
Frączek Adam 203, 504  
Frentzel-Zagórska Janina 533  
Freud Anna 164, 205, 504  
Freud Zygmunt 30, 41, 120, 132, 164,  
242, 504  
Friedeburg Ludwig von 516  
Friedrichs Jürgen 164  
Frieske Kazimierz W. 504  
Fromm Erich 27, 29, 31–37, 67–69, 110,  
113, 117, 118, 124, 132, 178, 181, 182,  
233, 234, 242, 249, 259, 277, 333, 348,  
374, 385, 415, 416, 435, 436, 485, 486,  
488, 504, 505  
Frydryczak Beata 30, 505  
Fucke Erhard 505  
  
Gajdzińska Monika 505  
Galas Barbara 211, 256, 505

- Gała Aleksandra 224, 498, 499, 505, 532  
Gałaś Mieczysław 30, 60, 505  
Galdowa Anna 70, 71, 332, 505, 510, 515, 520, 522, 532  
Galkowska Agnieszka 224, 499  
Gańczarczyk Alojzy 215, 505  
Garewicz Jan 527  
Garfinkel Harold 253, 505  
Gaś Zbigniew B. 62, 65–67, 77, 143, 184, 207, 241, 346, 446, 475, 477, 478, 505  
Gaul Jerzy 30, 505  
Geldard David 505  
Geldard Kathryn 505  
Gergen Kenneth J. 532  
Gerson Kathleen 426, 508  
Gerstmann Stanisław 83, 257, 506  
Gibran Kahlil 493, 506  
Giddens Anthony 37, 68, 73, 81, 119, 132, 134, 194, 228, 347, 404, 506  
Gilewicz Joanna 503  
Giorgi Amadeo 253, 506  
Giroux Henry A. 97, 128, 506  
Glaser Barney G. 254, 506  
Gładzowski Michał 505  
Gnitecki Janusz 267, 502, 506  
Goban-Klas Tomasz 185, 506  
Goćkowski Janusz 129, 130, 527  
Goffman Erving 78, 92, 105, 145, 174, 253, 409, 413, 506  
Goldstein Arnold P. 479, 510  
Golka Marian 81, 496, 506, 508, 511, 516  
Gołębiowska Elżbieta 527  
Gołębiowski Bronisław 491, 506  
Gordon Colin 504, 532  
Gordon Thomas 129, 506  
Gosk Ilona 473, 506  
Gostyńska Dorota 527  
Górski Stanisław 461, 506  
Grabowska Mirosława 210, 506  
Greenwald Anthony G. 89, 506  
Greń Jerzy 273, 345, 362, 506, 564–580  
Griese Hartmut M. 155–158, 162, 164, 166–172, 174, 243–245, 451, 456, 457, 472, 507  
Grochocinski Marian 507  
Grosberg Lawrence 232, 507  
Gruszczyński Marcin 531  
Grzełowska Helena 508  
Grzełowska-Klarkowska Helena 89, 147, 148, 206, 207, 507, 518, 526  
Grzelak Janusz Ł. 507  
Gurycka Antonina 209, 340, 507  
Guze Joanna 500  
Habermas Jürgen 348, 459, 507  
Hajduk Barbara 375, 507  
Hajjar Violette 447, 507  
Hall Edward Twitchell 26, 507  
Hałas Elżbieta 179, 458, 507  
Hamblett Charles 227  
Hammarskjöld Dag 414, 507  
Harmin Merrill 84, 318, 525  
Harris Thomas A. 261, 408, 409, 507  
Hartmann Nicolai 82  
Havighurst Robert J. 63, 216, 271, 508  
Heelas Paul 485, 508  
Hegel Georg Wilhelm Friedrich 119  
Heidegger Martin 68, 242  
Hejmej Przemysław 503  
Hejnicka-Bezwińska Teresa 84, 213, 486, 508  
Helms Donald B. 235, 532  
Herbst Krzysztof 473, 506  
Heszen-Niejodek Irena 141, 150–152, 200, 508  
Hillgard Ernest 29, 203, 508  
Hochschild Arlie Russell 426, 508  
Holly Romuald 215, 508  
Holona Marian 534  
Holt John 481, 482, 508  
Hołówka Jacek 518  
Honest Terry 516  
Horney Karen 27, 33, 508  
Huron D. 479, 480, 508  
Husserl Edmund 82  
Inhelder Bärbel 95, 341, 508  
Isański Jakub 72, 508  
Iwaszkiewicz Jarosław 511  
Izard Carroll E. 523

- Izdebska Jadwiga 533  
Izdebski Paweł 496
- Jacobs Jerry A. 426, 508  
Jacyniak Aleksander 61, 62, 155, 284, 523  
Jacyno Małgorzata 184, 508  
Jakubowicz Andrzej 508  
Jałowicki Stanisław 84, 509  
Jankowska Dorota 210, 509  
Jankowska Hanna 495  
Jankowski Dzierzymir 187, 509  
Jankowski Kazimierz 508, 510, 519  
Janukowicz Maria 217, 509  
Jarosz Ewa 536  
Jarosz Maria 198, 224, 509  
Jarymowicz Maria 64, 69, 71, 86, 498, 509, 516  
Jasińska-Kania Aleksandra 515  
Jawłowska Aldona 30, 509  
Jaworowska-Obłój Zofia 455, 509  
Jaworska Teresa 210, 509  
Jaworski Romuald 203, 509  
Jazukiewicz Iwona 128, 129, 509  
Jedynak Anna 534  
Jelonkiewicz Irena 140, 512  
Jessor Richard 191, 509  
Jessor Shirley L. 191, 509  
John Oliver P. 87, 88, 523  
John-Borys Maria 191, 509  
Jonas Hans 27, 509  
Joniec-Bubula Katarzyna 75, 76, 510  
Jourard Sidney M. 242, 510  
Jundziłł Elżbieta 225, 510  
Jung Carl G. 242
- Kaib Kirsten 213, 510  
Kamińska Hanna 529  
Kamińska Joanna 203, 510  
Kamiński Aleksander 237, 238, 453, 454, 510  
Kamiński Stanisław 81, 510  
Kanfer Frederick H. 479, 510  
Kaniowski Andrzej Michał 507  
Kant Immanuel 68  
Kardaczyńska Monika 82, 510  
Karlowski Jan 505  
Kartezjusz (Descartes René) 68  
Karuza Jurgis 475, 478, 499  
Kaufmann Jean-Claude 234, 510  
Kawula Stanisław 211, 455, 472, 510  
Każmierczak Elżbieta 526  
Keat Russell 467, 510  
Kellam Sheppard G. 241, 510  
Kellerman Henry 148, 523  
Kelly Everett Lowell 460, 511  
Kelly George A. 87, 511  
Kerckhoff Alan C. 192, 511  
Kępiński Antoni 245, 445, 511  
Kidder Louise 475, 478, 499  
Kielar-Turska Maria 50, 511  
Kierkegaard Søren 35, 242, 511  
Kiszkurno-Koziej Ewa 518  
Kiwerska Jadwiga 510  
Kluckhohn Clyde Kay M. 83, 247, 511  
Kłobukowski Michał 526, 531  
Kłoskowska Antonina 255, 282, 487, 498, 511  
Knoll Elżbieta 507, 526  
Knost Peter 527  
Knowles Malcolm S. 446, 447, 511  
Knutsen Zofia 518  
Kofta Mirosław 87, 88, 91, 148, 507, 511  
Kohlberg Lawrence 63, 156, 165, 166, 167, 511  
Kojs Wojciech 537  
Kolibowski Daniel 119, 511  
Kołakowska Tamara 521, 523  
Kołyшко Piotr 510  
Konarzewski Krzysztof 279, 348, 512  
Konecki Krzysztof 252, 253, 276, 512  
Koopmans Ruud 131, 512  
Kopacki Andrzej 534  
Korporowicz Leszek 512  
Kosęła Krzysztof 215, 222, 503, 512  
Kosińska Ewa 512  
Kosińska-Dec Katarzyna 140, 512  
Kosmala Janina 130, 512  
Kossewska Joanna 203, 512  
Koszczyk Tadeusz 535

- Kościuch Jan 84, 318, 512  
Kowalczyk Stanisław 81, 512  
Kowalik Stanisław 128, 131, 133, 372, 373, 413, 512  
Kowalski Stanisław 238, 512  
Kozakiewicz Mikołaj 156, 512, 525  
Kozielecki Józef 26, 29, 45, 46, 78, 80, 135, 235, 260, 307, 348, 512, 513  
Kozubska Alicja 536  
Krajewski Marek 183, 513  
Krasnodębski Zdzisław 515, 537  
Krawczyk Zbigniew 509  
Krishnamurti Jiddu 26, 492, 513  
Kroger Jane 516  
Kromolicka Barbara 523, 529, 533  
Królikowska Anna 518  
Kruszewski Krzysztof 486, 504, 513  
Krzesińska-Żach Beata 513  
Krzysztofek Kazimierz 527  
Kucia Marek 528  
Kuhn Manfred 78  
Kuk Linda S. 79, 497  
Kumaniecka-Wiśniewska Agnieszka 78, 513  
Kunda Ziva 110, 515  
Kunz Tomasz 496  
Kupisiewicz Czesław 520  
Kurzępa Jacek 228, 475, 476, 485, 513  
Kwaśniewski Jerzy 96, 513  
Kwiatkowska Anna 86, 513  
Kwiatkowska Henryka 513  
Kwiecińska Roma 502, 505, 509, 514, 530, 533, 537  
Kwieciński Piotr 506, 517, 518  
Kwieciński Zbigniew 40, 178, 187, 400, 451, 483, 484, 506, 511–513, 517, 526  
  
Lachowska Dorota 515, 534, 537  
Lachowski Stanisław 526  
Lalak Danuta 130, 510, 513, 536  
Landecker Werner S. 464, 513  
Lasch Christopher 30, 514  
Lash Scott 508  
Lawson David M. 133, 514  
  
Lazarus Richard S. 136, 140, 141, 146, 148, 150, 384, 504, 514  
Lebocivi Serge 500  
Lepa Adam 186, 514  
Leppert Roman 225, 486, 514  
Lerner Max 189  
Lerner Melvin J. 93, 514  
Lerner Richard M. 192, 515  
Lessing Hellmut 156, 172, 515  
Lewandowski Marek 535  
Lewicki Andrzej 147, 205, 515  
Lewin Kurt 138, 156–158, 469, 515  
Lewowicki Tadeusz 527  
Libiszowska-Żółtkowska Maria 536  
Liebel Manfred 156, 172, 515  
Lifton Robert J. 78  
Ligeża Maria 241, 515  
Lindsay Geoffrey A. 191, 515  
Linton Ralph 65, 515  
Lipska Elżbieta 503  
Lis Stanisława 532  
Locke John 237  
Locke Simon 515  
Lockwood Penelope 110, 515  
Luckmann Thomas 183, 250, 251, 496, 515  
Lüdtke Hartmut 164  
Lyotard Jean-François 232, 246, 250, 253, 515  
  
Łagodzińska-Miller Iwona 491, 515  
Łakomy Marian 520  
Łapińska Regina 51, 515  
Łapiński Bogdan 510, 514  
Łobocki Mieczysław 130, 515  
Łuczyński Jan 497  
  
Machaj Irena 498  
MacIntyre Alasdair 63, 515  
Majczyna Marek 76, 515  
Makowska Alicja 506  
Malewska-Peyre Hanna 69, 72, 73, 77, 78, 106, 149, 498, 509, 516, 528  
Malim Tony 242, 497  
Malmberg Lars-Erik 216, 532

- Mamzer Hanna 71–73, 77, 78, 80, 122, 260, 413, 516  
Mannheim Karl 156, 162, 163, 164, 276, 451, 516  
Manterys Aleksander 487, 516  
Marcia James E. 80, 104, 196, 260, 516  
Marciniczyk Bożena 129, 516  
Marcuse Herbert 178, 517  
Marczewska Elżbieta 511  
Marczuk Stanisław 83, 84, 517  
Marczułajlis Anita 145, 517  
Margasiński Andrzej 505, 519, 530, 532  
Mariański Janusz 214, 222, 517, 534  
Markus Hazel Rose 88, 91, 517  
Marody Mirosława 519  
Maruszewski Mariusz 531  
Maruszewski Tomasz 152, 517  
Marynowicz-Hetka Ewa 235–238, 240, 244, 262, 453–455, 457–461, 471, 473, 474, 480, 483, 498, 500, 501, 507, 517, 524, 529, 535  
Maslow Abraham, Harold 35, 69, 84, 242, 318, 415, 416, 441, 517  
Maszczyk Danuta 24, 267, 517  
Matteson David R. 516  
Matuszewicz Czesław 82–84, 318, 517  
Mayer Rochelle 511  
Mądrzycki Tadeusz 88, 517  
McCrae Robert R. 221, 500  
McLaren Peter Lawrence 97, 506, 517  
McLuhan Marshall Herbert 401, 489, 517, 518  
McWhirter Anna M. 518  
McWhirter Benedict T. 518  
McWhirter Ellen Hawley 518  
McWhirter J. Jeffries 135, 177, 190, 192, 208, 275, 452, 475, 483, 518  
Mead George Herbert 41, 50, 78, 173, 518  
Mead Margaret 26, 58, 65, 85, 156, 157, 159–161, 188, 189, 191, 228, 255, 374, 490, 518  
Meighan Roland 227, 518  
Meinong Alexius 81  
Meister Eckhart 32, 333, 518  
Melosik Zbyszko 59, 73, 123, 125–128, 186, 187, 231, 514, 518  
Merecki Jarosław 529  
Merton Robert King 86, 92, 94, 96, 106, 111, 143, 173, 193, 256, 309, 334, 367, 368, 392, 406, 414, 487, 518  
Michałowski Lesław 491, 518  
Michałowski Stanisław 84, 518  
Mielicka Halina 70, 519  
Mieścicki Jerzy 498  
Migasiński Jacek 515  
Mikołajko Anna 130, 519  
Mikulska Patrycja 529  
Milerski Bogusław 469, 519  
Milgram Stanley 131, 519  
Miłkowska-Olejniczak Grażyna 203, 519  
Miracki Bartek 531  
Miszańska Anita 182, 519  
Mizerek Henryk 519  
Miziński Jan 534  
Moczuk Eugeniusz 476, 519  
Modrzewski Jerzy 49, 487, 519  
Modzelewska-Sikora Ewa 507  
Moos Rudolf H. 151, 519  
Morawska Ewa 518  
Morawski Józef 504  
Morawski Stefan 30, 519  
Morawski Witold 111, 519  
Morbitzer Janusz 491, 519  
Morris Paul 508  
Moscovici Serge 142, 240, 519, 520  
Moustakas Clark 253, 254, 520  
Mroziak Barbara 498  
Murawski Krzysztof 529  
Murray Christopher A. 278, 520  
Murzyn Andrzej 110, 128, 130, 520  
Muuss Rolf E. 157, 520  
Nadler Arie 499  
Naegele Kaspar D. 522  
Najder Krzysztof 499  
Nalaskowski Aleksander 187, 520  
Negroponte Nicholas 484, 520  
Neidhard Friedhelm 526  
Neimeyer Greg J. 79, 497

- Nerło Mirosława 203, 520  
Nevo David 479, 480, 520  
Neyman Elżbieta 498  
Nęcka Edward 46, 520  
Nguyen T.H. 479, 480, 520  
Niedzielski Lech 524  
Niedźwieńska Agnieszka 87, 520  
Niemczyński Adam 63, 520  
Nietzsche Fryderyk 29, 68, 242  
Nikitorowicz Jerzy 72, 211, 216, 517, 520  
Niżnik Józef 496, 534  
Noszczyk-Bernasiewicz Monika 523, 533  
Nowak Anna 535  
Nowak Stefan 143, 253, 254, 400, 520  
Nowakowski Radosław 507  
Nurmi Jari-Erik 216, 521  
Nuttin Joseph 216, 236, 521  
Nycz Edward 522
- Obirek Stanisław 496  
Obuchowska Irena 69, 185, 521  
Obuchowski Kazimierz 193, 341, 521  
Ochocki Aleksander 504  
Ociepka Beata 186, 502  
Ojrzyńska Małgorzata 504  
Olbrycht Katarzyna 128, 510, 521, 524  
Olds James 246, 522  
Olechnicki Krzysztof 112, 521  
Olejniki Marian 497  
Oleniacz Małgorzata 276, 285, 446, 521  
Oleszkowicz Anna 52, 65, 69, 70, 74–76, 79, 96, 98, 100–102, 103, 104, 106, 185, 193, 195, 220, 221, 258, 267, 269, 335, 410, 521  
Oleś Piotr 82, 85, 105, 267, 270, 318, 329, 521  
Olszak-Krzyżanowska Bożena 84, 521  
Oniszczenko Włodzimierz 202, 521  
Orliński Wojciech 491, 521  
Orlofsky Jacob L. 516  
Orłowska Małgorzata 529  
Ossowska Maria 162, 163, 227, 255, 352, 493, 522  
Ossowski Stanisław 237, 522
- Ostrowska Krystyna 41, 43, 52, 152, 154, 192, 193, 378, 384, 522  
Ostrowska Urszula 468, 470, 522  
Ożóg Tomasz 502
- Pająk Jerzy 214, 522  
Paleczny Tadeusz 96, 104, 522  
Palka Stanisław 486, 522  
Paluchowski Władysław J. 511  
Panek Tomasz 228, 501  
Papież Jan 225, 522  
Parker James D.A. 141, 150, 503, 522  
Parsons Talcott 169, 246, 248, 511, 522  
Passeron Jean-Claude 184, 498  
Pawlak Justyna 70, 77, 522, 523  
Pawlica Beata 224, 530  
Pearlin Leonard I. 146, 523  
Pelc Magdalena 520  
Pervin Lawrence A. 87, 88, 517, 523  
Pędich Wojciech 54, 523  
Piaget Jean 41, 95, 156, 158, 165, 166, 341, 508, 523  
Piasecki Marcin 524, 534  
Piątek Krzysztof 497  
Piątkowska Barbara 536  
Piekarski Jacek 267, 453, 462, 464, 465, 507, 523–525, 529, 533, 535  
Pieter Józef 237, 238, 523  
Pietrański Zbigniew 63, 278, 481, 523  
Pilch Tadeusz 24, 254, 267, 272, 498, 509, 510, 513, 520, 522, 523, 528, 534, 535  
Pilecka Barbara 446, 523  
Piotrowski Andrzej 496  
Pisula Ewa 203, 523  
Pitts Jesse R. 522  
Plant Raymond 348, 523  
Platon 81, 467, 523  
Plutchik Robert 148, 523  
Płużek Zenomena 61, 62, 155, 284, 523  
Podgórecki Adam 480, 523  
Pollner Melvin 233, 537  
Pomykało Wojciech 530, 532  
Popiołek Katarzyna 477, 478, 524  
Poręba Marcin 504  
Postman Neil 183, 524

- Prokop Marcin 491, 524  
Prokopiuk Jerzy 496, 504  
Przeclawska Anna 187, 196, 214, 524  
Przetacznik-Gierowska Maria 241, 524  
Przyszczykowski Kazimierz 505, 518  
Puzewicz Mieczysław 227, 524  
Puzynina Jadwiga 81, 524  
Pytko Lesław 472, 474, 479, 480, 524
- Rabenda-Bajkowska Lucyna 180, 524  
Rabinowitz Vita Carulli 475, 478, 499  
Raczkowska Jadwiga 128, 491, 524  
Radlińska Helena 236–238, 341, 454, 458, 524  
Radzicki Józef 495  
Radziewicz Julian 525  
Radziewicz-Winnicki Andrzej 24, 179–182, 184, 187, 188, 251, 267, 459, 466, 502, 507, 517–519, 523, 525, 533, 535, 536  
Rank Otto 242  
Ratajczak Zofia 200, 525  
Raths Louis E. 84, 318, 525  
Reisman David 189  
Reszke Robert 504  
Reykowski Janusz 202, 236, 509, 525, 531, 537  
Rędziański Kazimierz 535  
Rickert Heinrich 82  
Ricoeur Paul 70, 525  
Riessman Frank 456, 475, 526  
Ringel Erwin 526  
Ritzer George 38, 186, 526  
Rodziewicz Dobrosław 514  
Rodziewicz Ewa 486, 526  
Rogala-Oblękowska Jolanta 212, 504  
Rogers Carl Ransom 85, 215, 242, 526  
Rogoll Rüdiger 261, 526  
Rokeach Milton 82, 318, 526  
Rolff Hans-Günter 501  
Rorty Richard 526  
Rosenberg Marshall B. 526  
Rosenmayr Leopold 156, 172, 526  
Roter Adam 536, 537  
Rotkiewicz Halina 186, 526
- Rousseau Jan Jakub 155, 157, 467, 526, 527  
Rowicki Leszek 196, 524  
Rowid Henryk 130, 527  
Różalska Ewa 502  
Rubacha Krzysztof 249, 250, 252, 253, 527  
Rudin Josef 33, 527  
Rudniański Jarosław 186, 527, 529  
Ruesch Jürgen 242  
Russell Bertrand 178, 491, 492, 527  
Rust Val D. 501, 527  
Rutherford Markella B. 373, 527  
Rutkowiak Joanna 502, 527  
Rybicki Jan 500  
Rybicki Paweł 129, 130, 527  
Ryn Zdzisław Jan 511  
Rządkowska Ewa 526
- Saciuk Robert 186, 505, 527  
Sakson Andrzej 510  
Salwa Piotr 502  
Saran Jan 502  
Sarason Barbara R. 455, 527  
Sarason Irwing G. 455, 527  
Sartre Jean-Paul 68, 242  
Sawicka Paula 517  
Sawisz Anna 498  
Scheler Max 82, 334, 352, 527  
Schelsky Helmut 156, 167, 168, 456, 527  
Schiller Herbert I. 186, 527  
Schooler Carmi 146, 523  
Schrade Ulrich 529  
Schulz Roman 235, 527  
Schütz Alfred 244, 245, 250, 527, 528  
Schwartz Shalom H. 318, 528  
Schweitzer Albert 48  
Searle John R. 487, 528  
Seeman Melvin 528  
Seiffge-Krenke Inge 149, 528  
Semin Gun R. 240, 528  
Sędek Grzegorz 87, 511  
Sęk Helena 455, 528  
Sękowski Tadeusz 528  
Shils Edward A. 246, 511, 522  
Shulman Shmuel 149, 528

- Siciński Andrzej 82, 528  
Siek Stasniśław 27, 28, 147, 418, 528  
Siemaszko Andrzej 92, 106, 368, 528  
Sikorski Wiesław 528  
Simon Roger I. 128, 506  
Simon Sydney B. 84, 318, 525  
Singer Peter 534  
Siporin Max 528  
Sjöback Hans 206, 528  
Skarga Barbara 81, 528  
Skarżyńska Krystyna 214, 528, 537  
Skolimowski Henryk 529  
Skowrońska Dorota 203, 529  
Skuza Barbara 455, 509  
Skwiecinski Mirosław 534  
Smart Barry 347, 529  
Smith K.C.P. 104, 495  
Smolińska-Theiss Barbara 24, 453, 468, 529  
Sobierajski Paweł 223, 497  
Sokołowski Marek 532  
Solis Jonas F. 134, 504  
Sołtysiak Teresa 509, 510, 522  
Sommerfeld Aleksandra 528  
Sonczyk Wiesław 185, 529  
Sosnowski Tomasz 533  
Sośnicki Kazimierz 129, 529  
Soulet Marc-Henry 459, 529  
Sowa Kazimierz Z. 509  
Spaemann Robert 488, 529  
Spates James L. 318, 529  
Spranger Eduard 155, 157, 529  
Staniszkiś Jadwiga 483  
Stankowski Adam 217, 509  
Starzewski Maciej 527  
Staub Erwin 503  
Stawowy Ludwik 526  
Steele Claude M. 91, 529  
Sternberg Robert Jeffrey 529  
Stojcka-Zuber Renata 536  
Stopa Marcin 499  
Strauss Anselm L. 78, 254, 255, 506, 529  
Strelau Jan 150, 221, 499, 508, 511, 520, 529, 530  
Strinati Dominic 529  
Stróżewski Władysław 190, 529  
Suchodolski Bogdan 234, 529, 530  
Sujak Elżbieta 27, 35, 38, 49, 506, 530  
Sullivan Hary S. 242  
Suls Jerry M. 515  
Susułowska Maria 54, 530  
Sutich Anthony J. 517  
Szacki Jerzy 467, 530  
Szawiel Tadeusz 210, 530  
Szczepaniak Piotr 150, 530  
Szczepańczyk Urszula 527  
Szczepańska Hanna 498, 511  
Szczepański Jan 29, 237, 530  
Szczepański Marek S. 224, 530  
Szczucka Natalia 517  
Szewczuk Włodzimierz 40, 241, 508, 512, 515, 530  
Szeżyńska-Mačkowiak Krystyna 500  
Szkudlarek Tomasz 59, 73, 123, 187, 518, 530  
Szlendak Tomasz 214, 530  
Szmagałski Jerzy 455, 498, 530  
Sztander Wanda 530  
Sztompka Piotr 72, 466, 483, 486, 507, 528, 530, 531  
Szulich-Kałuża Justyna 223, 497  
Szulżycka Alina 506  
Szustrowa Teresa 64, 71, 507, 509  
Szwed Robert 533  
Szymanowski Adam 502  
Szymańska Joanna 530  
Szymański Mirosław J. 214, 502, 505, 509, 514, 530, 533, 537  
Śliwerski Bogusław 187, 469, 508, 513, 519, 531  
Śpiewakowie Helena i Paweł 506  
Świątkiewicz Wojciech 464, 531  
Świda Hanna 82, 235–237, 531  
Świda-Ziemia Hanna 209, 214, 491, 531  
Tajfel Henry 78  
Tardy Charles H. 455, 531  
Tarkowska Elżbieta 179, 531  
Tatarkiewicz Władysław 415, 531



- Taylor Charles 33, 531  
Telka Lucyna 517  
Tenbruck Friedrich H. 156, 167, 170, 171, 456, 531  
Tesser Abraham 90, 515, 531  
Theiss Wiesław 187, 453–456, 498, 524, 531  
Tillmann Klaus-Jürgen 459, 531  
Tischner Józef 190, 232, 275, 284, 531  
Toffler Alvin 186, 531  
Tokarska-Bakir Joanna 506  
Tomaszewski Tadeusz 135, 137, 139, 202, 239, 525, 531, 532  
Tomczak Maria 510  
Tomkiewicz Antoni 526  
Touraine Alain 459, 532  
Tönniess Ferdinand 170  
Trafiałek Elżbieta 55, 532  
Trempała Janusz 216, 240, 499, 532  
Tripodi Tony 472, 532  
Truszkowska Teresa 506  
Turner Jeffrey S. 235, 532  
Turner Ralph H. 70, 532  
Tyborowska Kazimiera 508  
Tylikowska Anna 41, 532  
Tyszkowa Maria 63, 135, 139, 200, 241, 520, 523, 524, 532, 537
- Ugniewska Joanna 502  
Ulfik Iwona 224, 499, 505, 532  
Ulfik-Jaworska Iwona 224, 498, 499, 532, 533  
Urban Bronisław 224, 533  
Urbaniaak-Zajac Danuta 267, 466, 529, 533  
Urry John 467, 510
- Varenhorst Barbara B. 65, 67, 346, 533  
Varga Krzysztof 491, 533  
Veblen Thorstein 533  
Vercruyse Natalie J. 141, 533  
Vich Miles A. 517
- Wachowiak Joanna 533  
Wacquant Loc J.D. 184, 498
- Wagner Iwona 217, 533, 535  
Wakar Krzysztof 510  
Wallack Lawrence M. 533  
Wasilewski Maciej 529  
Waterman Alan S. 104, 495, 516, 533  
Weary Giff 87, 511  
Weber Max 128–131, 245, 246, 467, 534  
Weiss Robert S. 534  
Wejland Andrzej Paweł 130, 534  
Wertenstein-Żuławski Jerzy 213, 277, 503, 518, 534  
Wichmann Jürgen 527  
Wielecki Krzysztof 51, 63, 534  
Wilde Oscar 5, 534  
Wilk Józef 533  
Williams Wendy M. 529  
Windelband Wilhelm 82  
Winiarski Mikołaj 279, 455, 534  
Witkowski Lech 52, 73, 74, 76, 80, 86, 107, 242, 506, 511, 526, 534  
Witwicki Władysław 523  
Wojciechowski Aleksander 496  
Wojciszke Bogdan 87, 89, 534  
Wojtasik Bożena 514  
Wolańczyk Tomasz 202, 534  
Wolińska Zofia 518  
Wolniewicz-Grzelak Barbara 507  
Wong David 487, 534  
Wosińska Wilhelmina 367, 534  
Woydyłło Ewa 531  
Woźniak-Krakowian Agata 224, 530  
Wódz Kazimiera 534  
Wrightsmann Lawrence S. 451, 534  
Wrońska Irena 214, 534  
Wrześniewski Kazimierz 150, 530  
Wujec Paweł 491, 534  
Wyrzykowska Irena 495  
Wysocka Ewa 37, 40, 89, 141, 143, 145, 147, 201, 214, 215, 217–219, 222, 223, 283, 367, 379, 390, 400, 461, 472, 474, 479, 535–537, 543
- Yardley Krysia 516

- Zabielski Stanisław 506, 520  
Zaborowski Zbigniew 43–48, 256, 537  
Zajęcka Beata 505, 519, 530, 532  
Załęcki Paweł 112, 521  
Zakrzewska Elżbieta 251, 537  
Zakrzewska Zofia 523, 537  
Zamiara Krystyna 241, 537  
Zamojska Eva 217, 218, 491, 537  
Zandecki Aleksander 505  
Zavalloni Marisa 78  
Zawadzka A. 220, 537  
Zawadzki Bogdan 221, 529  
Zazzo Bianka 64, 65, 69, 537  
Ząbek Maciej 517  
Zbroja-Maciejewska Urszula 511  
Zduniak Andrzej 536  
Zeichner Kenneth M. 537  
Zeidner Moshe 522  
Ziehe Thomas 156, 174, 175, 537  
Zieja Jan, ks. 507  
Zielińska Hanna 517  
Ziemilscy Olga i Andrzej 504  
Ziemska Maria 507  
Zimmerman Don H. 233, 537  
Zimny Tomasz M. 525  
Ziółkowska Beata 203, 499  
Ziółkowski Marek 83, 537  
Znaniecki Florian 110, 113–115, 117,  
238, 259, 362, 458, 487, 498, 507, 537,  
538  
Zych Adam A. 54, 538  
Żaboklicki Krzysztof 503  
Żardecka Maria 498  
Żebrowska Maria 51, 515  
Życiński Józef 489, 538  
Żygulski Kazimierz 112, 538  
Żywicki Mateusz 503

# S U M M A R Y

**Experiencing life at a young age – problems, crises, coping strategies**

**The author's attempt to provide a description of a structural and functional model of life, most popular with young people – a social pedagogy perspective**

This book attempts to characterize the phenomenon of youth and the way young people experience life. The problems confronting the young generation have been examined from an interdisciplinary perspective, which is characteristic of the social pedagogy approach.

The publication aims at analyzing selected elements that are inherent in the process of experiencing life at a young age, and which have the status of self-knowledge, that is to say self-perception, perceiving one's own problems and crisis phenomena, ways of coping with them, self-creation mechanisms, and developmental consequences arising from the way that young people experience their own life at a peculiar developmental age ("middle" and "late" adolescence).

The first chapter interprets human life as a category of experiencing and visualizing; it focuses on identifying the main elements of human existence, as well as selected developmental dilemmas; and provides characteristics of the development process and its fundamental mechanisms. The second chapter deals with the category of young age, which has been regarded as a psycho-social phenomenon; and it outlines the most important problems specific to this period of development. Chapter three investigates the potential sources and kinds of self-creation problems, experienced by young people; and it characterizes young generation on the basis of selected results of the studies conducted in the previous decades. The next chapter contains detailed theoretical and methodological assumptions of the conducted examination. It outlines theoretical assumptions of the model of research on young people's life, conducted from the perspective of social pedagogy, which is followed by the model of research investigating young people's experiences and

ideas concerning the shape of their own life. Chapter five, which is analytical and interpretative in character, exemplifies the ways young people perceive, visualize and experience themselves and their own life. The exemplification is drawn from the opinions expressed by young generation. In the last chapter the author attempts to present a model description of educational and creative activities, aimed at supporting the development of young people, which are grounded in analytical and empirical analysis, and compliant with the social pedagogy paradigm of activity.

The book ends with a general reflection on the issues related to pedagogical activity, examined in the context of the peculiar character of young people's development, and the specificity of social and cultural conditions in which the process takes place.

Translated by *Iwona Mrozińska*

# ZUSAMMENFASSUNG

## **Erfahren des Lebens im Jugendalter – Probleme, Krisen und deren Lösungsstrategien**

### **Ein Versuch, das strukturell-funktionelle Modell des von den Jugendlichen bevorzugten Lebens aus sozialpädagogischer Sicht zu entwickeln**

Im vorliegenden Buch wird es versucht, das Phänomen der Jugend und die Art und Weise, auf welche die Jugendlichen das Leben erfahren zu suchen, zu beschreiben. Das Thema ist hier gemäß den gebräuchlichen sozialpädagogischen Analysen interdisziplinär betrachtet.

Zu Untersuchungszwecken wurden in der Publikation solche Determinanten des Lebenserfahrens in der Jugendzeit gewählt, wie: Selbstperzeption, die Wahrnehmung von eigenen Problemen und Krisenerscheinungen und die Methoden des Zurechtkommens mit ihnen, die Mechanismen der Selbstkreation und die Entwicklungsfolgen bei den Jugendlichen im spezifischen Entwicklungsalter („mittlere“ und späte Adoleszenz).

Im ersten Kapitel wurde das menschliche Leben als eine Erfahrungs- und Vorstellungskategorie geschildert; man unterschied hier die Hauptdeterminanten der menschlichen Existenz und ausgewählte Entwicklungsdilemmas; man charakterisierte den Entwicklungsverlauf und die grundlegenden Entwicklungsmechanismen. Das zweite Kapitel betrifft die als eine psychosoziale Erscheinung betrachtete Kategorie „Jugend“; es wurden hier die mit dem Entwicklungsabschnitt verbundenen Probleme beschrieben. Im dritten Kapitel untersuchte man die potentiellen Quellen und die Arten der Selbstkreatiionsprobleme der Jugendlichen, und charakterisierte die junge Generation aufgrund der ausgewählten Ergebnissen von den in den letzten Dekaden durchgeführten Forschungen. Das nächste Kapitel beinhaltet genaue theoretische und methodologische Grundlagen der durchgeführten Forschungen. Auf die durch die Sozialpädagogik ausarbeiteten theoretischen Forschungsgrundlagen beruhend entwickelte man hier ein

Modell zur Untersuchung der Erfahrungen und Vorstellungen der Jugendlichen über ihr eigenes Leben. Im vierten Kapitel wurden die Betrachtungsweise, die Vorstellungen und Erfahrungen der Jugend aus der Sicht der Jugendlichen selbst exemplifiziert. Im letzten Kapitel wurden solche erziehungskreativen Handlungen vorgebracht, die das für Sozialpädagogik typische Paradigma beachtend zur Entwicklung der Jugendlichen beitragen würden.

Die Schlussbemerkungen betreffen solche pädagogische Tätigkeit, in der die für die Entwicklung der Jugendlichen und für soziokulturelle Verhältnisse charakteristischen Merkmale in Rücksicht genommen werden.

Übersetzung *Magdalena Podraza*

Cena 67 zł



ISSN 0208-6336

ISBN 978-83-226-1811-0