

MAGDA KARKOWSKA

**TOŻSAMOŚĆ MŁODZIEŻY POLSKIEJ
NA PRZEŁOMIE WIEKÓW
W PERSPEKTYWIE BADAŃ
FENOMENOLOGICZNYCH**

Wyzwania współczesności



WYDAWNICTWO
UNIwersYTETU
ŁÓDZKIEGO

**TOŻSAMOŚĆ MŁODZIEŻY POLSKIEJ
NA PRZEŁOMIE WIEKÓW
W PERSPEKTYWIE BADAŃ
FENOMENOLOGICZNYCH**

Wyzwania współczesności



WYDAWNICTWA

UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO

MAGDA KARKOWSKA

**TOŻSAMOŚĆ MŁODZIEŻY POLSKIEJ
NA PRZEŁOMIE WIEKÓW
W PERSPEKTYWIE BADAŃ
FENOMENOLOGICZNYCH**

Wyzwania współczesności

Magda Karkowska – Zakład Badań Edukacyjnych, Katedra Badań Edukacyjnych
Wydział Nauk o Wychowaniu, Uniwersytet Łódzki, 91-408 Łódź, ul. Pomorska 46/48

RECENZENT

Józef Górniewicz

REDAKTORZY WYDAWNICTWA UŁ

Danuta Bąk, Bogusława Kwiatkowska

SKŁAD I ŁAMANIE

AGENT PR

PROJEKT OKŁADKI

Joanna Skopińska

©Copyright by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2013

Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
Wydanie I. 6049/2012

ISBN 978-83-7525-840-0

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
90-131 Łódź, Lindleya 8
www.wydawnictwo.uni.lodz.pl
e-mail: ksiegarnia@uni.lodz.pl
tel. (42) 665 58 63, faks (42) 665 58 62

Druk i oprawa: Quick Druk

*Jest taki czas, niezbyt długi, w którym nie jest się już dzieckiem,
ale jeszcze nie przestąpiło się progu dorosłości.
Czas, kiedy wszystko zdarza się po raz pierwszy.
Pierwsze wino, pierwsze rozczarowanie, pierwszy bunt, pierwsza miłość.
Czas wypełniony po brzegi nadzieją i marzeniami.*

Jacek Borcuch o swoim filmie *Wszystko, co kocham*

Spis treści

Wstęp	9
Rozdział I	
Teoretyczne podstawy badań nad młodzieżą	17
1.1. Młodzież jako przedmiot badań socjologicznych i kategoria społeczna. Teorie młodzieży dotyczące jej roli w życiu społeczeństwa.....	17
1.2. Młodzież a pokolenie dorosłych. Postawy i wartości – próba charakterystyki aksjologicznej.....	34
1.3. Pojęcie pokolenia w literaturze. Specyfika pokolenia „przełomu wieków” w Polsce. Młodzież a dorośli – różnicowania w obrazie społecznego świata.....	40
Rozdział II	
Tożsamość w naukach społecznych – próba rekonstrukcji najważniejszych ujęć	53
2.1. Tożsamość jednostki i pokolenia – przegląd koncepcji.....	53
2.1.1. Tożsamość z perspektywy filozoficznej.....	54
2.1.2. Tożsamość w ujęciu psychologicznym.....	59
2.1.3. Tożsamość z perspektywy socjologicznej.....	68
2.1.4. Tożsamość z perspektywy pedagoga.....	78
2.2. Tożsamość a samoświadomość. Kształtowanie tożsamości w okresie adolescencji... ..	82
Rozdział III	
Podstawowe środowiska wychowawcze: rodzina, szkoła i kręgi rówieńnicze a proces konstruowania tożsamości	89
3.1. Rodzina jako środowisko wychowania i socjalizacji. Teorie socjalizacji w środowisku rodzinnym.....	90
3.1.1. Dzieci, młodzież i rodzina – wczoraj i dziś.....	96
3.1.2. Rodzina i płeć. Role płciowe rodziców jako element kształtowania tożsamości jednostki.....	99
3.2. Szkoła jako przestrzeń nabywania tożsamości.....	107
3.2.1. Role społeczne a proces edukacji i wychowania w szkole.....	110
3.2.2. Kształtowanie tożsamości uczniów a ukryty program edukacji.....	114
3.2.3. Socjalizacja rodzajowa dziewcząt i chłopców. Konstruowanie tożsamości płciowej w szkole.....	122
3.2.4. Opór edukacyjny i inwersja symboliczna jako kategorie emancypujące.....	128
3.3. Rówieśnicy jako grupa odniesienia.....	135
3.3.1. Relacje interpersonalne, przyjaźń, partnerstwo i kształtowanie tożsamości – próba ujęcia antropologicznego.....	142
3.3.2. Stereotypy i autostereotypy a więź rówieńnicza. Alternatywne formy relacji i więzi.....	147

Rozdział IV

Konstrukcje tożsamości młodzieży	157
4.1. Religia, orientacje światopoglądowe, udział w życiu społecznym i politycznym	157
4.2. Wykształcenie, wybór zawodu, dążenie do profesjonalizacji a zainteresowania. Inflacja dyplomu i perspektywy zatrudnienia	169
4.3. Tożsamość kulturowa młodzieży. Międzykulturowość i recepcja kultury popularnej. Globalny nastolatek jako odbiorca kultury	177
4.4. Miejsce i czas jako tworzywo tożsamości	188
4.5. Płeć i tożsamość	194
4.6. Bunt, pogranicze i patologia jako wskaźniki zaburzonej tożsamości młodzieży	206

Rozdział V

Zarys metodologii badań	221
5.1. Założenia teoretyczne badań jakościowych w naukach o wychowaniu	221
5.2. Uzasadnienie podjętej problematyki badawczej i jej specyfika	229
5.3. Fenomenologia jako metoda badawcza – uzasadnienie wyboru perspektywy narracyjnej	238
5.3.1. Fenomenologia a fenomenografia – próba uwypuklenia cech podejścia. Wady i zalety metody	244
5.4. Dobór próby. Etapy postępowania badawczego	250
5.5. Wywiad jako wiodąca technika badawcza	256
5.6. Kryteria oceny badań	260

Rozdział VI

Tożsamość młodzieży w badaniach z zastosowaniem fenomenografii	268
6.1. Poglądy religijne i polityczne jako elementy światopoglądu określające tożsamość badanych	271
6.2. Wykształcenie i przygotowanie do pracy zawodowej a kształtowanie tożsamości jednostki	292
6.3. Kultura i jej przemiany jako tworzywo tożsamości badanych	304
6.4. Czas i miejsce a proces konstruowania tożsamości	320
6.5. Kulturowe i społeczne podstawy kształtowania tożsamości płciowej	334
6.6. Czynniki zaburzające proces kształtowania tożsamości. Między alternatywą a patologią w świetle badań	353
Bibliografia	385
Aneks	393
Od Redakcji	401

Wstęp

Tematyka niniejszej rozprawy wynika z potrzeby pedagogicznej refleksji nad tożsamością młodych ludzi dorastających w społeczeństwie polskim na przełomie wieków XX i XXI. Specyfika sytuacji młodego pokolenia określana jest z jednej strony przez transformację ustrojową i towarzyszącą jej falę szybkich zmian politycznych, społecznych i gospodarczych, wywołujących negatywne z pedagogicznego punktu widzenia, a dotąd nieznanne czy występujące na znacznie mniejszą skalę zjawiska, takie jak bezrobocie, trudności adaptacyjne, niedostosowanie społeczne czy przestępczość młodzieży.

Drugi aspekt wspomnianej specyfiki generowany jest przez odmiennność, niepowtarzalność doświadczeń socjalizacyjnych przedstawicieli badanej kategorii społecznej. Na przestrzeni minionych lat można było obserwować pewne prawidłowości rozwojowe, tendencje w obrębie stosowanych oddziaływań wychowawczych, ich prawidłowości i efekty. Obecnie o to coraz trudniej. Młodzi ludzie żyją w zupełnie innej rzeczywistości niż ich dziadkowie czy rodzice, gdy mieli tyle samo lat. Ci ostatni natomiast nie dysponują sprawdzalną, uniwersalną wiedzą o świecie ani możliwościami przewidywania, co dla ich dzieci jest, czy w perspektywie przyszłości będzie dobre. Co więcej, właściwości tych nie posiadają także wychowawcy i nauczyciele młodych ludzi. Skoro to nie najbliższe otoczenie w decydującym stopniu określa miejsce jednostki w świecie, dostarczając jej wiarygodnego obrazu samej siebie, w książce postawiono pytanie – w jaki sposób dochodzi do konstruowania tożsamości młodych ludzi, przedstawicieli tzw. pokolenia dzieci stanu wojennego? Jakie czynniki oddziałują na tę tożsamość? W jaki sposób przebiega proces jej kreowania? Co jest jej tworzywem? Jakie obszary tożsamości młodych ludzi warto wyróżnić jako te, które decydują o tworzeniu przez nich obrazu społecznego świata i samych siebie? Jakie są reakcje młodych ludzi wobec oferty ról społecznych i poziom identyfikacji z oferowanymi przez starsze pokolenie wzorami życia? Jaką rolę w tym procesie pełnią przekazy socjalizacyjne i świadome oddziaływania wychowawcze, których źródłem jest środowisko rodziny i szkoły? Oto niektóre tylko pytania leżące u podłoża zamysłu badawczego niniejszej pracy.

Książka zatytułowana *Tożsamość młodzieży polskiej w perspektywie badań fenomenologicznych. Wyzwania współczesności* składa się z dwóch części. Część pierwsza, teoretyczna, obejmująca trzy rozdziały, ma charakter rekonstrukcyjny. Na część drugą, badawczą – składają się rozdziały IV, V i VI.

W rozdziale I zdefiniowano i omówiono pojęcie młodzieży. W świetle zrekonstruowanych teorii socjologicznych zaprezentowana została specyfika młodzieży jako odrębnej kategorii społecznej i badawczej. Szczególnie ważne wydaje się być w tym miejscu wyeksponowanie różnorodności kryteriów, według których w literaturze socjologicznej i pedagogicznej określa się przynależność do młodzieży. Brak dojrzałości w sensie ekonomicznym, niedomknięcie rozwoju moralnego, towarzysząca mu ambiwalencja w obrazie świata, odroczenie pełnej partycypacji w życiu społecznym, konflikt ról – to tylko niektóre z wyznaczników tejże przynależności, wymagające odrębnego, znacznie pełniejszego omówienia.

W dalszej części rozdziału zarysowano przemiany w obrębie wartości i orientacji światopoglądowych młodych ludzi zamieszkałych w Polsce, które dokonały się w trakcie ostatniego dwudziestolecia, a w następnej kolejności zestawiono je z wartościami reprezentowanymi przez dorosłych po to, by opisać i zinterpretować różnice w obrazie społecznego świata i postaw wobec niego prezentowanych przez młodzież i dojrzałych członków społeczeństwa. Przegląd zagadnień aksjologicznych zredukowany został do okresu po transformacji ustrojowej, jako że wcześniejsze, niewątpliwie interesujące analizy ze względu na oddziaływanie cenzury nie miały miarodajnej, informacyjnej mocy. W podsumowaniu rozdziału I przeanalizowano pojęcie pokolenia, jak również ukazano jego specyfikę, posługując się różnymi, uwikłanymi w konteksty kulturowe i dotyczącymi przemian obyczajowych, określeniami tegoż.

W rozdziale II omówiono wybrane teorie tożsamości jednostki, z uwzględnieniem stanowisk Erika Eriksona, Jamesa Marcii, Michaela D. Berzonsky'ego, Anthony'ego Giddensa, Zbigniewa Bokszańskiego i innych autorów. Rozdział otwiera prezentacja filozoficznych, psychologicznych i socjologicznych koncepcji leżących u podłoża rozważań o tożsamości. Ukazano także, mimo trudności w ich precyzyjnym rozdzieleniu od poprzednich, zagadnienia tożsamości odwołujące się do pedagogicznej refleksji o wychowaniu.

W dalszej części rozdziału kluczowo potraktowana została przede wszystkim koncepcja E. Eriksona, opisująca proces społecznego rozwoju i nabywania tożsamości przez człowieka w cyklu ośmiu faz zwanych epigenezą. Wydobywa ona szczególne cechy okresu zwanego młodzieńczym, mieszczącego się na pograniczu piątej i szóstej fazy rozwojowej, a także ukazuje proces tworzenia tożsamości jednostkowej poprzez reakcje wobec oferty ról społecznych i orientacji światopoglądowych oferowanych przez społeczeństwo¹.

¹ L. Witkowski, *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*, Toruń 1989.

Jako uzupełnienie koncepcji E. Eriksona wprowadzone zostały pewne kategorie analityczne tożsamości: jej funkcje, kryteria czy style działania jednostki związane ze statusami. Odrębną część rozważań stanowi rekonstrukcja teorii Floriana Znanieckiego, w której podstawą nabywania wyobrażeń o rolach społecznych i budowania autokoncepcji są codzienne interakcje w obrębie grupy odniesienia.

Koncepcja ta, osadzona w nurcie teorii działania społecznego, ujmuje proces tworzenia tożsamości jednostki jako pochodnej jaźni podmiotu².

W końcowej części rozdziału II nieco miejsca poświęcono relacjom między pojęciami: tożsamość, samoświadomość, autokoncepcja, które często pojawiając się w pracy i wpisując się w podobne pola znaczeniowe, nie są jednakże synonimami.

Ostatni rozdział w części teoretycznej poświęcono rekonstrukcji cech i oddziaływań trzech podstawowych środowisk wychowania – rodziny, rówieśników i szkoły, tworzących świat życia jednostki, tzw. *Lebenswelt*. Celem tej części pracy było opisanie związków między nimi a procesem konstruowania tożsamości badanych, z koncentrowaniem się częściowo tylko na rekonstrukcji bodźców, oddziaływań i identyfikacji w ich obrębie, a częściowo na bieżącej perspektywie ich doświadczenia.

I tak w części poświęconej rodzinie, na plan pierwszy wysunięto rekonstrukcję ujęć teoretycznych opisujących jej rolę we współczesnym społeczeństwie, zwrócono też uwagę na niejednoznaczność pojęcia i wspólne różnym ujęciom cechy definicyjne odnoszące się do tej grupy. W drugiej części rozdziału omówione zostały więzi i postawy rodzicielskie jako główne czynniki, a zarazem warunki prawidłowo przebiegającego procesu wychowania. Na zakończenie zaprezentowane zostały tak ważne dla kształtowania tożsamości płciowej procesy socjalizacyjne, jakimi są nabywanie wyobrażeń o kobiecości i męskości i składające się na ten proces, oparte o identyfikację z rodzicami przyswajanie obrazów ról płciowych.

Szkoła, jako jedno z podstawowych środowisk wychowania, zaprezentowana została w perspektywie dwóch komplementarnych modeli teoretycznych w socjologii edukacji: modelu funkcjonalno-strukturalnego oraz modelu interakcyjnego. Pierwszy z nich koncentruje się na postrzeganiu szkoły jako środowiska wychowawczego, drugi zaś wydobywa dynamiczne komponenty z systemu społeczno-kulturowego. Najistotniejszym punktem analizy jest próba uchwycenia, jakie znaczenia dla kształtowania uczniowskiej tożsamości niosą ze sobą owe elementy. Poza internalizacją społecznego świata i składających się nań pewnych wzorców działania wyeksponowano także proces kształtowania tożsamości płciowej uczniów w szkole. Na zakończenie rozdziału III podjęto próbę analizy sposobu, w jaki środowisko rówieśnicze

² Z. Bokszański, *Tożsamość, interakcja, grupa*, Łódź 1989.

wpływa na proces identyfikacji ze wzorcami zachowań lansowanymi w grupie koleżeńskiej.

W tym celu, obok podstawowych informacji na temat grup odniesienia, ich rodzajów i funkcji, zrekonstruowane zostało pojęcie uczestnictwa społecznego i jego rozwojowe znaczenie. W dalszej części rozdziału omówiono przywództwo oraz system komunikacji w grupie jako główne mechanizmy socjalizacyjne wraz ze stereotypami na temat przyjaźni i ewolucją więzi jako czynnikami współokreślającymi rozwojowe znaczenie środowiska rówieśniczego.

W rozdziale IV, który otwiera część badawczą pracy, wobec braku jednej, spójnej i wyczerpującej dla potrzeb pracy – koncepcji tożsamości badanego pokolenia młodzieży, podjęto próbę wydzielenia szczególnie istotnych konstruktów tożsamości. Przez konstrukt rozumiana jest tutaj umownie pewna sfera rzeczywistości społecznej, w obrębie której jednostka podejmuje działania i dokonuje wyborów określających tak jej bieżącą sytuację biograficzną, jak i dalsze perspektywy życiowe. Konstrukty badawcze pełnią tu rolę pewnych ram pojęciowych, służą więc ukierunkowaniu dociekań badawczych, koncentrując zainteresowania badacza, jego opis, a zarazem wyjaśnienia na określonym aspekcie terenu badań. Wśród nich w pierwszej kolejności wymienić należy: elementy światopoglądu religijnego i politycznego, w tym identyfikację z wiarą religijną, wybór opcji politycznych i poziom rozumienia i akceptacji zjawisk społeczno-politycznych, których młodzi ludzie są obserwatorami i uczestnikami. W tej sferze niezwykle istotna dla tworzenia tożsamości młodzieży wydaje się być stabilność obrazu społecznego świata, stałość przekonań i reprezentowanych wobec wybranych jego aspektów postaw lub ich brak.

Drugą sferę konstruowania tożsamości stanowią wybory związane z dążeniem do uzyskania wykształcenia, profesjonalizacji działań, a zarazem rozwoju zainteresowań i samorealizacji poprzez edukację i przygotowanie do wykonywania określonego zawodu. Pojawiają się tu zjawiska wcześniej niespotykane czy niedotyczące młodzieży w tak dużym stopniu jak obecnie. Są to: inflacja dyplomu i zagrożenie bezrobociem, połączone z wysokim poziomem motywacji do zdobywania wykształcenia, a zarazem rozdzieleniem zakresów znaczeniowych pojęć: wiedza i wykształcenie. Wymagają one odrębnego potraktowania w postaci analizy przyczyn i ewentualnych działań profilaktycznych, skupionych wobec poszukiwania odpowiedzi na pytania o to, jakie działania powinny zostać podjęte, by zdobywane/zdobyte wykształcenie nie ulegało dewaluacji? Czy w świadomości przedstawicieli młodego pokolenia istnieją rzeczywiście tzw. przyszłościowe zawody, gwarantujące zatrudnienie i rozwój kariery w sferze profesjonalizacji, czy też powodzenie w tych obszarach zależy jedynie od jednostkowych umiejętności interpersonalnych i odpowiedniej postawy wobec pracy? Realizacja pewnych elementów tego projektu przekracza jednak ramy niniejszej pracy.

Trzeci z konstruktów tożsamości to uczestnictwo w kulturze, które rozumiane być może nie tylko jako świadomy akt identyfikacji z treściami kanonu i partycypacji w wydarzeniach kulturalnych określanych przez starsze pokolenie jako istotne, ale również jako konieczność poradzenia sobie z brakiem jedynie słusznej interpretacji, niepewnością, płynnością i lokalnością znaczeń kultury³.

Tu pojawiają się takie zachowania nacechowane nimi, jak: głód sensu i znaczeń⁴, reakcje kontrkulturowe w postaci przynależności do sekt, zaburzona somatyzacja tożsamości, opór wobec znaczeń i treści prezentowanych przez szkołę, powierzchowność odbioru treści kulturowych. Możliwe jest też wzbogacenie procesu tworzenia identyfikacji kulturowych poprzez wielokulturowość rozumianą jako współistnienie w jednym otoczeniu społecznym symboli i wyznaczników dwóch lub większej liczby kultur wzajemnie się przenikających, ale niekoniecznie tworzących spójną pod względem semantycznym całość.

Kolejne konstrukty tożsamości to czas i miejsce – jako czynniki wyznaczające poczucie ciągłości, a zarazem odzwierciedlające szeroko rozumianą przynależność jednostki.

Innym obszarem jest tożsamość płciowa, na której kształtowanie wpływa zarówno internalizacja wzorców ról kobiecych i męskich, jak i ćwiczenie umiejętności budowania relacji partnerskich.

Na zakończenie nieco miejsca poświęcono charakterystycznym dla procesu adolescencji zjawiskom związanym z przeżywaniem młodzieńczego buntu, przekraczaniem granic i poszukiwaniem alternatyw dla wzorców zachowań przyjętych i upowszechnianych przez starsze pokolenie.

Na część drugą pracy, o charakterze badawczym, składają się rozdziały V i VI, zawierające prezentację koncepcji badawczej oraz uzyskane wyniki badań.

W pierwszym z nich zaprezentowano założenia teoretyczne badań jakościowych w naukach o wychowaniu. Szczególny nacisk położono na fakt, iż mają one na tym gruncie znacznie krótszą tradycję niż w socjologii, choć inspiracje do analiz pochodzą z tych samych źródeł (interakcjonizm, podejście rozumiejące, psychoanaliza, hermeneutyka czy fenomenologia).

Ważnym punktem rozdziału prezentującego metodologiczne podstawy badań, obok uzasadnienia podjętej problematyki badawczej, był opis samej procedury badania.

W celu uzyskania odpowiedzi na postawione pytania badawcze połączono pewne elementy znane z podejść o charakterze ilościowym z analizą zgromadzonego materiału w oparciu o założenia fenomenografii. Podejście to wywodzące się z fenomenologii scharakteryzowano, uwypuklając jego zalety jak i ograniczenia związane z jego stosowaniem.

³ Z. Melosik, *Kultura popularna jako źródło socjalizacji jednostki*, [w:] *Pedagogika*, t. 2, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), Warszawa 2004.

⁴ P. Petrykowski, *Głód miejsca, sensu i znaczeń*, [w:] *Młodzież wobec (nie)gościnnej przeszłości*, Wrocław 2005.

Pierwszym etapem badania było postępowanie grupujące przedstawicieli młodego pokolenia według różnych kryteriów związanych z kategoryzacją pojęcia młodzież: uczących się w szkole i studiujących (bądź łączących studia z pracą), dziewczęta i chłopców, mieszkających w Łodzi i mniejszych, okolicznych miastach. Drugim etapem doboru próby badawczej było przeprowadzenie ankiety. Jej celem było przyporządkowanie badanym statusów tożsamości znanych z koncepcji E. Eriksona. Do tego celu posłużyło skalowanie odpowiedzi (kilkustopniowe, punktowane kontinuum od „zawsze” do „nigdy”). Moim zamierzeniem nie było natomiast tworzenie i późniejsze prezentowanie pełnych profili tożsamości w sensie jednostkowym, które mogłyby posłużyć budowaniu studium przypadków. Następnie z każdym z członków celowo dobranej, 20-osobowej próby przeprowadzono wywiad. Jego charakter odpowiadał w pełni przedstawionym w rozdziale piątym założeniom wywiadu wg McCormacka oraz Steinara Kvale. Głównym celem było tutaj zebranie danych na podstawie narracji kierowanych problematyką skoncentrowaną na konstruktach tożsamości. Na etapie opracowania materiału, w obrębie każdego z wyłonionych obszarów narracji postawiono pytania dotyczące mechanizmów konstruowania tożsamości, jej funkcji, modeli oraz stylów działania, jakie preferują osoby, których wskazania w ankiecie odniesiono do określonych statusów tożsamości opisanych w koncepcji E. Eriksona: tożsamości osiągniętej, tożsamości negatywnej, moratorium, przedzamknięcia czy dyfuzji. Wyniki ankiety zaprezentowano na wykresach, przy czym przedstawienie owo ze względu na umowną punktację pytań ma charakter jedynie symboliczny, odpowiada natomiast opisanym w literaturze charakterystykom poszczególnych statusów tożsamości w odniesieniu do proporcji między eksploracją a zaangażowaniem.

Ostatni, trzeci etap procedury badawczej opierał się na analizie dokumentów – pisemnych wypowiedzi badanych, które opisywały nie tylko charakter i poziom identyfikacji z ofertą społecznych wartości w wymiarze środowiskowym, ale też czynniki stymulujące procesy kształtowania tożsamości w środowisku rodzinnym, szkolnym i rówieśniczym, zarówno w rekonstrukcji, jak i bieżącym doświadczeniu respondentów.

Rozdział zamykający opracowanie zawiera wyniki badań będące efektem jakościowej interpretacji zgromadzonego materiału badawczego. Kryterium porządkujące prezentację wyników badań stanowiły wyłonione wcześniej, na etapie konceptualizacji projektu badania, konstrukty tożsamości. Użyto celem wzbogacenia analizy, kategorii językowych odnoszących się do zawartych w wypowiedziach wartościowań – punktem odniesienia była koncepcja Jadwigi Puzyniny. Dla wyeksponowania sposobu rozumienia przez badanych omawianych pojęć i procesów, w części tekstu odnoszącej się do opracowania wyników badań zastosowane zostały śródtytuły. Pełnią one rolę narracyjnego komentarza do dokonanej przez autorkę pracy strukturyzacji materiału badawczego.

Książka ta nie powstałaby w obecnym kształcie, gdyby nie szereg moich doświadczeń i inspiracji edukacyjnych, ale i prywatnych relacji, związanych z próbami zrozumienia i eksplorowania społecznego świata, w jakim żyjemy i jaki nas otacza. Szczególnie ważne są tutaj osoby moich przyjaciół i bliskich, którzy inspirowali i wspierali mnie w trakcie powstawania pracy. Im przede wszystkim chciałabym serdecznie podziękować.

Magda Karkowska

Łódź, czerwiec 2012

Rozdział I

Teoretyczne podstawy badań nad młodzieżą

1.1. Młodzież jako przedmiot badań socjologicznych i kategoria społeczna Teorie młodzieży dotyczące jej roli w życiu społeczeństwa

W rozdziale pierwszym niniejszego opracowania zdefiniowane i omówione zostanie pojęcie młodzieży, jej specyfika jako odrębnej kategorii społecznej, jak i badawczej. Szczególnie ważne wydaje się być w tym miejscu wyeksponowanie różnorodności kryteriów, według których w literaturze socjologicznej i pedagogicznej określa się przynależność osoby do tej kategorii społecznej: brak dojrzałości w sensie ekonomicznym, niedomknięcie rozwoju moralnego, towarzysząca mu ambiwalencja w obrazie świata, odroczenie pełnej partycypacji w życiu społecznym, konflikt ról – to tylko niektóre z wyznaczników tejże przynależności, wymagające odrębnego, znacznie pełniejszego omówienia.

Istotne również wydaje się być uwzględnienie faktu, iż opinie młodych, sposób w jaki widzą oni świat, elementy z których konstruują tożsamość podlegają przemianom związanym z procesem dojrzewania, czyniąc z młodzieży dość specyficzną kategorię badawczą pod względem metodologicznym. Z dużym prawdopodobieństwem stwierdzić można, iż badani przejawiają pewne rozbieżności w rozumieniu pojęć zawartych w narzędziach badawczych, co uwarunkowane jest niejednorodnością stadiów rozwojowych, mimo względnej jednorodności dotyczącej poziomu edukacyjnego uczniów. Innym problemem są trudności w dotarciu do rzeczywistych poglądów, opinii młodzieży, ich płynność, zmienność czy brak.

Sposób, w jaki młodzież jest postrzegana i sytuowana w społeczeństwie wyznaczają teorie dotyczące jej roli w życiu społeczeństwa. Zostaną one w tym miejscu zrekonstruowane (związek z tym zagadnieniem wykazuje zarówno typ społeczeństwa, jak i stosowane w jego obrębie przekazy socjalizacyjne).

W następnej części rozdziału przedstawione zostaną przemiany w obrębie wartości i orientacji światopoglądowych młodych ludzi zamieszkających w Polsce, które dokonały się w trakcie ostatniego dwudziestolecia. Zestawię je z wartościami reprezentowanymi przez dorosłych po to, by opisać i zinterpretować różnice w obrazie społecznego świata i postaw wobec niego prezentowanych przez młodzież i dojrzałych członków społeczeństwa. Porównania takiego dokonać można, wprowadzając do rozważań kategorię pokolenia różnie rozumianego przez autorów: jako grupa społeczna żyjąca w podobnym czasie i do której przynależność jest zdeterminowana podobnie jak pochodzenie klasowe (Mannheim) czy też jako liczbę osób działających w czasie 1/3 stulecia (Lorenz)¹. Postawię tezę mówiącą, iż wartości pokolenia młodych i starszych niejako z definicji noszą walor odmienności i oddziałują na różną konstrukcję społecznego świata, współtworząc odmienną tożsamość każdego pokolenia.

W zakończeniu rozdziału pierwszego zamierzam przeanalizować pojęcie pokolenia, jak również ukazać jego specyfikę, posługując się różnymi, uwikłanymi w konteksty kulturowe i dotyczące przemian obyczajowych, określeniami tegoż: pokolenie X, pokolenie Yuppies, pokolenie JP II – to tylko niektóre z nich, funkcjonujące głównie na płaszczyźnie językowej i w niedostatecznym stopniu zakorzenione w tradycji badawczej. Podejmę także próbę skonstruowania modelu teoretycznego pokolenia młodzieży żyjącej w Polsce na przełomie XX i XXI w., który opisywałby przy pomocy wybranych kryteriów jego wyznaczniki czy cechy wiodące. Kluczowe będą tutaj te cechy, które stanowią odpowiedź na dokonujące się przemiany społeczno-polityczne, tworząc specyfikę orientacji i postaw reprezentowanych przez członków młodego pokolenia przełomu wieków, wśród nich m.in. zaradność, samodzielność, komunikatywność, odporność na stres i porażki, wytrwałość w dążeniu do celu i wiele innych.

Jak zauważa Maria Czerepaniak-Walczak² młodość jest czasem w życiu każdego z nas, a obecnie żyjącego młodego pokolenia w szczególności, wokół którego narosło wiele mitów i nieprawdziwych przekonań. Młodość funkcjonuje jako swego rodzaju „wynalazek” naszych czasów. Bywa wykorzystywana do realizowania zamierzeń politycznych czy usprawiedliwiania różnych wydarzeń – często niemieszczących się w granicach tolerancji. Jeszcze inną tendencją jest chęć jej przedłużania, gloryfikowania czy traktowania jako wartości autotelicznej. Generuje to rozliczne pytania o rzeczywistość, a może tylko założoną wyjątkowość młodzieży? Aby spróbować się do owych tez odnieść skupmy się najpierw na wymiarze definicyjnym pojęcia.

Młodzież jako pojęcie poddawane próbie definiowania cechuje wieloznaczność i nieostrość³. Okres młodzieńczy sytuowany jest pomiędzy zakończeniem

¹ Oba ujęcia za: H. Griese, *Socjologiczne teorie młodzieży*, Kraków 1995.

² M. Czerepaniak-Walczak, *Stereotypy młodzieży: konieczność i możliwość odczarowania młodości*, [w:] *Wychowanie: pojęcia, procesy, konteksty*, M. Czerepaniak-Walczak, M. Dudzikowa (red.), Gdańsk 2007.

³ W. Adamski, *Młodzież w społeczeństwie. Konfrontacje polsko-amerykańskie*, Warszawa 1980.

dzieciństwa i wejściem w fazę adolescencji a uzyskaniem dojrzałości społecznej⁴. Adamski dodaje jeszcze, jako niezbywalny element przynależności, brak dojrzałości ekonomicznej, definiując młodzież jako „społeczno-demograficzną kategorię osobników pozostającą w stadium przejściowym między okresem dzieciństwa a dorosłością równoznaczną z osiągnięciem samodzielności społecznej i ekonomicznej”⁵.

Zygmunt Bauman z kolei koncentruje się na typie odpowiedzialności jako czynnika, który w specyficzny sposób określa młodzież. I tak – dzieci to osoby, za które odpowiadają inni, młodzież to ci, którzy odpowiadają za siebie, dorośli zaś są odpowiedzialni za innych⁶.

Nieprecyzyjne są granice wieku i uczestnictwa społecznego. Młodzież to zarówno tzw. młodzi dorośli, którzy mimo osiągnięcia dojrzałości fizycznej i metrykalnej uczą się czy studiują, jak i ci, którzy podjęli już pracę zarobkową, ale jeszcze nie zakończyli edukacji, nie założyli rodziny – czyli nie uczestniczą w pełni w życiu społecznym. Odsuwanie tegoż uczestnictwa, konflikt ról i powiązany z nimi brak pełnej gratyfikacji rozumiany jako ograniczenie wpływu na swoją sytuację i opóźnianie świadomego kierowania przebiegiem życia przez większość badaczy traktowane są jako istotna cecha przynależności do tej kategorii, jaką jest młodzież. Granice metrykalne w żadnym z ujęć nie mają znaczenia kluczowego, za wiążące w tym względzie, jak się wydaje, można przyjąć ustalenia ONZ: młodość wiąże się z adolescencją (10–19 rok życia), młodzież więc to kategoria osób pomiędzy 10 a 24 rokiem życia (w niektórych przypadkach podaje się jako górną granicę 29 lat).

Między 24 a 29 rokiem życia mieści się okres przejściowy, czas wchodzenia w dorosłość⁷.

Niemniej istotne dla charakterystyki są cechy związane z emocjonalnym i moralnym rozwojem młodzieży: osoby te charakteryzują się zazwyczaj niedomknięciem obserwowalnym w obrębie tych kategorii rozwojowych, sytuując się między anomią a autonomią i pozostając w konflikcie ról dziecko–dorosły. Młodzieży towarzyszy na ogół brak ambiwalencji w obrazie świata: oceniają go w kategoriach dychotomizujących rzeczywistość społeczną: coś jest czarne lub białe, nigdy szare, ktoś postrzegany jako dobry lub zły, mądry lub głupi bez próby dokonania pośredniej oceny prowadzącej do wniosków, że ów popełnił błąd lub brak mu wiedzy na dany temat. Nie bez przyczyny mówi się, że dorośli stajemy się, stygnąc w swoich zamiarach porządkowania i przebudowy świata na rzecz zmian dotyczących własnej osoby. Uproszczenia takie z czasem ustępują miejsca pełniejszemu obrazowi świata, pojawiającemu się wraz ze zwiększającą się dojrzałością osobowościową. Jej wyznacznikami są: uniezależnienie się od rodziny

⁴ K. Kosela, *Młodzież*, [w:] *Encyklopedia socjologii*, t. 2, Warszawa 1999.

⁵ W. Adamski, *op. cit.*, s. 34–37.

⁶ Za: R. Leppert, *Tożsamość młodzieży w społeczeństwie naśladowczym*, [w:] *Młodzież wobec (nie)gościnnej przyszłości*, B. Wojtasik, Z. Melosik, R. Leppert (red.), Wrocław 2005.

⁷ *Young People in Changing Societies, The Monee Project*, Florence 2000, s. 112.

rozumiane jako czas zawierania trwałych związków i relacji poza nią, poszukiwanie identyfikacji, mistrza czy autorytetu w miejsce tymczasowych idoli, budowanie stałego systemu wartości i światopoglądu, a także wzrost umiejętności społecznych rozumiany jako równowaga między braniem a daniem, zdolnością współodczuwania, gotowością do działania na rzecz innych⁸. Komentując tę ostatnią tendencję, mówi się także o zmierzaniu od egocentryzmu ku altruizmowi i od nostyzmu ku illizmowi⁹. Proces ten polega na przechodzeniu od orientacji charakteryzującej się zaspokajaniem jedynie własnych potrzeb na rzecz potrzeb innych ludzi, a także identyfikowaniem się z szerszą społecznością ludzką w ogóle w miejsce utożsamienia z przedstawicielami wąsko rozumianego kręgu społecznego: rodziny, przyjaciół z podwórka czy kibiców tego samego klubu sportowego.

Jak już wspomniano, w sensie empirycznym młodzież objawia swą specyfikę poprzez trudności w zakresie budowy właściwych narzędzi badawczych (duże zróżnicowania w rozumieniu zawartych tam pojęć uwarunkowane niejednorodnością stadiów rozwojowych, w obrębie których sytuują się młodzi, mimo tzw. jednorodności względnej dotyczącej poziomu edukacyjnego), a także trudność dostarczenia do rzeczywistych poglądów, opinii młodzieży, ich płynność, zmienność czy też brak. Problem dodatkowo komplikuje fakt, że przynależności do tej kategorii badawczej i społecznej nie da się określić przy pomocy jednego, uniwersalnego czynnika, np. wieku jednostki, typu uczestnictwa społecznego czy też stadium rozwojowego; istotną rolę zdają się pełnić także inne wymienione wyżej uwarunkowania. Wszystkim przytaczanym powyżej koncepcjom wspólne jest rozpatrywanie młodzieży jako grupy sytuującej się na pograniczu – między dzieciństwem i dorosłością, a także znajdującej się w stadium rozwoju charakteryzującego się podatnością na zmiany (por. Adamski, Leppert, Kunowski, Chrobak).

Hartmut Griese, autor opublikowanego w Polsce w połowie lat 90. XX w. opracowania poświęconego teoretycznej analizie młodzieży, przedstawia szereg stanowisk dotyczących miejsca młodych w społeczeństwie, uwarunkowań formowania ich tożsamości, klarowania się pozycji i udziału w życiu społecznym w latach powojennych w Europie, a także podejmuje próbę wyjaśnienia niepokoju i napięć odczuwanych przez młodzież w związku ze zmianami społecznymi i politycznymi w drugiej połowie XX w.

Griese czyni kluczowymi punktami swej analizy trzy podstawowe grupy teorii socjologicznych¹⁰:

- kierunki psychologiczno-społeczne:
 - teoria pola (Lewin),
 - antropologiczna teoria przemian kultury (Margaret Mead),

⁸ S. Chrobak, *Młodość jako dar i zadanie. Próba charakterystyki z perspektywy chrześcijańskiej*, [w:] *Teraźniejszość jako źródło wyzwań edukacyjnych, materiały z V Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*, Wrocław 2004.

⁹ S. Kunowski, *Podstawy pedagogiki ogólnej*, Łódź 1981, s. 171.

¹⁰ H. Griese, *op. cit.*

- neopsychoanalityczna koncepcja tożsamości w społeczeństwie (Erikson),
- teoria pokoleń i jej rozszerzenia (Mannheim);
 - klasyczne koncepcje socjologii:
- fenomenologia (Schelsky),
- funkcjonalizm (Eisenstadt),
- teoria działań (Tenbruck);
 - teorie *ad hoc* w socjologii:
- ujęcie marksistowskie (Lessing, Liebel),
- ujęcie konfliktu (Rosenmayr),
- ujęcie interakcyjno-etnometodologiczne (Bohnsack),
- psychoanalityczna teoria narcyzmu (Ziehe),
- teoria społeczno-ekologiczna (Backe).

Dokonajmy więc próby rekonstrukcji założeń tych spośród nich, które stanowić będą punkt wyjścia dla analiz podejmowanych na potrzeby niniejszej pracy. Wiodące będą tu kierunki psychologiczno-społeczne, a także koncepcja fenomenologiczna Schelsky’ego oraz teoria społeczno-ekologiczna Dietera Baacke. Skupmy się zatem na ich podstawowych założeniach.

W świetle teorii psychologiczno-społecznych (Lewin) przestrzeń życiowa młodej osoby (pole) składa się z otoczenia społeczno-psychicznego osoby i przemian w sferze ciała charakterystycznych dla okresu adolescencji. Charakterystyczne jest tu odczuwanie przez młodzież pewnego rodzaju tymczasowości swojej sytuacji, z jednoczesnym położeniem nacisku na perspektywę czasową. Pole działań terażniejszych nakłada się na wymiar przyszłościowy, tworząc zarazem specyficzne warunki dla procesu tworzenia tożsamości, w którym uczestniczy samoświadomość, marzenia i pragnienia (wymiar nierealny) oraz obraz w oczach innych, ich oczekiwania (wymiar realny). Dorośli, jak zauważa Lewin, bywają bardzo niekonsekwentni i w sposób niezamierzony często ów proces komplikują, z jednej strony głosząc racjonalność wyborów, decyzji i postulaty „stania obydwoma nogami na ziemi”, z drugiej – podziwiają i stawiają młodzieży za wzór bohaterów charakteryzujących się idealistycznym nastawieniem do rzeczywistości: ich zaangażowanie, poświęcenie dla idei, wytrwałość i nieugiętość w działaniu czy postawy nonkonformistyczne. Wszystkie te czynniki razem zestawione, tworząc aurę wyjątkowości, raczej oddalają od codzienności niż uczą zmagania się z nią.

Taka, charakterystyczna dla koncepcji Lewina, pluralistyczna i konfliktowa struktura wartości społecznych powoduje, że młodzież odczuwa problemy z budowaniem własnej, spójnej tożsamości, w żadnym polu i przestrzeni życiowej nie czując się dobrze, pewnie i u siebie – zarówno wobec oczekiwań dorosłych, jak i wobec przecinania się obszarów przynależności społecznej i wymiaru czasowego (dziecko – dorosły, tu i teraz – w przyszłości, marzenia – rzeczywistość).

Z kolei Margaret Mead, amerykańska antropolog kultury, upatruje źródeł zaburzenia tożsamości młodych w kontakcie z kulturą, która w prefiguratywnym

stadium swego rozwoju przestała dostarczać wzorów osobowych, dawać oparcie i zakorzenie we własnym środowisku, dostarczać identyfikacji, ciągłości ról i perspektywy efektywnych działań na przyszłość. Jej przemiany jeszcze w stadium kofiguratywnym zrodziły konflikt między pokoleniem starszych a młodszymi członkami społeczeństwa. Poprzez technicyzację, narastające tempo życia rodzą się destabilizacja i dezorientacja, narasta ilość nierozwiązanych konfliktów i napięć społecznych, co musi pogarszać samopoczucie nie tylko młodych, ale i starszych członków społeczeństwa. Młodzi reagują w takiej sytuacji biernością lub różnymi formami oporu od aktywnego sprzeciwu, agitacji, aż po zaprzeczenie sensu życia, reakcje ucieczki, zawieszenia. Rozproszenie i rozchwianie systemu wartości, niepewność jutra i brak perspektyw odczuwane przez młodych są w tych warunkach jedynie kwestią czasu.

Z rekonstrukcji wyżej przedstawionych teorii wynika, iż czynniki zaburzające perspektywę rozwojową młodego pokolenia związane są z działaniami dorosłych: są to niespójne wymagania wobec młodych, zawierające elementy wzajemnie wykluczających się postaw wobec otoczenia (Lewin) bądź wpisany w rozwój kultury międzygeneracyjny konflikt wartości (Mead).

Znacznie szerzej i wielopoziomowo zarysowana jest koncepcja rozwoju i młodości jako kluczowej fazy dojrzewania w poglądach Erika Eriksona.

Norweski psychoanalityk, Erik Erikson, poświęcił w swej refleksji szczególnie dużo miejsca młodzieży i młodości jako kluczowemu okresowi w życiu każdego z nas, zauważając, że to wtedy właśnie kształtują się podstawowe dyspozycje do efektywnego działania w świecie społecznym, wtedy też uczymy się przełamywać trudności i pokonywać kryzysy.

Koncepcja Eriksona ma charakter holistyczny, procesy psychiczne, sfera cielesna i realia życia społecznego są nierozłączne w tym sensie, iż jednostka ze swoją osobowością i indywidualną biografią nie istnieje poza społeczeństwem. Jest ono bowiem rzeczywistością nadającą jej ludzki, niepowtarzalny charakter. Ilustruje to tabela 1.

Tabela 1

Rozwój psychospołeczny według Erika Eriksona

	Faza (kryzysy psychospołeczne)	Wiek i treść	Modus i modalności (umiejętności psychospołeczne)
I	Pierwotna ufność vs pierwotna nieufność – faza oralna	Wiek niemowlęcy, wzajemność poznawania. Jestem tym, co mi się daje.	Pochłanianie, otrzymywanie i przyjmowanie, badanie otoczenia.
II	Autonomia vs wstyd i zwątpienie – faza analna	Wczesne dzieciństwo i wola bycia sobą. Jestem tym, czego chcę.	Trzymanie i wypuszczanie, konfrontacja z treningiem czystości, doświadczenie własnej jaźni.

Tab. 1 (cd.)

	Faza (kryzysy psychospołeczne)	Wiek i treść	Modus i modalności (umiejętności psychospołeczne)
III	Inicjatywa vs poczucie winy – faza edypalna lub faliczna	Dzieciństwo i oczekiwanie przyszłych ról, rozwój sumienia. Jestem tym, co sobie wyobrażam jako swoją przyszłość.	Wtargnięcie, wytwarzanie, kompleks Edypa, identyfikacja z rodzicem tej samej płci.
IV	Umiejętność wykonania pracy i zadania vs poczucie niższości – faza utajenia	Wiek szkolny, identyfikacja z zadaniem. Jestem tym, czego się uczę.	Opanowanie otoczenia i własnego ciała, uczenie się sprawności kulturowych.
V	Tożsamość vs pomieszanie tożsamości	Dorastanie (18–22 rok życia) identyfikacja z rówieśnikami. Wierność, związek z grupą. Jestem tym, kogo naśladowuję.	Bycie sobą lub nie, otwieranie się.
VI	Bliskość vs izolacja	Młodość, partnerstwo, współpraca, rozwój miłości i relacji psychoseksualnych. Jestem tym, co powołuję do życia, tworzę.	Zatracanie się i odnajdywanie w innym.
VII	Twórczość vs stagnacja	Dorosłość, podział pracy, obowiązków, współodpowiedzialność. Jestem tym, za co jestem odpowiedzialny	Tworzenie, opiekowanie się, ustanawianie wzorów tradycji i wykształcenia.
VIII	Integralność vs rozpacz	Dojrzałość, mądrość, autorytet odwołanie do opinii, rady i wskazówki. Jestem tym, co po mnie pozostanie.	Być, stanąć naprzeciw śmierci, podsumowanie, odnajdywanie sensu i godzenie z przeznaczeniem.

Źródło: H. Griese, *Socjologiczne teorie młodzieży*, s. 68.

Eriksonowska koncepcja rozwoju ma charakter uniwersalny i stała się na przestrzeni ostatnich trzydziestu lat niezwykle popularna wśród psychologów, pedagogów i socjologów.

Zacznijmy prezentację jej założeń od wprowadzenia i krótkiej charakterystyki pojęć kluczowych, do których należą m.in.: **epigeneza, kryzys tożsamości, etos, moratorium rozwojowe, przedzamknięcie czy tożsamość negatywna**¹¹.

Epigenezą nazywa autor pewien cykl rozwojowy, szereg następujących po sobie kolejno na przestrzeni całego życia jednostki i różniących się między sobą jakościowo ośmiu faz. Rozwój nie przebiega zawsze tak samo, w z góry założonym tempie i zagwarantowanym kierunku, prowadzi natomiast do uczestnictwa

¹¹ L. Witkowski, *Rozwój i tożsamość. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*, Toruń 1989.

w coraz bardziej zróżnicowany sposób, w coraz szerszym zakresie interakcji i reguł kulturowych, pozwalając jednostce na wzrost samoświadomości i zapoczątkowując proces budowania tożsamości osobowej i społecznej. Ważnym założeniem jest brak relatywizmu kulturowego oznaczający, że choć nie da się przewidzieć efektów procesu rozwojowego, to mimo różnorodności warunków kulturowych czy środowiskowych utrzymany jest pewien rytm, kolejność zadań stających przed jednostką. Od tego jak ona zadania te potraktuje, czyli jak rozwiąże kryzys definiowany jako egzystencjalna i duchowa trudność zależy, czy i w jakim tempie przejdzie do następnej fazy rozwojowej. Kryzys jest niezwykle ważnym momentem życiowym wskazującym na dojrzałość do podjęcia nowych wyzwań lub jej brak. Aby przybliżyć istotę tego, czym jest kryzys w koncepcji Eriksona, warto przywołać medyczne porównanie do przesilenia w chorobie, po którym następuje albo poprawa stanu zdrowia pacjenta i powolna rekonwalescencja, albo przeciwnie – utrata sił witalnych organizmu i w konsekwencji jego śmierć. Podobnie jak podczas choroby i tu – od zgromadzonych sił witalnych, potencjału rozwojowego, na który składają się pozytywne doświadczenia społeczne z przeszłości zależy pokonanie kryzysu. Zauważyć trzeba, że doświadczenie takie wzmacnia siły jednostki, wyposażając ją w efekcie w niezbędne do dalszego rozwoju przekonanie o własnych możliwościach i umiejętności radzenia sobie w trudnych momentach.

Kolejnym pojęciem określającym przechodzenie z jednej fazy rozwojowej do drugiej jest *etos*. Zdefiniować go można jako sposób doświadczania świata przez jednostkę, to jakie zwyczaje, normy i ideały kierują jej postępowaniem, jakich uzasadnień używa, aby uprawomocnić swoje postępowanie. Chociaż sam etos pochodzi z koncepcji L. Kohlberga¹² i odnosi się do trzech typów moralności i związanych z nimi stadiów rozwoju etycznego jednostki, nie można zaprzeczyć, że istnieje związek między nimi a sposobami pokonywania sytuacji kryzysowych. **Moralność przedkonwencjonalna** i towarzyszący jej stan anomii wiążą się z brakiem świadomości istnienia norm społecznych, nie pojawia się zatem wewnętrzny opór ani sprzeczność w momencie dokonywanego wyboru czy sposobu przewycięzania kryzysu, osoba postępuje tak, jakby w żaden sposób nie była związana z otoczeniem społecznym, a jej postępowanie nie wywierało wpływu na samopoczucie i funkcjonowanie osób z najbliższego kręgu. W późniejszym okresie w stadium *heteronomii* pojawia się orientacja na zakazy przestrzegane wobec niskiego poziomu samoświadomości jednostki tylko i wyłącznie ze względu na grożące za ich złamanie sankcje.

W sytuacji anomijnej istnieje niewielkie prawdopodobieństwo pozytywnego rozwiązania kryzysu i odnalezienia odpowiedzi na poszukiwane pytania. Drugie stadium, **moralności konwencjonalnej**, przejawiające się heteronomią daje już jednostce szersze pole wyboru w obrębie podejmowanych działań. Pojawia się

¹² Za: L. Witkowski, *op. cit.*

poszukiwanie uzasadnień dla istniejących zakazów i nakazów oraz stosowanych sankcji w przypadku ich łamania, czego koniecznym warunkiem wstępnym jest posiadanie świadomości dobra i zła przez jednostkę uwikłaną w coraz szerszy kontekst życia społecznego. Wreszcie trzecie stadium – **moralności postkonwencjonalnej** – implikuje wzrastającą *autonomię* jednostki, która rozwiązując wewnętrzne konflikty i uczestnicząc w życiu społecznym kieruje się wewnętrznym systemem zuniwersalizowanych zasad moralnych. Czyni tak ze względu na zdolność twórczego interpretowania społecznej oferty, a także wysoki poziom samoświadomości, na którym znaczenie podejmowanych działań rozpatrywane jest zarówno w kategoriach wpływu na otoczenie społeczne, jak i na własne funkcjonowanie i samoocenę. Wówczas też jednostka najczęściej czerpie z samej sytuacji pokonania kryzysu i zdolna jest czynić to w sposób znacznie bardziej efektywny niż w stadium moralności przedkonwencjonalnej czy konwencjonalnej, czyli na dwóch niższych poziomach etosu.

Szczególnie ważne staje się to w chwili wchodzenia w okres dojrzewania i młodości, które odpowiadają IV i V fazie rozwojowej w koncepcji Eriksona.

Specyfika tego okresu rozwojowego manifestuje się przerwaniem charakterystycznej dla dzieciństwa ciągłości, stabilności, w ich miejsce pojawia się poczucie wewnętrznej dezintegracji, nieadekwatności i nieprzystawalności do tej pory przyjmowanych wyjaśnień i uzasadnień społecznego świata.

Drugim charakterystycznym rysem okresu dojrzewania jest silna potrzeba identyfikacji i przynależności grupowej, potwierdzania świeżo nabytej czy właśnie zdobywanej tożsamości poprzez poszukiwanie idoli, wzorców osobowych i ideałów poza środowiskiem rodzinnym. Potrzebom tym towarzyszy często stereotypizacja i brak ambiwalencji w obrazie świata, siebie i otoczenia, co może radykalizować postawy młodych, prowadząc do potępiania, odrzucania wszystkiego tego, co jest inne niż nowo odkryte w działaniu czy odmienne od własnych opinii. Innym, poza radykalizacją poglądów i odrzucaniem czyichś opinii czy negacją doświadczeń, typem reakcji wynikającym z braku ambiwalencji jest często podatność na ideologie, totalizacje i wszelkiego rodzaju uproszczenia oferowane przez fanatyków religijnych, politycznych, sekty czy inne związki i organizacje posługujące się psychomanipulacją. Z drugiej strony, w ten właśnie sposób oferowana jest możliwość skanalizowania sił witalnych młodości, młodzieńczej ekscytacji, zapału i szczerości, które przecież stanowią o tym, jaki obraz młodości pozostaje w naszych wspomnieniach. Bywa ona naznaczona wewnętrznymi konfliktami, napięciami, a nierzadko prawdziwymi kryzysami, których pokonanie stanowi niezbywalny warunek osiągnięcia dojrzałości. Kryzys w okresie dorastania jako element procesu rozwojowego może prowadzić do mniej lub bardziej trwałego przybierania czterech typów tożsamości społecznej i osobowej. Oto one:

- **dyfuzja ról** – charakteryzuje się rozproszeniem w obrębie wyobrażenia o swojej przyszłości. Społeczna oferta ról, ich współlistnienia, konfiguracji nie stanowi w świadomości jednostki spójnego i wartościowego projektu własnej aktywności

życiowej, ale rozsypane, sfragmentaryzowane składniki biografii społecznej innych osób, których poczynania i ich efekty w postaci nabytej tożsamości wydają się być młodej osobie albo nieatrakcyjne i niewarte trudu, albo wymagające zbyt dużego wysiłku i zaangażowania, a przez to niemożliwe do osiągnięcia. Przedłużająca się dyfuzja prowadzi może do oporu wobec przyjmowania jakiegokolwiek tożsamości;

- **moratorium psychospołeczne** – jest sytuacją odroczenia koniecznych i nieodwracalnych decyzji życiowych na przyszłość. Odroczenie czy wyhamowanie procesów decyzyjnych i dojrzałej, w pełni odpowiedzialnej postawy wobec życia pozwala na próbne i niewiążące granie ról, eksperymentowanie w różnych obszarach życia społecznego, np. w zakresie związków między ludźmi, wykształcenia, działalności zawodowej czy politycznej, orientacji światopoglądowej i religijnej. Moratorium psychospołeczne pod warunkiem, że ma określone ramy czasowe i zinstytucjonalizowany charakter, a także cel i wynik jest pozytywnym zjawiskiem, okresem oczekiwania i zaprogramowanego opóźnienia w rozwoju osobowości i statusie społecznym. Najpopularniejszymi formami instytucjonalizacji moratorium są: studia, podróże, pobyt w zakonie, służba wojskowa, rzadko jednak bywa ono przeżywane świadomie, najczęściej dochodzi do zetknięcia z sytuacjami, dziedziną, problematyką, które wcześniej nie były brane pod uwagę. Dowodzą tego obszernie studia biograficzne nad M. Gandhim, M. Lutrem czy K. Darwinem, których autorem jest Erikson. Pozytywnie rozwiązane moratorium prowadzi do odbudowy inicjatywy życiowej, ponownego otwarcia procesu rozwojowego, umożliwiając jednostce kontynuację najlepszych dla niej rodzajów aktywności twórczej, nie ma zatem nic wspólnego z, jak mogłoby się wydawać, bezużytecznym przedłużaniem młodości. Moratorium pozwala też uniknąć standaryzacji i mechanicznego powielania modeli aktywności występujących w bliskim środowisku otoczeniu społecznym bez uprzedniego rozpatrzenia słuszności swojej decyzji;

- **przedzamknięcie** – jest swego rodzaju zaprzeczeniem moratorium psychospołecznego. Oznacza ono podjęcie zadań życiowych pod wpływem nacisków otoczenia, przedstawiania przezeń preferowanej oferty społecznej jako jedynie słusznej i zapewniającej samorealizację, bez prób dowiedzenia się, co naprawdę mogłoby przynieść satysfakcję i stanowić o rozwinięciu preferencji czy uzdolnień młodego człowieka. Do sytuacji przedzamknięcia dochodzi na ogół w wyniku przesycenia socjalizacji w środowisku rodzinnym treściami adaptacyjno-konserwatywnymi, zachwiania poczucia bezpieczeństwa i stabilności bytu, tendencji do dominacji jednego z rodziców czy wykształcenia u dziecka osobowości sterowanej tradycją¹³. Wpływ otoczenia może być tak głęboki, że do uświadomienia błędnych wyborów życiowych dochodzi bardzo późno lub wcale, co niewątpliwie wywiera negatywny wpływ na rozwój tożsamości jednostki;

- **tożsamość negatywna** – jest spośród wymienionych powyżej możliwości zdecydowanie „najgorszym”, w sensie rozwojowym, typem reakcji na

¹³ D. Riesman, *Samotny tłum*, Warszawa 1996.

ofertę społeczną otoczenia. Pod wpływem negatywnych bodźców środowiskowych czy przeżyć z okresu dzieciństwa dochodzi do akceptacji negatywnych treści dotyczących obrazu siebie i świata, a w wyniku tego zaburzeń poczucia własnej wartości, obierania ról społecznie nieużytecznych czy wręcz przestępczych. Zniewoleniu, wewnętrznemu chaosowi często towarzyszy rozczarowanie, poczucie bycia nie dosyć dobrym, zdolnym czy kompetentnym, aby próbować zrealizować plany i zamierzenia czy zapanować nad sytuacją wymykania się życia i tego, co w nim ważne, wartościowe. Tożsamość negatywna może zarówno wynikać, jak i prowadzić do anomii. Dochodzi wówczas do wytworzenia swoistej próżni w obrębie bodźców tożsamościowych, zmierzania ku obrzeżom społeczeństwa, załamania potrzeby struktury i poczucia sensu, a także braku więzi i kształtowania wyobrażeń o własnej pozycji społecznej, a w wyniku tego deficytów samookreślenia. W rzeczywistości zatem tożsamość negatywna jest najbardziej zagrażającym wewnętrznej integralności stanem, naznaczającym osobowość jednostki piętnem nieprzystosowania, a w następstwie wykolejenia społecznego;

- **tożsamość osiągnięta** – jest związana z powolnym stabilizowaniem obrazu samego siebie i pozytywnych relacji z otoczeniem. Jest to etap rozwoju tożsamości, kiedy z szerokiej oferty społecznej świadomie wybrane zostały określone propozycje i role, a ich przyjęcie stało się źródłem samorealizacji jednostki. Nie pragnie ona już w osiągniętym zakresie zmieniać swych wyborów czy korygować przekonań.

Podsumowując prezentację koncepcji rozwojowej E. Eriksona, spróbujmy zweryfikować tezę mówiącą o jej uniwersalizmie poprzez zestawienie jej założeń z bieżącą rzeczywistością wychowawczą, dotyczącą młodzieży polskiej, wchodzącej w dorosłe życie u progu XXI w.

Wydaje się, że warunki społeczno-ekonomiczne, panujące obecnie w Polsce, sprzyjają sytuacji przedzamknięcia i tożsamości negatywnej jako wiodącym typom reakcji na społeczną ofertę ról. Bezrobocie, nieprzystawalność wykształcenia i posiadanych kwalifikacji do możliwości zatrudnienia wytwarzają poczucie braku perspektyw i w sytuacji, kiedy ktoś starszy, bardziej doświadczony oferuje sprawdzony sposób na osiągnięcie „posady” poprzez studia na obleganym, a niekoniecznie interesującym dla młodego człowieka kierunku studiów na ogół nie napotyka na opór czy niezgodę z wysuwanymi przez siebie argumentami. Podobnie, gdy status społeczny rodziców, wynikający z profesji często od lat w rodzinie uprawianej i niejako społecznie „dziedziczonej” pozwala czy wskazuje na kontynuację przez dziecko ich kariery zawodowej, rzadko kiedy młody człowiek waha się czy próbuje przeciwstawić opinii matki i ojca. Zagadnienie to jest zresztą bardziej złożone, a decyzja młodej osoby zależna nie tylko od presji otoczenia, sytuacji na rynku pracy, ale i perspektyw finansowych, jakie przyszła kariera stwarza bądź nie. O ile rzadko które dziecko rolnika z własnej woli chce uprawiać ziemię czy hodować zwierzęta, o tyle prawnikiem czy lekarzem

dziedziczącym prywatną praktykę chciałaby być już większość nastolatków o to pytanych¹⁴.

Z kolei, konieczność zdobywania zatrudnienia przy zaangażowaniu ogromnych sił, poszukiwania jakiegokolwiek (nisko-) płatnego zajęcia, niekoniecznie zgodnego z zainteresowaniami czy posiadanym wykształceniem, budzą często poczucie rezygnacji kierujące młodych ludzi albo za granicę albo do urzędów pracy celem otrzymania zasiłku dla bezrobotnych. Jeśli sytuacja poszukiwania pracy przedłuża się, obniża to poczucie życiowego sprawstwa, zniekształceniu ulega obraz samego siebie, a stąd niedaleka droga do wyobrażenia o własnej ułomności, poczucia naznaczenia, nieprzystawalności do otoczenia – pierwszych symptomów przybierania tożsamości negatywnej. W zapobieganiu takim przejawom nieprzystosowania społecznego ogromną rolę pełni rzetelna informacja na temat możliwości zdobywania nowych i aktualizowania starych kwalifikacji, aktywnego poszukiwania pracy, ale przede wszystkim wsparcie otoczenia, wymiana doświadczeń i płynące z dzieciństwa poczucie siły do przewycięzania trudności i akceptacji siebie mimo zaistniałej sytuacji.

Sytuacja społeczno-ekonomiczna w Polsce nie wpływa też korzystnie na możliwość pozytywnego przeżywania moratorium rozwojowego. Jak wspomniano wyżej konieczne dla uzyskania jego właściwych efektów wyciszenie, autorefleksja, poszukiwanie siebie i sensu życia są utrudnione, jeśli nie niemożliwe w sytuacji łączenia studiów (nierzadko dziennych) z pełnowymiarową pracą zawodową, której mimo niespełnienia oczekiwań młodego człowieka najistotniejszą cechą jest samo jej istnienie (mam pracę, mam więc pieniądze na studia i życie), a także obowiązkami rodzinnymi. Takiej sytuacji zresztą nie można zaklasyfikować jako moratorium. Widoczny jest tu wpływ „kultury instant” i jej efekt w postaci znacznego przyspieszenia decyzji, rozwiązań w zakresie codziennych zachowań, jak i wzorców życia.

Młodzież zatem znajduje się wobec perspektywy zdobywania tożsamości w sensie osobowym i społecznym w trudnej i złożonej sytuacji. Dowodzą tego przedzamknięcie, dyfuzja roli przejawiająca się zwielokrotnieniem odpowiedzialności za siebie w różnych wymiarach życia społecznego¹⁵ bądź zagrożenie tożsamością negatywną z jednoczesnym brakiem perspektyw na moratorium rozwojowe. Prześledzone powyżej koncepcje zdają się uwrażliwiać wychowawców na fakt, że rozwój nie tylko jest procesem złożonym, oświetlanym z wielu perspektyw: od analizy czynników nań oddziałujących, po studium jego przebiegu w postaci róż-

¹⁴ Na podstawie próbnego sondażu dotyczącego perspektyw rozwoju zawodowego u progu wejścia Polski do UE, przeprowadzonego wśród licealistów w roku 2002/2003 i 2003/2004 przez autorkę.

¹⁵ Zwielokrotnienie tożsamości roli u progu dorosłości w wieku lat 20–23 (jestem dziewczyną/kobietą, matką, studentką, żoną, córką, pracownikiem... w teście TST występujące wśród studentek pedagogiki, z którymi spotkała się autorka) nie pozostawia właściwie ani marginesu swobody, ani perspektyw domknięcia i samorealizacji, nie pozwalają na to bowiem młody wiek i brak doświadczeń społecznych dopiero teraz gromadzonych i budujących potencjał możliwości rozwojowych osoby.

nych typów przybieranej tożsamości, ale i bardzo podatnym na zakłócenia. Podstawowym zadaniem wychowawcy jest wspieranie w tym trudnym zadaniu poprzez rozumienie codzienności składającej się na życie osoby dorastającej czy wchodzącej w dorosłość i eliminowanie w miarę możliwości zagrożeń czy czynników, które mogą zaburzać i trwale deformować perspektywy rozwojowe młodego człowieka.

Przypomnijmy zatem, że przyczyną zaburzonej tożsamości młodzieży są nie tylko procesy dojrzewania czy sam okres adolescencji z towarzyszącą mu idiosynkrazją wobec codziennych czy indywidualnych problemów, ale przede wszystkim oferta ról społecznych, w której młodzież nie zawsze odnajduje odpowiednie dla siebie propozycje stanowiące oferty rozwojowe. Podstawowym zadaniem człowieka jest wchodzenie w coraz bardziej złożone układy ról społecznych, budowanie tożsamości jaźni, przeciwstawienie się jej dyfuzji. Trzem okresom życia towarzyszą trzy rodzaje konfliktów przeżywanych przez każdego z nas:

- wczesna dorosłość: intymność vs izolacja,
- dojrzałość: płodność vs stagnacja,
- starość: integralność vs rozpacz.

Szczególnie istotne jest w okresie młodzieńczym budowanie tożsamości w oparciu o kontakty z innymi, odchodzenie od jednowymiarowości zjawisk, akceptacja inności, odmienności – są one bowiem tymi typami nastawień, które wspomagają integrację człowieka z otaczającym światem. Niebezpieczeństwem jest natomiast dystansowanie się od otoczenia, unikanie bliskości, nadmierna koncentracja na samym sobie prowadząca do społecznej izolacji. Budowanie tożsamości jest zadaniem trudnym ze względu na konieczność uporania się przez młodzież ze społecznie i kulturowo uwarunkowanym moratorium, doświadczanym nierzadko jako poczucie rozbieżności między dojrzałością biologiczną i społeczną. Trudności są jednak konieczne, gdyż, mówiąc słowami autora, budowanie trwałych podstaw tożsamości zaczyna się tam, gdzie kończy się użyteczność uprzednich identyfikacji, musimy zatem opuścić społeczną i emocjonalną przestrzeń rodziny, przejść przez szereg identyfikacji z grupami i jednostkami po to, by bez przeszkód budować siebie.

Dojrzałi stajemy się wówczas, gdy wiemy, kim jesteśmy, co jest naszym zadaniem, kiedy znamy swe miejsce w społeczeństwie, ponieważ mamy ustabilizowany status zawodowy i życie prywatne. Odpowiedź na te pytania i podjęcie wyzwań w opisanym zakresie są w eriksonowskiej koncepcji rozwoju podstawowymi zadaniami w okresie młodzieńczym.

Koncepcji rozwojowej Erika Eriksona wraz z omówieniem jej aparatu pojęciowego poświęcono w rozdziale dotyczącym rekonstrukcji socjologicznych teorii młodzieży najwięcej miejsca, gdyż ma ona dla zamysłu badawczego niniejszej pracy znaczenie kluczowe.

Z kolei Karl Mannheim, niemiecki socjolog, w celu lepszego wyjaśnienia zadań i specyfiki sytuacji młodzieży wypracował koncepcję pokolenia, przez którą rozumieć należy „sumę wszystkich należących do kulturowego kręgu osób w mniej więcej równym wieku, które na podstawie wspólnej sytuacji społeczno-

-historycznej wykazują podobieństwo postaw, motywacji czy systemów wartości¹⁶. Rozpiętość międzygeneracyjna stanowi przeciętny odstęp między rocznikiem rodziców i ich dzieci, w obecnym czasie ok. 30 lat.

Pokolenie jest elementem tworzącym kulturę, czynnikiem decydującym o kształcie społeczeństwa. Takie samo ułożenie w przestrzeni społecznej powoduje, że jednostki podobnie myślą, przeżywają rzeczywistość, charakterystyczne jest tu współlistnienie wobec wydarzeń społeczno-historycznych, świadomość przynależności do podobnej grupy i wspólnota wewnętrznego celu, które to czynniki ograniczają w pewnym stopniu indywidualizm, mnogość możliwości myślenia i działania. Podobieństwa te tworzą zarazem barierę między pokoleniami, uformowaną z różnych doświadczeń wczesnej młodości, odmiennych wzorów kulturowych, sposobów poznawania i działania w rzeczywistości społecznej, co wcześniej czy później prowadzi do konfliktu między młodzieżą a starszymi członkami społeczeństwa, stopniowego rozpadu starych struktur, a w efekcie wymiany pokoleń będącej czynnikiem rozwoju i przemian w społeczeństwie.

Napięcia, których źródłem są powyższe procesy, łagodzone są przez osoby będące członkami tzw. międzypokolenia – tworzonego przez starszych niż my sami, ale młodszych niż rodzice.

Komentatorzy koncepcji Mannheima (Lüdtke, Buchofer, Friedrichs) rozszerzają znaczenie procesów komunikacji międzypokoleniowej na całe społeczeństwo i wpisują je w przebieg socjalizacji młodzieży. Opierając się na ich badaniach, stwierdzić można, że dystans między pokoleniami nie jest wielkością stałą, im jest on mniejszy, tym szybsze tempo zmian, które z kolei dynamizują obieg informacji w społeczeństwie. Walka o kształt przekazu pokoleniowego, dominujące i uznane w społeczeństwie wartości, niepewność jutra będąca treścią socjalizacji młodszego pokolenia wywołują często nieprzewidywalne zachowania młodzieży (patrz strajki z 1968 r., wydarzenia z lata 2005 r. w Paryżu), stając się elementem szerszej rozumianego konfliktu, prowokując podziały nie tylko w płaszczyźnie pionowej (młodzi – starsi), ale i poziomej (młodzi o różnych orientacjach). W takiej sytuacji siłą rzeczy społeczeństwo nie tylko się dzieli, ale i zmienia.

I odwrotnie, malejąca częstotliwość interakcji między młodszymi a starszymi członkami społeczeństwa, segregacja grup zróżnicowanych wiekowo prowadzi do zahamowania zmian i utrwalania starego porządku, ograniczając postęp społeczny.

Warto też na chwilę zatrzymać się przy komentarzu Zygmunta Baumana dotyczącym specyfiki relacji wewnątrz i międzypokoleniowych w Polsce, a także ewolucji pojęcia pokolenia. Autor ten zauważa, że tempo przemian kulturowych jest (u schyłku XX w.) tak duże, że nie można mówić o jedności myślenia czy działania, które charakteryzowało osoby przynależące do minionych generacji. Podobieństwo doświadczeń socjalizacyjnych czy warunków historycznych przestało

¹⁶ K. Mannheim, *Człowiek i społeczeństwo w dobie przebudowy*, Warszawa 1974.

być czynnikiem wystarczającym dla wytworzenia wspólnoty pokoleniowej. Skoro tej jedności wewnątrz generacji już nie ma, a ludzi łączy (i dzieli) różne czynniki niezależne od wieku pojawia się pytanie, czy nadal można posługiwać się pojęciem „pokolenie” w mannheimowskim rozumieniu. Zarazem wraz ze wzrostem tempa przemian kulturowych zmniejsza się dystans (rozpiętość) międzygeneracyjny¹⁷.

Podsumowując, w obrębie teorii społeczno-psychologicznych młodzieży przyznaje się szczególną rolę w społeczeństwie, czyniąc ją głównym elementem i katalizatorem przemian (Mannheim), ale również zwraca się uwagę na jej specyficzną sytuację i trudność położenia (Lewin, Mead, Erikson) wynikające z zadań rozwojowych, oferty ról społecznych i przemian kultury, a także niepełnego jeszcze przygotowania do uczestnictwa w życiu.

Klasyczne koncepcje socjologii traktują problemy młodzieży w społeczeństwie bardziej ogólnikowo, koncentrując się raczej na poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie, czym/kim są młodzi w społeczeństwie, nie czym jest społeczeństwo dla młodych.

To przełożenie akcentu charakterystyczne jest zarówno dla stanowiska fenomenologicznego, jak i funkcjonalistów, nieco słabiej zarysowując się w teorii działań Tenbrucka.

Helmut Schelsky twierdzi, że zachowania młodzieży uwarunkowane są przez podstawowe struktury społeczne i ich prawidłowości (rodzina, dychotomia ról, ład społeczny). Nie ma tu miejsca na podkreślanie szczególnej roli czy specyfiki sytuacji młodzieży, ta ostatnia jawi się jako element społeczeństwa, jego produkt, ale nie szczególna grupa czy odrębna kategoria społeczna. Przyczyną dyskomfortu odczuwanego przez młodzież jest dysproporcja między życiem rodzinnym, wymaganiami bliskiego kręgu osób, więziami emocjonalnymi a sposobem, w jaki jesteśmy traktowani przez ogół społeczeństwa. Dysproporcja ta, podobnie jak brak instytucji czy grup łagodzących owo przechodzenie z wąskiego kręgu identyfikacji w układ szerszych interakcji społecznych, powoduje niepewność i dezorientację. Prowadzić mogą one do radykalizacji zachowań, rodzic przejawy buntu młodych (kontestacja, totalizacja, przynależność do subkultur) lub też stać się początkiem poszukiwania własnej drogi i porządkowania dotychczasowych poczynań. Pierwszy typ reakcji jest częściej spotykany niż schemat drugi, trudniejszy w realizacji i wymagający wyższego poziomu samoświadomości. Utrata poczucia bezpieczeństwa związana z dojrzewaniem i przemianami własnego wizerunku, a także poszukiwania miejsca w świecie czasem skutkują także odsunięciem się młodzieży od starszego pokolenia, szybkim przystosowaniem do wymogów społeczeństwa postindustrialnego, nadmiernym sceptycyzmem i realizmem, dążeniem do samodzielności społecznej, ekonomicznej i w konsekwencji pełnego uczestnictwa w życiu społecznym. Wiąże się to niejako z wykluczeniem z przywilejów młodości, skutkując rezygnacją z prawa do

¹⁷ Z. Bauman, *Kłopoty z wiecznością*, [w:] *Wokół tożsamości*, A. Jawłowska (red.), Warszawa 2001.

przeżywania młodości jako okresu odroczeń, przejawów nieodpowiedzialności czy spontanicznych zachowań. Wydaje się, iż część młodzieży reagująca w taki sposób przeżywa młodość stosunkowo najtrudniej, gdyż mimo odzyskanego poczucia bezpieczeństwa i względnej stabilizacji nie ma ona dobrego kontaktu ani z rówieśnikami, ani z przedstawicielami starszego pokolenia, tu i tam są obcy, tworząc swoiste pogranicze. Jest to wyraźnie widoczne w obserwacji młodych ludzi żyjących na przełomie wieków w Polsce i tworzących pokolenie młodzi w mannheimowskim sensie.

Ostatnia z rekonstruowanych tu teorii, przypisywana do grupy teorii sytuacyjnych tzw. *ad hoc* to koncepcja społeczno-ekologiczna Dietera Baacke. Jej autor koncentruje się na środowisku jako zespole czynników warunkujących rozwój, a przede wszystkim na badaniu klasycznie rozumianego w pedagogice społecznej dialektycznego związku między jednostką a jej otoczeniem, wzajemnego, rozciągniętego w czasie dostosowywania się jednostek i środowiska. Ciekawe jest tu założenie zgodne z tzw. teorematem Thomasa¹⁸, iż środowiskiem jest to, co jednostka tworzy wokół siebie i czemu nadaje znaczenie. Środowisko staje się tu, podobnie jak w etnometodologii Bohnsacka, swoistym światem przeżywanym (*Lebenswelt*), który tworząc określoną niszę (jak w ekologii), podzielony został na cztery strefy w zależności od oddalenia:

- ekologiczne centrum (rodzina, bliscy przyjaciele, kontakty *face-to-face*),
- strefa sąsiedztwa (okolica, podwórko, pub, dyskoteka),
- strefa odcinków (szkoła, zakład pracy, instytucje społeczne),
- peryferie ekologiczne (wakacje, sporadyczne sposoby spędzania wolnego czasu).

Jak łatwo zauważyć, są to właściwie odrębne „światy”, z jakimi młodzi ludzie się identyfikują w procesie socjalizacji, przekraczając granice poszczególnych stref i poszerzając zarazem krąg identyfikacji. Dla zrozumienia historii życia jednostki ważne jest uchwycenie znaczenia tych stref dla danej osoby na przecięciu wymiaru czasowego (minione przeżycia, teraźniejszość, plany na przyszłość) i systemowego (zależności między kontekstem, sceną jednostkowego działania a społecznymi normami, strukturą, wartościami, standardami). Analiza istotności takich składników sytuacji życiowej, jak miejsce zamieszkania, rodzaj wykształcenia, zawód i szanse na znalezienie zatrudnienia, status rodzinny, plany na przyszłość pozwala opisać i ocenić nie tylko to, jak jednostki rozumieją świat, czy odnaleźć owo rozumienie w indywidualnych biografiiach i umiejscowić w portrecie pokolenia, ale i zrozumieć, jak go tworzą, nadając poszczególnym elementom znaczenia i interpretując je w układach kulturowych, przestrzennych i międzyludzkich.

Teorie *ad hoc*, wydawać by się mogło na podstawie nazwy, nosząc na sobie piętno skrótowości, uogólnień czy upraszczania sytuacji, w rzeczywistości dają

¹⁸ „Jeśli ludzie definiują sytuacje jako rzeczywiste, to stają się one rzeczywistymi w swoich konsekwencjach” – W. I. Thomas, *Chłop polski w Europie i Ameryce. Pisma wybrane*, Warszawa 1996.

dokładniejszy obraz młodzieży w społeczeństwie niż niektóre wcześniej przytoczone ujęcia. Dzieje się tak, być może dlatego, że konsekwentnie wykorzystują wcześniejsze założenia, aktualizując je, dodając nowe elementy, także poszukują inspiracji tam, gdzie wydawać by się mogło dochodzić musi do wykluczania pewnych tez. Odnajdziemy tu i dokładną analizę świata życia młodzieży (*Lebenswelt*), jak i nawiązanie do teorii pola Kurta Lewina, a także przywrócenie socjalizacji należyj jej rangi jako procesu trwającego całe życie jednostki, nazwane zostaną podstawowe problemy młodzieży: deficyty socjalizacji, niedostateczna kompetencja działaniowa, fiksacje rozwojowe oraz identyfikacja ze środowiskiem wraz z omówieniem ich punktów spornych i konsekwencji rozwojowych.

Podsumowując, nie istnieje teoria socjologiczna, która ujmowałaby całość problemów młodzieży w perspektywie społeczeństwa i udzielała uniwersalnych odpowiedzi na pytania związane z jej tożsamością. Zrekonstruowane powyżej ujęcia koncentrują się na:

- specyfice młodzieży jako kategorii społecznej (Rosenmayr, Mannheim),
- zaprzeczeniu tejże specyfiki (funkcjonalisci: Schelsky, Eisenstadt, dla których młodzież nie jest wspólnotą wieku, lecz świadomości, całkowicie zależną od społeczeństwa i jego przemian bądź od ewolucji grupą odniesienia (rodziny, rówieśników)),
- czynnikach zaburzających kształtowanie tożsamości młodych (Mead, Erikson, Bohnsack, Ziehe), przy czym proces ten może być rozpatrywany w perspektywie makrosocjologicznej (kultura i jej przemiany, oferta ról społecznych) bądź mikrosocjologicznej (bliskie otoczenie, relacje z rodzicami), interakcjach z grupą rówieśniczą jako stabilizatorem zachowań i głównym czynnikiem kształtującym tożsamość (Tenbruck, Bohnsack).

W polskiej refleksji pedagogicznej także zwraca się uwagę na brak spójnej teorii tłumaczącej związek młodzieży ze społeczeństwem i jej specyfikę, mowa jest raczej o próbach tworzenia modeli, które, jak wiadomo, nie zawsze odpowiadają rzeczywistości czy kalejdoskopowych, zmiennych obrazach – jak się okazuje żadna z tych kategorii myślenia czy postrzegania młodych nie jest przydatna w praktyce wychowawczej.

Młodość można rozumieć jako okres napięć między pewnymi skrajnościami:

- uczestniczeniem w życiu zbiorowym a potrzebą izolacji i samotności,
- uległością wobec liderów a buntem przeciwko autorytetom,
- chęcią i gotowością niesienia pomocy a egoizmem,
- tworzeniem związków a tendencjami do interpersonalnej destrukcji,
- optymizmem i poczuciem bezsensu własnego działania,
- fascynacją a rozczarowaniem szansami i perspektywami na przyszłość,
- euforią i apatią¹⁹.

Pedagog powinien być takiej sytuacji świadomy i na zetknięcie z nią gotowy, bowiem jak wynika z badań i rozlicznych stanowisk teoretycznych młodość nie

¹⁹ M. Czerepaniak-Walczak, *op. cit.*

jest chorobą ani epidemią, ani czasem euforii oraz niczym nieblokowanej wolności i swobody działania, jest natomiast trudnym i specyficznym okresem w życiu. Jest wartością ze względu na fakt, że jest niepowtarzalna, a nie dlatego, że powinna trwać wiecznie, czy że jest bardziej atrakcyjna niż inne okresy życia – dzieciństwo, dorosłość czy dojrzałość. „Odczarować” młodość, jak pisze wspomniana autorka, oznacza nie traktować młodych jako „łownej zwierzyny” czy „nosicieli sztandarów” ani też bezrefleksyjnych konsumentów wszystkiego, co im się podsunie, czy „skarbonek” na nasze aspiracje, plany i niezrealizowane marzenia, nie traktować tego okresu jako „poczekalni”, okresu terminowania do dorosłego, a więc prawdziwego życia²⁰. Młodzi nie są to cieplarniane istoty, o których pisał T. Adorno²¹ ani cybernetyczne dzieci Douglasa Couplanda (czyli pokolenie MTV, teracyklin, NutraSweet i ortodoncji – piękni, wyrośnięci i niedojrzali nastolatki, w pełni biorący udział w społecznym życiu ze wszystkimi tego faktu konsekwencjami)²².

Urealnić młodość oznacza przede wszystkim zdać sobie sprawę z faktu, że młodzi zmieniają świat i siebie symultanicznie, (a nie naprzemiennie, z dystansem czasowym) pod wpływem zmian zachodzących wokół i że jest to typ reakcji nam, dorosłym, nieznaną, a nierzadko dla nas niezrozumiałą. Ponadto, aby wzajemne relacje między pokoleniami lepiej się układały, należy płynnie, indywidualnie i rezygnując z automatyzmu traktować przejście między statusem dziecka (amoralne, nieroztropne, niedojrzałe) i nastolatka (posłuszny, rozważny, odpowiedzialny). Nie ma bowiem, poza modelowymi, a więc nie zawsze przystającymi do praktyki ujęciami w teoriach rozwoju, wystarczającego, naukowego wytłumaczenia dla wyraźnego rozgraniczenia tych dwóch statusów. Odczarowanie i urealnienie młodości w miejsce stereotypów, mitów i uogólnień ma na celu wspieranie młodych w ich decyzjach i dokonywanych wyborach.

W zależności od tego, na jakie czynniki tłumaczące specyfikę opisywanej kategorii, miejsce w społeczeństwie, cele i zadania, położony jest główny nacisk, takie są uwarunkowania rozwoju i tożsamości młodzieży, którym to zagadnieniem szerzej zajmiemy się w drugim rozdziale niniejszej pracy.

1.2. Młodzież a pokolenie dorosłych. Postawy i wartości – próba charakterystyki aksjologicznej

Jak zauważa Roman Leppert w ostatnim czasie w literaturze poświęconej młodzieży odnajdujemy zbyt wiele analiz i rekonstrukcji wartości, brak natomiast spójnej, bardziej uniwersalnej teorii aksjologicznej²³, niewiele jest także

²⁰ *Ibidem*, s. 182–186.

²¹ T. Adorno, *Minima moralia. Refleksje z poharatanego życia*, Kraków 1999.

²² D. Coupland, *Pokolenie X. Opowieści na czasy przyspieszającej kultury*, Warszawa 1998.

²³ R. Leppert, *Młodzież – świat przeżywany i tożsamość*, Kraków 2002.

badania dotyczących kompetencji młodzieży, wiele natomiast mówi się o jej kondycji.

Być może brak owej spójności i tworzenie odrębnych studiów dotyczących wartości tej grupy i ich uwarunkowań z jednoczesną tendencją do „nadbadań” pewnych obszarów, a zaniechywania innych wynika częściowo z braku jednoznaczności w definiowaniu samego pojęcia wartość, częściowo natomiast jest wynikiem poważnych różnicowań dotyczących wieku, pochodzenia, sytuacji społecznej (patologia, norma) badanych. Oczywiście przyczyn takiej sytuacji może być o wiele więcej i nie powinny być one poddawane uogólnieniom.

Wartości jako podstawa badania bywają traktowane na równi z potrzebami (wartością jest to, ku czemu dążymy, a co jest w stanie zaspokoić nasze potrzeby)²⁴, utożsamiane z własnościami rzeczy, które ujawniają się pod wpływem oddziaływania na świadomość²⁵, definiowane jako czynnik determinujący nasze postawy, wartość także to „wszelkie dobro, to, co cenne i godne pożądaniami, stanowiące cel dążeń ludzkich”²⁶ czy też „wysoko cenione powinności, przeżycia, dążenia lub przedmioty ze względu na przyjętą hierarchię w danym systemie uogólnień”²⁷.

Na potrzeby niniejszej pracy przyjmijmy rozumienie wartości w postaci wypadkowej powyższych; wartością zatem może być zarówno czynnik determinujący postawy, jak i pewna właściwość, cecha, rodzaj zachowań czy ogólniej pojęte dobro, które ukierunkowuje nasze myślenie i interpretacje zastanej rzeczywistości, a także staje się motywem działań i podejmowanych decyzji. Jako wiodące kryterium rekonstrukcyjne dotyczące systemów wartości młodzieży przyjęto chronologię – to jak postrzegano rozwój sfery wartości, ich wybory i hierarchizacje na przestrzeni ostatnich lat. Inne kryterium, natomiast, związane jest z obrazem pokolenia młodych, wizją rzeczywistości, w jakiej żyją (wizja ta może mieć charakter pesymistyczny, optymistyczny bądź neutralny i taki też wpływ mogą wywierać wartości ją konstytuujące na kształtowanie się tożsamości badanych).

Istotne jest, iż badania te dotyczą nie tylko samych wartości, ale również aspiracji, światopoglądu czy wzorów osobowych. Wszystkie te zmienne są równie istotne jak wartości dla rekonstrukcji sytuacji społecznej młodych, współtworząc zarazem obraz pokolenia. Zrezygnowano z przytaczania wyników badań odnoszących się do okresu przed transformacją ustrojową (prowadzili takie m.in. W. Adamski i A. Janowski) ze względu na fakt, iż mogą one być obciążone cenzurą i nie przedstawiać badanego aspektu rzeczywistości w sposób adekwatny.

²⁴ A. Maslow, *Problemy osobowości i motywacji w psychologii amerykańskiej*, Warszawa 1964, s. 135.

²⁵ G. Kerschensteiner za: K. Kotłowski, *Filozofia wartości a zagadnienia pedagogiki*, Wrocław 1968.

²⁶ Z. Ratajczak (red.), *Zastosowanie nauki o wartościach do badań nad przyswajaniem innowacji*, praca zbiorowa, Warszawa 1982.

²⁷ R. Dyoniziak (współaut.), *Współczesne społeczeństwo polskie. Wstęp do socjologii*, Warszawa 1974, s. 84.

Ogromny wpływ na preferowane wartości i rozwijający się pod ich wpływem światopogląd młodych ludzi mają autorytety i ich źródła. Początkowo młodzież pytała o nie wskazywała na osoby bohaterów, polityków, działaczy i wychowawców. Stopniowo ich miejsce zaczęła zastępować rodzina, rówieśnicy i inne znaczące osoby z otoczenia społecznego. Wraz z postępującą alienacją, wzrostem industrializacji, tempa życia wzory osobowe młodych dotknięte zostały depersonalizacją. Okazało się, że młodzież nie widzi na ogół w roli przewodnika życiowego czy autorytetu nikogo konkretnego i wskazuje raczej na cechy niż konkretne osoby. Źródłem autorytetów przestaje być szkoła, a staje się na powrót rodzina, autorytet kościoła zastąpiony zostaje pojęciem Boga, szeroko jednak rozumianym i nienoszącym znamion drogowskazu moralnego. Przełom nastąpił dopiero pod koniec lat 90. XX w., kiedy wysoką pozycję umocnił poprzez swą naukę, działalność ekumeniczną, a przede wszystkim otwartą postawę wobec młodych polski papież – Jan Paweł II.

Przemiany historyczne dotyczące ewolucji autorytetów na przestrzeni lat przedstawia poniższe zestawienie²⁸.

Tabela 2

Ewolucja wzorów osobowych i typów autorytetów na przestrzeni dziejów

Okres historyczny	Staro-żytność	Średnio-wiecze	Renesans od końca VIII w.	Wiek XIX do połowy lat 50. XX w.	1960–1980	Koniec XX w., przełom XX/XXI
Wzór kulturowy	mędrzec, filozof	rycerz, bohater religijny	mistrz	polityk	idole, kon- testatorzy, gwiazdy	zmierzch idoli, artystów, autorytetów, kult grupy
Typ autorytetu	autorytet wiedzy	autorytet czynu	autorytet relacji	autorytet władzy	autorytet zbiorowej wyobraźni	brak autorytetu, zewnątrzsterowność, płytką identyfikacja

Na jego podstawie można stwierdzić, że niegdysiejsze miejsce autorytetów rozumianych jako wzorce pozytywnej identyfikacji zajął w świadomości młodych ludzi kult grupy. Siła identyfikacji z grupą przybiera różną intensywność, od komentowanych szeroko w mediach epizodów integracji towarzyszących dramatycznym okolicznościom śmierci Jana Pawła II po bardzo płytkie identyfikacje o charakterze nostalgicznym²⁹ podczas meczów piłkarskich, koncertów muzyki młodzieżowej czy innych wydarzeń w skali lokalnej i krajowej. Brak autorytetu w postaci wzorca osobowego, lub posiadanie takiegoż jedynie w postaci deklaratywnej w sytuacji, gdy jest on niezbędną potrzebą rozwojową prowadzi nie tylko do płytkich, tymczasowych identyfikacji z kolegami, prezentowanymi przez nich

²⁸ Tabela inspirowana wystąpieniem M. Dudzikowej dotyczącym przemian autorytetów i wzorów osobowych na V Ogólnopolskim Zjeździe Pedagogicznym we Wrocławiu, Wrocław 2004.

²⁹ Patrz: S. Kunowski, *Podstawy pedagogiki...*

poglądami czy wartościami, ale też do zewnątrzsterowności, ulegania modom, generując trudności w odróżnianiu dobra od zła³⁰. Stąd niezwykłego znaczenia nabiera właściwa komunikacja między rodzicami a dziećmi i współpraca szkoły z rodziną.

Ciekawą propozycję w zakresie badań nad wartościami przedstawił Władysław Anasz, który wśród kluczowych wartości, z jakimi identyfikuje się młodzież wymienia następujące:

- miłość,
- rodzina,
- wolność,
- tzw. wartości prospołeczne: uczciwość, sprawiedliwość, życzliwość, solidność, szczerść,
- życie, ochrona zdrowia,
- przyjaźń,
- szczęście,
- praca i profesjonalizm,
- człowiek i godność ludzka,
- pokój i ojczyzna.

Na dalszych pozycjach znajdują się: dobra materialne i standard życia (w tym mieszkanie), wykształcenie, wiedza i prawda, tolerancja, Bóg i religia, wartości polityczne, seks, awans i uznanie społeczne, lojalność, wierność, odpowiedzialność czy kultura osobista³¹. Nawet jeśli przyjmiemy za autorem, iż nie jest to skala pozycjonowana, a więc nie odzwierciedla hierarchii wartości, zastanawia dokonane w jej obrębie (przypadkowe?) grupowanie wartości. Na przykład, praca zawodowa została oddzielona od kategorii awansu i uznania społecznego, a mało przecież prawdopodobne, by respondenci na tym poziomie rozwoju traktowali ją jako dobro samo w sobie, czyli tzw. wartość immanentną. Podobnie altruizm, lojalność i wierność zostały przedstawione odrębnie – bez związków z miłością i przyjaźnią. Nie wynika jasno z przedstawionych wyników, czy tego rodzaju rozwiązania są odbiciem reprezentacji wartości w umysłach badanych (występują odrębnie, ponieważ są postrzegane rozłącznie) czy też wynikiem przypadkowego ich rozlokowania na skali. Dziwi interpretacja autora, który wyprowadza wniosek, iż młodzież jest zorientowana prohumanistycznie (człowiek i godność ludzka na 9. pozycji) i nie charakteryzuje się postawą ksenofobii (tolerancja na pozycji 14.). Jako główne źródła wartości wymienia autor kościół i rodzinę, pomijając takie agendy socjalizacji, jak szkoła, rówieśnicy czy media. Zastanawia też, w zestawieniu z obserwowanymi tendencjami, niska pozycja wartości materialnych, a także wykształcenia i wiedzy.

³⁰ Por.: M. Karkowska, *Ewolucja koncepcji autorytetu w koncepcjach filozoficznych*, [w:] <http://www.pedagogika-filozoficzna.edu.pl/> s. 26–36.

³¹ W. Anasz, *Wartości młodego pokolenia w dobie transformacji ustrojowej Polski*, Częstochowa 1995.

Na uwagę zasługuje natomiast fakt, iż w badaniu podkreślona została wielość czynników oddziałujących na system wartości młodzieży: wykształcenie, wiek, pochodzenie społeczne, stosunek do wiary i praktyk religijnych, a także fakt, iż wyznawane wartości nie są przejawem ugruntowanej i w pełni ukształtowanej świadomości aksjologicznej członków tej grupy społecznej. Świadomość ta jest bowiem elementem nabywanych dopiero predyspozycji moralno-humanistycznych.

Zupełnie inaczej przedstawił rezultaty i interpretację badań przeprowadzonych na próbie 2090 uczniów szkół podstawowych (VIII klasa) i ponadpodstawowych M. J. Szymański. Wymienia on na pozycjonowanej skali następujące wartości:

- allocentryczne (przyjaźń, zaufanie, wsparcie, pomoc w relacjach koleżeńsko-przyjacielskich),
- prospołeczne,
- przyjemnościowe,
- związane z pracą,
- edukacyjne,
- związane z władzą,
- kulturalne,
- obywatelskie,
- rodzinne,
- materialne³².

Niską pozycję wartości rodzinnych tłumaczy autor ogólnospołecznym kryzysem wartości, a także wadami systemu edukacyjno-wychowawczego, który nie kształtuje w życiu każdego człowieka podstawowych i uniwersalnych identyfikacji. Zwraca też uwagę na usytuowanie w środku skali, pomiędzy ambiwalencją a umiarkowaną akceptacją, wartości edukacyjnych. Ów fakt niepokoi o tyle, iż społeczeństwo niewykształcone to społeczeństwo nierozwijające się. W dobie gospodarki rynkowej, orientacji na konkurencję i rywalizację dziwi też, zdaniem samego autora, deklarowany przez badanych brak dążności do sukcesu materialnego.

Wybór wartości uzależniony jest od miejsca zamieszkania, pochodzenia społecznego, płci, w niskim stopniu oddziałuje nań typ szkoły, a więc i nieznaczne różnice wieku badanych (nie ma większych różnic w skalach wartości uczniów kończących edukację w szkole podstawowej i rozpoczynających ją w średniej), choć z wiekiem właśnie w dół hierarchii przesuwają się i tak nisko notowane wartości rodzinne i kulturalne.

W badaniach uchwycono korelację wartości prospołecznych z allocentrycznymi i związanymi z władzą, a także, choć w mniejszym stopniu, z edukacyjnymi. Ujemny współczynnik korelacji wystąpił natomiast pomiędzy wartościami prospołecznymi a materialnymi, a także pomiędzy allocentrycznymi i materialnymi.

³² M. J. Szymański, *Młodzież wobec wartości. Próba diagnozy*, Warszawa 1998.

Można to skomentować, nawiązując do przytaczanych niżej badań A. Guryckiej nad światopoglądem młodzieży, że albo się jest humanistą, albo pragmatykiem. Można natomiast być społecznikiem i humanistą – te typy oglądu rzeczywistości nie wykluczają się nawzajem.

Interesujący jest wniosek z badań Szymańskiego mówiący, iż w obecnym pokoleniu nie można mówić o grupie wartości jednoznacznie dominujących nad pozostałymi, która staje się sensem życia, podstawą oceny czynów swoich i innych osób.

Być może jeszcze na to za wcześnie, na co wskazywałyby niezakończony proces krystalizacji wartości, niedomknięcie rozwoju moralnego i towarzyszący mu brak ugruntowanej świadomości aksjologicznej (por. Anasz). Pewną rolę może też odgrywać pluralizm otaczającego świata, jego niejednoznaczność, wielość ofert i możliwości wyboru, z jakimi stykają się młodzi w codziennym życiu.

Badania A. Guryckiej z lat 90. XX w. dotyczyły zarówno samych wartości, jak i światopoglądu młodzieży. Interesująca jest definicja pojęcia, którą posługuje się autorka, rozumiejąc przez światopogląd „subiektywny obraz realnego świata w umyśle grupy, jej przedstawicieli, ujmowany w kategoriach myślenia potocznego bez względu na udział w kształceniu”³³.

W wyniku przeprowadzonych badań wydzieliła ona trzy kategorie światopoglądowe:

- **humanistów** (skoncentrowani są na problemach etycznych, filozoficznych, religijnych, cenią najwyżej prospołeczność, afiliację człowieka, jego godność, przyznają się też do odczuwania zagrożeń egzystencjalnych);
- **pragmatyków** (skupieni na działaniu i pracy, nie zaś refleksji czy pogłębionej analizie rzeczywistości, interesują się problemami ekonomicznymi i cywilizacyjnymi);
- **społeczników** (skupieni na analizie uwarunkowań społeczno-politycznych, jakie kierują działaniem ludzkim, nadają wysoką rangę demokracji i wartościom obywatelskim).

Ogółem w wypowiedziach młodych badanych przez tę autorkę w połowie lat 90. XX w. dominują następujące wartości:

- afiliacja,
- prospołeczność,
- działanie,
- demokracja,
- człowiek,
- praca,
- godność.

Dokonany przegląd stanowisk dotyczących wartości wskazuje, iż są one zróżnicowane nie tylko w zależności od wieku badanych, pochodzenia społecznego, typu szkoły, ale także przyjętej perspektywy poznawczej. Generalnie stwierdzić jed-

³³ A. Gurycka (red.), *Jak ludzie spostrzegają świat?*, Warszawa 1998.

nak trzeba, że we wszystkich zestawieniach dominują wartości allocentryczne, rodzinne, ze wskazaniem na ogromną wagę, jaką młodzi ludzie przywiązują do uczucia, przyjaźni i bycia akceptowanym przez innych. Ważne są też wzajemne związki pomiędzy wartościami, ich spójność bowiem wskazuje, w jakim stopniu stają się one elementem samoświadomości aksjologicznej młodych ludzi, której budowanie jest ważnym zadaniem rozwojowym, oddziałują też na autokonceptję i formy przybieranej tożsamości. Jak wskazują badania Szymańskiego, najczęściej korelacja dotyczy wartości allocentrycznych, edukacyjnych i związanych z władzą, co można by wyjaśnić następująco: osoby skupione na budowaniu pozytywnych relacji międzyludzkich i dobrze czujące się w swoim otoczeniu społecznym to ci spośród badanych, którzy pragną być pozytywnie postrzegani w jego obrębie i mieć na nie wpływ zarówno obecnie, jak i w przyszłości. Za istotny atrybut atrakcyjności interpersonalnej i możliwości wywierania tegoż wpływu na otoczenie uważają oni wykształcenie i wiedzę – stąd aspiracje edukacyjne. Ich źródłem może być też fakt, że młodzi ludzie, znajdujący się ze szkoły spędzają wspólnie czas w jej murach, a ich czynności koncentrują się wokół przyswajania wiedzy, poszerzania zainteresowań, spełniania rozlicznych wymogów, związanych ze zdobywaniem wykształcenia właśnie. Z kolei, brak korelacji czy korelacja ujemna między aspiracjami prospołecznymi i allocentrycznymi a materialnymi wskazują na trudności w pogodzeniu materialnej wizji rzeczywistości i wzajemne wykluczanie w sferze budowania relacji międzyludzkich, opartych na emocjonalnych, pierwotnych więziach i gromadzeniu dóbr, szybkiego bogacenia się, stawiania majątku ponad sprawami ducha i preferowania więzi wtórnych, rzeczowych. Jeśli chodzi o perspektywy na przyszłość, najlepiej postrzegają ją ci badacze, którzy uznają wartości preferowane przez młodzież za uniwersalne, prohumanistyczne (np. Adamski, Janowski, Anasz). Nieco bardziej sceptyczna wizja towarzyszy tym badaniom, których wyniki wskazują na poczucie zagrożenia, utraty bezpieczeństwa wśród młodych, a także niską pozycję wartości związanych z kształceniem oraz postrzeganiem rodziny jako dobra i głównego źródła identyfikacji w życiu człowieka (Mariański, Szymański).

1.3. Pojęcie pokolenia w literaturze **Specyfika pokolenia „przełomu wieków” w Polsce** **Młodzież a dorośli – zróżnicowania w obrazie społecznego świata**

W niniejszym podrozdziale zostanie zarysowana sytuacja młodego pokolenia Polaków u schyłku XX w.

Specyfika tej sytuacji jest wypadkową zmian wynikających z transformacji ustrojowej, braku biografii społecznej³⁴, jak i traumy kulturowej³⁵, które to zjawi-

³⁴ B. W. Mach, *Pokolenie historycznej nadziei i codziennego ryzyka*, Warszawa 2003.

³⁵ P. Sztompka, *Trauma wielkiej zmiany*, Kraków 2000.

ska stały się przyczynami szczególnego położenia społecznego młodych. Położenia, które na bieżąco jest dyskutowane w mediach, stając się zarazem dyżurnym niemal tematem analiz socjologicznych i pedagogicznych. Aby przybliżyć sygnalizowaną sytuację, która w związku z intensywnością jej przeżywania i szerokim oddziaływaniem na dokonywane wybory i hierarchizacje staje się podłożem dla procesu budowania tożsamości młodzieży, dokonano uprzednio rekonstrukcji systemu wartości tej grupy społecznej.

Zacznijmy zatem od zarysowania specyficznej sytuacji społecznej młodych, następnie rozszerzymy ją o międzypokoleniowe różnice w postawach wobec rzeczywistości społecznej i sposobach interpretowania systemu wartości, na zakończenie wprowadzając pojęcie pokolenia jako kategorię porządkującą analizę.

Bogdan W. Mach zauważa, że sytuacja młodego pokolenia, które osiągnęło pełnoletniość w roku 1989 i żyje w postransformacyjnej rzeczywistości jest trudna, ponieważ naznaczona uzależnieniem od dorosłych, ujawniającym się w utrudnionym korzystaniu i poruszaniu w kulturze postfiguratywnej, słabym przystosowaniu do otaczającego świata. Kluczem do analizy relacji międzypokoleniowych jest słowo **adaptacja**. Do tego, by właściwie ona przebiegała konieczne są zasoby umożliwiające dobry start w dorosłą rzeczywistość. Tutaj zasobów owych brak, gdyż to, co wypracowało starsze pokolenie uległo dezaktualizacji, zaś na oczach młodych dokonał się swoisty demontaż starego porządku. Posługując się tak postawioną hipotezą, można powiedzieć, że starsze pokolenie jest lepiej przystosowane do funkcjonowania w otaczającej rzeczywistości pod kątem jej wymogów niż młodzież.

Pokolenie młodych, o którym mowa stanowi, zdaniem tegoż autora, zbiór jednostek niejednorodnych pod względem wykształcenia, doświadczeń społecznych i potencjału rozwojowego³⁶. W takich warunkach ciężko mówić o tym, iż ma ono jakąś konkretną biografię społeczną³⁷, trajektorię rozumianą jako wędrówka pozycyjna między dającymi się empirycznie wyróżnić pozycjami społecznymi. W miejsce sekwencji świadomie przeżywanych zdarzeń, układających się w regulacyjną strukturę złożoną z zapisu przeszłości, terażniejszości i antycypacji przyszłości, wyobrażeń na jej temat spójnie powiązanych z dotychczasowymi doświadczeniami pojawiają się elementy przypadku, korekcyjna interwencja w przeszłość, konfabulacje wraz z towarzyszącymi im, jak w każdym procesie rozwoju, okresami podwyższonej wrażliwości i skłonnością do generalizacji niepowodzeń.

Jak należy przypuszczać duży wpływ na wystąpienie powyższych zjawisk charakteryzujących społeczną sytuację młodzieży w Polsce ma tzw. **trauma**

³⁶ B. W. Mach, *op. cit.*

³⁷ Pojęcie to może być rozumiane jako stworzone przez społeczeństwo warunki egzystencji charakterystyczne dla pewnego okresu historycznego i etapu rozwoju.

kulturowa³⁸. Zjawisko to tłumaczone jest przez Piotra Sztompkę wstrząsem spowodowanym zmianą społeczną dotyczącą kultury (kulturą, według teoretyków z tego kręgu, m.in. Antoniny Kłoskowskiej, są wytwory i obiekty ludzkiej działalności, same działania, stany psychiczne człowieka: postawy, dyspozycje, nawyki stanowiące rezultat wcześniejszych oddziaływań oraz przygotowanie i warunki dla przyszłych działań³⁹), a w konsekwencji tożsamości zbiorowej i jednostkowej. Konsekwencje traumy kulturowej dotyczyć mogą indywidualum, grupy i całego społeczeństwa: grupowych systemów wartości, norm i przekonań, a także sytuacji biograficznej jednostek, przejawiając się w poczuciu niekompetencji cywilizacyjnej, braku właściwych nawyków społecznego działania i reagowania, niepewności co do poprawności przyjętych rozwiązań, ogólnego chaosu, dualizmu i fragmentaryzacji życia społecznego prowadzących po dłuższym czasie do rozchwiania społeczeństwa w sensie tak historycznym, jak i ustrojowym. Stopień dezorganizacji dotychczasowego życia odczuwanej w wyniku doznanej traumy zależy od:

- spoistości i akceptacji dawnej struktury,
- poziomu dysonansu, inaczej stopnia, w jakim zjawiska kulturowo starsze pozostają w konflikcie z tym co nowe,
- otwartości na kulturę alternatywną.

Trzeba w tym miejscu podkreślić, iż ze względu na podjętą tematykę rozprawy warto przyrzeć się postawom młodzieży oraz zastanowić się, na ile są one reakcjami przejawianymi w wyniku traumy, a w jakim stopniu odnoszą się do innych tendencji współokreślających sytuację młodzieży w Polsce na przełomie wieków. Poniżej wymienione zostaną zachowania i postawy, które pozwolą przynajmniej na elementarnym, obserwacyjnym poziomie różnicować reakcje charakterystyczne dla młodszych i starszych członków społeczeństwa, a także te, które są obu pokoleniom wspólne.

I tak starszych charakteryzuje na ogół:

- nostalgia za przeszłością i jej idealizacja,
- syndrom braku zaufania do ludzi i instytucji reprezentujących to, co nowe, a więc nieznanne,
- nastrój niepokoju, lęku i obaw objawiający się podatnością na plotki, mity i konfabulacje (dotyczy to szczególnie gorzej wykształconych mieszkańców małych miast),
- dziedzictwo komunizmu (wraz z całym wachlarzem postaw i oczekiwań charakterystycznych dla *homo sovieticus*) pośród innych więzów historycznych (tu wypadałoby przynajmniej wspomnieć polityczne identyfikacje dzisiejszych pięćdziesięciolatków będące źródłem wewnątrzpokoleniowych podziałów doskonalnie widocznych na arenie politycznej IV RP).

³⁸ P. Sztompka, *op. cit.*

³⁹ A. Kłoskowska, *Kultura masowa: krytyka i obrona*, Łódź 1981, s. 459.

Młodzi, z kolei, w szerokim spektrum reakcji na kulturową traumę skłaniają się raczej ku:

- postawom apatii i pasywizmu (absencja wyborcza, brak zainteresowania sferą publiczną, niska aktywność społeczna, poczucie niezrozumienia polityki) bądź przejawiają

- syndrom paniki moralnej odbierany i interpretowany poprzez udział i sens wypowiedzi w debatach, sporach, dyskusjach, a przede wszystkim gwałtownych, niewspółmiernych do bodźca reakcjach (stała obecność na forach dyskusyjnych negujących wszystko i wszystkich rozmówców, fala emigracji zapoczątkowana przystąpieniem Polski do UE w maju 2004 r.).

Łatwy jest także do zaobserwowania:

- kryzys, czy wręcz atrofia więzi moralnych, wewnątrzpokoleniowych, prowadzących do braku identyfikacji z własną czy jakąkolwiek inną grupą społeczną poza rodziną.

Inne cechy czy postawy młodzieży cytowane w badaniach nad tą grupą społeczną to:

- brak skłonności do buntu (jego banalizacja),
- obawa o warunki przyszłego życia,
- doraźność, tymczasowość, pośpiech dominujące w odbiorze świata,
- łączenie w postawach w sposób bezkolizyjny tego, co sprzeczne,
- odrębność, indywidualność, autonomia jako cechy wewnątrzpokoleniowe,
- brak respektu wobec przeszłości,
- głęboki podział, którego kryterium jest poczucie sukcesu/porażki w nowej rzeczywistości,

- zróżnicowany poziom i rodzaj wykształcenia (ważna jest tu nie tylko decyzja o kontynuacji wykształcenia na poziomie pomaturalnym, ale też wybór określonego kierunku studiów czy typu szkoły wyższej – przyp. M. K.)⁴⁰.

Reakcje te i cechy, jak można sądzić, stanowią elementy procesu budowania tożsamości, tak pokoleniowej, jak i jednostkowej, opartego zarówno o formułowanie, jak i próby odpowiedzi na pytania: Kim jestem?, Co robię tu i teraz?, Czy i w jakim stopniu chcę być uczestnikiem i twórcą otaczającej mnie rzeczywistości?, Jakie są różnice między mną a innymi ludźmi należącymi do mojego kręgu społecznego? Interesującym zagadnieniem z badawczego punktu widzenia jest też problem, czy rzeczywiście – jak wskazuje obserwacja – wiek stanowi podstawowe kryterium w zakresie preferowania określonych postaw i zachowań wobec otoczenia i szerszej rzeczywistości społecznej? Czy i jak głęboko pokolenia młodych (pokolenie '89) i starszych są zróżnicowane (pokolenie urodzone i wychowane w Polsce w pierwszych latach po wojnie) na poziomie reakcji o charakterze kulturowym i społecznym? Te i inne pytania wydają się być ważnym punktem wyjścia problematyki niniejszej rozprawy.

⁴⁰ R. Leppert, *op. cit.*

W pełniejszym stopniu niż same reakcje wobec traumy kulturowej tworzywo tożsamości stanowią strategie, czyli konkretne, już usystematyzowane i bardziej typowe⁴¹ sposoby przetrwania i radzenia sobie z zastanym porządkiem. Wśród nich wymienić należy:

- cyniczny hedonizm (niezależnie od tego, czy sytuacja postrzegana jest jako pozytywna czy negatywna należy czerpać z życia, co się da);
- wytrwały optymizm (wiara w to, że wszystko dzięki nauce, postępowi społecznemu, Opatrzności dobrze się skończy);
- pragmatyczną akceptację (ignorowanie zagrożeń, zmian, stoicyzm nawet wobec gwałtownych przemian i wydarzeń, życie według sprawdzonych i zweryfikowanych przez minione pokolenia wzorców nie zawsze adekwatnych do panujących warunków);
- aktywną kontestację (dążenia do usunięcia traumy, nadania rzeczywistości sensu poprzez poszukiwanie swego miejsca, negację tego, co niesprawiedliwe i nieakceptowalne z dyktowanego przez młodość, a więc dość radykalnego w swej naturze, punktu widzenia) przebiegającą często w dość gwałtownej postaci: strajków, głodówek, manifestacji.

Jak zauważa Piotr Sztompka jedynie ostatnia strategia w postaci aktywnej kontestacji niesie z sobą potencjał zmiany, zapobiegając bierności, wycofaniu i przestępczym formom adaptacji (korupcja, postępowanie wbrew prawu). Ważne jest tu uchwycenie równowagi pomiędzy rezygnacją, poczuciem braku wpływu na cokolwiek, poszukiwaniem identyfikacji w zachowaniach anarchistycznych, delegowaniem odpowiedzialności za bieżące wydarzenia i przyszłość na podmioty, które bezpośrednio nie mają wiele z nią wspólnego a mobilizowaniem i pomnażaniem kapitału ekonomicznego, społecznego i kulturowego jako racjonalnych podstaw do uprawnionego, optymistycznego patrzenia w przyszłość (inwestycje, praca za granicą, własna działalność gospodarcza jako podstawa dobrobytu, budowanie więzi interpersonalnych, pomnażanie wiedzy czy wręcz boom edukacyjny przejawiający się nie tylko w popularności studiowania, ale i łączeniu kierunków studiów wzajemnie komplementarnych, a niejednokrotnie całkowicie od siebie niezależnych, podejmowaniu studiów za granicą, wyjazdach na stypendia, kształtowaniu kompetencji językowych). Te właśnie zachowania i postawy składające się na strategię aktywnej kontestacji stanowią przeciwne krańce kontinuum wyznaczającego identyfikacje społeczne pokolenia młodych, zatem tworzą jego tożsamość w sensie jednostkowym i społecznym.

Jeśli weźmiemy pod uwagę i szczegółowo przeanalizujemy sytuację traumy kulturowej, a także strategie radzenia sobie z jej konsekwencjami, trudno

⁴¹ Przez typowość należy tu rozumieć kategoryzację wprowadzoną przez W. Winclawskiego, a obejmującą m.in. typowe środowiska wychowawcze, które, według autora, pozwalają objąć pewien wycinek rzeczywistości społecznej czy kulturowej, redukując cechy niewnoszące niczego nowego albo przekraczające ramy zjawisk charakterystycznych dla owego wycinka. Kierunek tejsze redukcji wyznaczają założenia poznawczo-teoretyczne i leżący u podłoża cel badawczy.

zgodzić z B. Machem twierdzącym, iż pokolenie '89 nie ma żadnych szczególnych cech i w ogóle trudno je w sensie manheimowskim z tym pojęciem utożsamiać.

Prawdą jest, że pierwsze, powojenne pokolenie ich rodziców także wzrastało w szczególnej sytuacji społecznej, której towarzyszyła jednak jasność celów i perspektyw, prosto wytyczona droga, będąca wyznacznikiem spójnej biografii społecznej (wspomniana wyżej trajektoria uwarunkowana przynależnością do organizacji młodzieżowych, obietnicą wieloletniego wsparcia realizowanego przez państwo na drodze edukacyjnej i zawodowej) obok oczywistych mankamentów, takich jak nacisk na konformizm, pozbawienie prawa do indywidualności i ograniczenie horyzontu poznawczego do Polski i państw sojuszniczych (patrz wychowanie internacjonalistyczne).

Nie znaczy to jednak, że pokolenie '89 nie odznacza się szczególnymi, wyróżniającymi spośród innych cechami, brak tu natomiast charakterystycznego dla wcześniejszych pokoleń „trzęsienia ziemi” w zakresie wyznawanych i cenionych wartości.

Tendencję tę ilustruje poniższa tabela:

Tabela 3

Wartości pokolenia 30-latków z roku 1988 i 30-latków z roku 2000

Wartości	30-latki z roku 1988 (w %)	30-latki z roku 2000 (w %)
Dom i rodzina	86	80
Religia	25	19
Przyjaciele	12	19
Czas wolny	12	13
Zaangażowanie polityczne	2	2

Źródło: B. Mach, *Pokolenie historycznej nadziei i codziennego ryzyka*, Warszawa 2003.

Dane procentowe ujęte w tabeli wskazują, jaki odsetek badanych usytuował daną wartość na pierwszej pozycji w hierarchii, zastanawia zatem, jakie inne czynniki są źródłem niepokojów, napięć i konfliktów międzypokoleniowych, znacznie przewyższających swym nasileniem te, które występowały w minionym pokoleniu, skoro nie chodzi tu o szczególne zróżnicowania dotyczące najwyższej cenionych, priorytetowych wartości? Możliwe, iż chodzi tu o znaczenie samych pojęć: rodzina/przyjaciele/czas wolny/religia/zaangażowanie w politykę, a także o relacje między nimi, sposoby, przy pomocy których stają się one narzędziami identyfikacji, obszarami, wokół których budowana jest tożsamość i znaczenie jednostki w otaczającym świecie. Jak zauważa Paweł Śpiewak, w sferze wartości ujawniony jest brak oznak sporu

międzypokoleniowego, zarysowują się natomiast różnice świadomościowe w sferze mentalności⁴².

Czynnikami które zdecydowanie różnią dwa opisywane pokolenia są:

- poziom wykształcenia (25% przedstawicieli młodszego pokolenia ma wykształcenie wyższe niż średnie, a 20% ukończyło wyższą uczelnię);
- mobilność zawodowa (młodzi częściej zmieniają pracę – 28% badanych ma czwarte stanowisko w swej karierze, ale też myślą o swej przyszłości zawodowej pesymistycznie – 50% badanych obawia się o nią, wcześniej w swej biografii zawodowej doświadczyli też bezrobocia);
- dobra pozycja pracy na skali wartości. Dla młodych bywa też ona częściej źródłem samorealizacji i satysfakcji życiowej;
- wyższy wiek inicjacji zawodowej w przypadku młodszych;
- niższe zaangażowanie polityczne i aktywność społeczno-polityczna młodych – tylko 36% spośród badanych interesuje się życiem politycznym, do partii i związków zawodowych należy zaś odpowiednio zaledwie 0,7% i 9%; przynależność taka w pokoleniu starszych była faktem powszechnym. Charakterystycznym rysem niskiej świadomości politycznej młodych są też odczuwane trudności w usytuowaniu swych przekonań politycznych na kontinuum lewica–prawica;
- poglądy dotyczące polityki zagranicznej – młodzi są znacznie bardziej prounijni w swych wypowiedziach od starszych;
- dochody – w zestawieniu ze średnią krajową młodzi zarabiają mniej niż przedstawiciele starszego pokolenia, ale, co paradoksalne, lepiej oceniają swą sytuację materialną niż starsi, są też bardziej egalitarni w ocenie dochodów społeczeństwa, duży procent badanych optuje za ustaleniem ich górnej granicy.

Aby skonstruować pełniejszą charakterystykę pokolenia odwołajmy się do tych badaczy, którzy problematykę aksjologiczną młodzieży przełomu wieków widzą szerzej, nie tylko jako przedmiot analiz ilościowych wskazujących liczbowe tendencje i zależności, ale też okazję do jakościowej interpretacji zebranego materiału.

Hanna Świda-Ziemia, prowadząca od wielu lat badania osadzone w interesującej nas problematyce, wymienia i omawia w swym ostatnim studium kilka podstawowych wyznaczników świadomości aksjologicznej młodego pokolenia⁴³. Są to m.in.:

- pieniądz,
- sukces,
- niezależność,
- intelekt,
- emocje.

⁴² P. Śpiewak, *Ideologie i obywatele*, Warszawa 1991.

⁴³ H. Świda-Ziemia, *Wartości egzystencjalne młodzieży lat 90-tych*, Warszawa 2000.

Pieniądz jako wartość staje się kluczem służącym do ujmowania i oceny rzeczywistości makrostrukturalnej, własnego otoczenia, budowania autocharakterystyki i planów życiowych. O tym, że wartości materialne stały się główną perspektywą oglądu świata i odgrywają dużą rolę w konstruowaniu planów życiowych badanych licealistów świadczy deklarowany przez nich wybór kierunku studiów i zawodu (prawnik, księgowy, finansista bankowiec, analityk rynku, programista). Sami badani podkreślają, że ważne są przede wszystkim zarobki osiągnięte w tych profesjach, nie zaś ich aspiracje i zainteresowania.

Merkantylne nastawienie jest popularniejsze wśród chłopców niż dziewcząt, a może komunikują oni o tym w bardziej otwarty sposób. Mimo to autorka pogląd o rozpowszechnionej wśród młodzieży „pogoni za pieniędzmi” uważa za stereotyp. Jednocześnie wskazuje też na korzyści płynące ze świadomości, że życie kosztuje i że trzeba na nie zarobić. Oddziałuje ona nie tylko na perspektywy związane ze zdobywaniem wykształcenia i zawodu, ale również na odroczenie pełnej partycypacji w życiu społecznym np. odłożenie w czasie założenia rodziny. Dowodzi to dojrzałości w myśleniu i działaniu młodych ludzi.

Kolejnym czynnikiem określającym stosunek do wartości młodych ludzi jest sukces.

W okresie transformacji zasada dążenia do niego stała się niejako immanentną cechą rzeczywistości, w jakiej dojrzewa młode pokolenie. Wskaźnikiem wartości i podstawą do samookreślenia staje się zdolność do rywalizacji z innymi, osiągania zamierzonych celów często za wszelką cenę i wbrew zasadom przyswojonym w dzieciństwie (przyp. – M. K.)⁴⁴. Ta sama zdolność, a raczej jej brak bywa też źródłem frustracji, gdyż łatwo poddać się ogólnej tendencji w ocenie samego siebie i innych i zacząć wszelkie niepowodzenia, porażki czy niemożliwe do przekroczenia granice traktować jako skutek własnej nieudolności czy bierności. Obecnie zarysowuje się tendencja do korekty tak jednokierunkowych przekonań, będących, jak można sądzić, przede wszystkim wyrazem młodzieńczego braku ambiwalencji w postrzeganiu świata, nie zaś modyfikowanych przez warunki czy adekwatnych do rzeczywistości wymagań względem siebie.

Autorka badań nie pisze natomiast szerzej o znaczeniu pojęcia sukces dla badanych. Czy jest on zgodny z rekonstruowanymi skalami wartości i „osiągnąć sukces” znaczy stać się posiadaczem tych właśnie, najwyżej cenionych atrybutów? Czy brak sukcesu to brak dążności do jego osiągnięcia czy przede wszystkim brak wymiernych rezultatów, mimo podejmowanych prób? A może brak sukcesu wiązany jest z brakiem szczęścia, powodzenia w życiu, bez związku z podejmowanymi działaniami, postrzegany jako efekt wtórnych, niezależnych od jednostki

⁴⁴ Por. badania M. J. Szymańskiego, cytowane wcześniej, a wskazujące, że badana młodzież raczej nie ceni wysoko dążenia do sukcesu jako takiego.

okoliczności? Wydaje się, że postawienie w ten sposób pytań może ułatwić eksplorację obszarów tożsamości związanych z poszukiwaniem przez młodzież miejsca w świecie i odkrywaniem uwarunkowań jej tworzenia w pozytywnym, upodmiatawiającym jednostkę wymiarze (patrz m.in. eriksonowska tożsamość osiągnięta). Ma również istotne znaczenie pedagogiczne.

Obok pieniądza i sukcesu ważnym wyznacznikiem świadomości pokoleniowej jest niezależność. Jest to pojęcie wielowymiarowe i oznacza dla młodych wysoce zróżnicowane rodzaje zachowań i postaw:

- poszukiwanie w sobie i innych indywidualizmu, oryginalności;
- krytykę konformizmu rozumianego jako podporządkowanie woli innych, nauczycieli, rodziców, Kościoła, fanatyzm (także religijny), przyjmowanie postaw wallenrodyzujących (gloryfikacja idei poświęcenia dla ojczyzny, pokolenia, innych ludzi);
- sprzeciw wobec autorytaryzmu starszego pokolenia, reguł społecznych, ograniczających jednostkę w prawie do samostanowienia, bycia sobą;
- lęk przed bliskim wiązaniem się z innymi, w sposób który rodzi ograniczenia, obliguje: małżeństwo, posiadanie dzieci, bliskie relacje w przyjaźni implikujące poświęcenie i zaangażowanie na rzecz innych. Jednocześnie lęk ten wywołuje ambiwalencję przejawiającą się w nostalgicznym żalu za tym rodzajem więzi wspólnotowych, jaki rodziły przyjaźnie i relacje rówieśnicze w pokoleniu rodziców. Brak tu bliskości, zrozumienia, poczucia, że na kogoś zwanego przyjacielem można zawsze, także po latach rozłąki, liczyć.

Niezależność zatem nie może być, jak zakłada autorka, rozpatrywana w kategoriach grupowych jako wyznacznik świadomości pokolenia, każdy bowiem ma swoją „własną” niezależność, inaczej ją rozumie, co innego dla niego to słowo znaczy i dopiero należałoby poszukać takich jej wymiarów, które miałyby charakter wspólnotowy. Bo niezależność rozumiana i jako nonkonformizm, i lęk przed więzami, i poszukiwanie oryginalności czy dążenie do indywidualizmu z pewnością nie jest tym samym, nie stanowi spójnej podstawy postrzegania świata i związanego z nim działania w świecie.

Trzeba też koniecznie podkreślić, że niezależność deklarowana przez młodzież nie ma działania emancypującego ani też nie stanowi przejawu dążenia do autonomii, związana jest bowiem z wolnością „od”, a nie „do”⁴⁵. Miałaby je gdyby tak jak w poprzednim pokoleniu dochodziło do wchłaniania jednostki przez strukturę społeczną i w odpowiedzi nań mielibyśmy do czynienia z gotowością do walki o siebie, ochrony przed destrukcyjnym wpływem innych, totalizowaniem i narzucaniem zdania, wizji rzeczywistości czy wszechobecną manipulacją. Tymczasem niezależność ankietowanych zasadza się na prawie indywidualności podmiotowej, rozumianej jako prawo do osobistego wyboru, swobodnej ekspresji,

⁴⁵ Ten aspekt niezależności i jej wpływ na kształtowanie tożsamości można zbadać na przykładzie decyzji młodych ludzi o wyjeździe z kraju, jego uwarunkowań, wyrażanych nadziei i obaw na przyszłość.

asertywności z jednoczesnym wycofaniem z sytuacji dokonywania oceny i osądu innych⁴⁶. Tylko czy to jest rzeczywiście niezależność?

Kolejne wyznaczniki świadomości pokoleniowej, jakimi są intelekt i emocje, wymagają odrębnego omówienia ze względu na ich specyfikę. Odnoszą się one bowiem, podobnie jak niezależność, do psychicznych, wewnętrznych dyspozycji jednostki. Sukces, osiągnięte dochody pozostają niewątpliwie w związku z nimi, jednakże mają wobec samoświadomości charakter zewnętrzny, dopiero z czasem stając się jej elementami („jestem niezależny finansowo, ponieważ pozwalają na to moje dochody”, „nie muszę pracować zarobkowo, ponieważ odziedziczyłem wystarczającą ilość pieniędzy w spadku”, „dzięki moim osiągnięciom zawodowym czuję się człowiekiem sukcesu”, „moim zdaniem sukces jest zazwyczaj pochodną ciężkiej pracy i intelektu”⁴⁷).

Intelekt oceniany jest dwojako, inaczej w odniesieniu do osób z bliskiego otoczenia, inaczej w relacji ze światem zewnętrznym. W ocenie siebie i innych charakterystyczne jest abstrahowanie od kryteriów intelektualnych na korzyść wartości afiliacyjnych czy predyspozycji interpersonalnych, młodzi wyżej cenią fakt, że ktoś jest uprzejmy, życzliwy niż wybitnie inteligentny czy błyskotliwy. Przejawiają wysoką tolerancję wobec faktu, że ktoś nie posiada tej samej wiedzy, wykształcenia czy nie osiąga wysokich wyników w nauce – nie obniża to jego atrakcyjności interpersonalnej. Natomiast w odniesieniu do świata zewnętrznego mądrość i intelekt cenione są bardzo wysoko, wśród nich przede wszystkim: otwartość umysłu (szeroka perspektywa myślenia, zdolność argumentowania) oraz fachowość (przedstawiciele wolnych zawodów). Nie zaskakuje więc fakt, że szybko i łatwo popularność zyskują politycy, przedstawiciele mediów, bohaterowie programów telewizyjnych, czyli ci, którzy opanowali do perfekcji sztukę autoprezentacji. Na pierwszych pozycjach brak nauczycieli, gdyż frustracje na tle ekonomicznym, wypalenie zawodowe powodują popadanie w rutynę, zwolnienie się z obowiązku dokształcania, odświeżania swojej wiedzy, zachowania giętkości umysłu.

Można zaryzykować podsumowanie, iż intelekt jako wartość czy wyznacznik świadomości pokoleniowej nie jest jednolicie oceniany przez młodych ludzi.

Nieliczni stawiają na solidne wykształcenie, jego tradycyjne podstawy, ceniąc włożony weń wysiłek, równie nieliczni w ogóle się nim nie przejmują, niektórzy zaś orientują się raczej na intelekt w wersji „wiele hałasu o nic”, najwyżej ceniąc czy wręcz gloryfikując umiejętność wywoływania dobrego wrażenia, intrygowania prawdziwymi lub zmyślnymi przymiotami i osiągnięciami. Z drugiej strony zauważyć trzeba, że młodzi ludzie z chęcią uczą się języków obcych i nie wyobrażają sobie, że mogliby nie uzyskać matury czy nie ukończyć studiów wyższych.

Z intelektem i jego oceną w umysłach młodzieży jest więc w dużym stopniu tak jak z pieniędzmi, jest on ważny i wysoko oceniany, ale nie jako wartość immanentna, ale raczej jako środek do celu, zyskuje więc wymiar pragmatyczny.

⁴⁶ H. Świda-Ziemba, *op. cit.*, s. 337 i n.

⁴⁷ Wypowiedzi ilustrujące zjawisko są sztucznie wygenerowanymi egzemplifikacjami, nie odnoszą się w żaden sposób do badań ani H. Świdzy-Ziemby, ani autorki niniejszego tekstu.

W kwestii emocji i ich znaczenia w życiu młodzi są o wiele bardziej zgodni. Miłość jest wartością fundamentalną i na pierwszy plan zdecydowanie wysuwa się posiadanie partnera jako zaufanej, bliskiej osoby, która to relacja, o ile jest stabilna i spełnia oczekiwania pod względem emocjonalnym, zaspokaja potrzebę intensywności doznań i nadaje sens życiu. Nie chodzi tu o lęk przed samotnością czy potrzebę budowania więzi rodzinnych, charakterystyczne dla osób starszych, trzydziestolatków, ale właśnie o realizację potrzeb afiliacji, bezpieczeństwa, a może również budowania obrazu samego siebie i poczucia wartości w oparciu o pozytywne informacje zwrotne.

Ciekawie też wypada refleksja o roli uczuć i emocji w życiu młodzieży w zestawieniu z kategorią racjonalności myślenia i wyznawania wiary religijnej, tym problemem jednak, podobnie jak uczestnictwem w kulturze, zajmiemy się w rozdziale czwartym.

Na zakończenie rozważań o specyfice pokolenia i jego charakterystyce aksjologicznej w literaturze przedmiotu wypada poświęcić nieco miejsca samemu pojęciu, jego operacjonalizacji, jak również pewnym próbom typologii i nazewnictwa podejmowanym przez badaczy i komentatorów tego wycinka rzeczywistości społecznej.

Pojęcie pokolenia funkcjonuje w literaturze od dawna. Cytowana wcześniej Hanna Świda-Ziemba określa je jako⁴⁸: „zbiorowość młodych osób, które pod wpływem podobnych doświadczeń społeczno-kulturowych w okresie socjalizacji i dojrzewania wytwarzały to co możemy ująć jako zbiorowy światopogląd i czego konsekwencją jest określony zestaw postaw i wartości podzielanych przez znaczącą większość tak rozumianego pokolenia”. Inaczej pokolenie definiuje się jako „grupę społeczną żyjącą w podobnym czasie i do której przynależność jest zdeterminowana podobnie jak pochodzenie klasowe”⁴⁹ (Mannheim) czy też jako „sumę ludzi działających w czasie 1/3 stulecia” (Lorenz)⁵⁰. Wspomniany Mannheim podkreślał wielokrotnie, iż biologiczny rytm narodzin i śmierci nie czyni zbiorowości ludzkiej pokoleniem, charakter ten nadają jej dopiero wspólne przeżycia, uczestnictwo w tych samych wydarzeniach politycznych, kulturalnych czy społecznych. Podstawowe pojęcia w jego koncepcji to:

- położenie pokoleniowe (przynależność do tej samej przestrzeni społeczno-historycznej),
- wspólnota pokoleniowa (uczestnictwo we wzajemnych oddziaływaniach społecznych i duchowych),
- jedność pokoleniowa – rozumiana jako wspólne przetwarzanie tychże doświadczeń i przeżyć uwarunkowane pojawieniem się wspólnych wobec nich postaw⁵¹.

⁴⁸ H. Świda-Ziemba, *op. cit.*

⁴⁹ H. Griese, *op. cit.*

⁵⁰ *Ibidem.*

⁵¹ M. Zielińska, *Ariergarda realnego socjalizmu: społeczne biografie pokolenia stanu wojennego*, Zielona Góra 2006, s. 46.

Warto też być może, próbując uwypuklić cechy pokolenia, wskazać, obok wyznaczników demograficznych (urodzenie się w stosunkowo bliskim okresie czasu 8–10 lat), edukacyjnych (podobne programy, podręczniki szkolne, kanon lektur), kulturalnych, a w ich obrębie symboli (ludzie-ikony, rodzaj muzyki, stroje, filmy czy piosenki), na historyczno-socjologiczne – wśród nich ekstremalne wydarzenia – zwane później przeżyciami pokoleniowymi, które mają właściwą moc integrującą i scalającą pokolenie w grupę w sensie socjologicznym (za takie przeżycia pokoleniowe mogą być uznane wprowadzenie stanu wojennego czy śmierć papieża Jana Pawła II).

Jak zauważa Gołębiowski⁵², poza powyższymi wyznacznikami, by wyodrębnić pokolenie należy wskazać na różnice w aspiracjach, położeniu społecznym czy statusie życiowym, przy czym chodzi tu nie o różnice zasadnicze, ale dominanty w ich zakresie.

Inny typ definicji pokolenia każe je definiować w szerokim i wąskim rozumieniu⁵³, jako „mocne” i „słabe”, a także pokolenie „w sobie” i „dla siebie”⁵⁴.

Pokolenie, którego tożsamość jest interesująca w świetle niniejszego opracowania to najmłodsze, a co za tym idzie ostatnie z pokoleń wymienionych przez M. Zielińską⁵⁵, urodzonych w niepodległej Polsce. Wymienia ona w porządku chronologicznym:

- pokolenie budowniczych II Rzeczypospolitej, które swą młodość przeżywało w latach 20. XX w.;
- pokolenie Kolumbów, których młodość przypadła na okres II wojny światowej i pierwsze lata powojenne;
- pokolenie ZMP, budowniczości Polski Ludowej urodzeni w latach 30. i 40., którzy najsilniej doświadczyli skutków reżimu stalinowskiego;
- pokolenie lat 50. i 60. dorastające w czasach zanikającego totalitaryzmu i budowania „nowego socjalistycznego ładu”, pamiętające strajki;
- pokolenie historycznej nadziei i codziennego ryzyka (osiemnastolatki z roku 1989) u progu dorosłości zetknęli się z dekompozycją dotychczasowego systemu społeczno-politycznego w wyniku transformacji ustrojowej zapoczątkowanej przez obrady Okrągłego Stołu;
- pokolenie dzieci stanu wojennego urodzonych w latach 80. XX w.⁵⁶

⁵² W. Gołębiowski, *Polityka i pokolenia: wybrane problemy świadomości społecznej i postaw politycznych polskich robotników przełomu lat 80/90-tych*, Warszawa 1994, s. 18.

⁵³ B. Fatyga, *Dzicy z naszej ulicy – antropologia kultury młodzieżowej*, Warszawa 2002, s. 319 – pokolenie w wąskim rozumieniu to grupa związana wspólnotą doświadczeń, przeżyć, wartości będących wspólnym dobrem, o podobnym statusie i położeniu, nierzadko z sobą zaprzyjaźnionych.

⁵⁴ W. Gołębiowski, *op. cit.*, pokolenie w sobie to zbiór jednostek urodzonych w podobnym okresie historycznym, wyróżniony na podstawie czynników historyczno-socjologicznych, podczas gdy pokolenie dla siebie charakteryzuje się ponadto wspólnymi wartościami, przeżyciami, doświadczeniami, tworząc wspólnotę w sensie kulturowo-świadomościowym. Analogia z kategorią klasy w sobie i klasy dla siebie, obecna w poglądach marksistów, wydaje się tu być nieprzypadkowa.

⁵⁵ M. Zielińska, *op. cit.*, s. 26.

⁵⁶ Pokolenie to zwane jest także pokoleniem JP II czy pokoleniem NIC, sporadycznie i raczej w komentarzu do poprzednich pokoleń pojawiają się odniesienia do nazewnictwa amerykańskiego:

Ono właśnie będzie przedmiotem dalszych analiz. Spróbujmy na zakończenie skonstruować definicję pokolenia, która będzie punktem odniesienia w niniejszej pracy i przybliżyć cechy pokolenia dzieci stanu wojennego. Pokoleniem dzieci stanu wojennego będziemy zatem nazywać większą całość społeczną, złożoną z osób mających obecnie 20–25 lat, związaną poprzez wspólne doświadczenia społeczno-histeryczne, ich przeżywanie, interpretację i wpływ na dalsze losy (do doświadczeń takich zaliczyć można wieloletni kryzys gospodarczy, polityczny i społeczny, towarzyszący wprowadzeniu stanu wojennego, transformację ustrojową, będącą wynikiem obrad Okrągłego stołu czy śmierć Jana Pawła II), identyfikującą się z szeroko rozumianymi symbolami i treściami kulturowymi pochodzącymi w głównej mierze z USA i Europy Zachodniej, jak muzyka nadawana przez kanał MTV, kino amerykańskie (np. *Pulp Fiction*), literatura fantasy, gry komputerowe, wychowane na programach i podręcznikach szkolnych, opracowanych w latach 70. i 60., a więc wiele lat przed reformą edukacyjną. Jest to pokolenie definiowalne raczej w szerokim niż wąskim sensie ze względu na atrofie identyfikacji i więzi międzyludzkich, pokolenie w sensie subiektywnym (można nie zgodzić się z koniecznością jego wyodrębnienia), a także pokolenie dla siebie niż w sobie ze względu na obserwowalną dominancję czynnika świadomościowego nad historyczno-społecznymi uwarunkowaniami jego wyodrębnienia. W odniesieniu do badań Fatygi, można stwierdzić, iż jest to pokolenie wpisujące się w pogranicze legendy czarnej i szarej, są bowiem wśród nich tzw. normalsi, młodzi ludzie niewyróżniający się z otoczenia niczym szczególnym, raczej bez perspektyw na zmianę barwy ze względu na brak środków czy możliwości realizacji własnego potencjału rozwojowego, są też i cwaniacy, przedstawiciele patologicznych grup subkulturowych, np. blokery, skini, punki, przedstawiciele ruchów neonazistowskich, o wyraźnym, acz umiejętnie kamuflowanym, nachyleniu nacjonalistycznym, np. Młodzież Wszechpolska, a także negujący normy i porządek społeczny w sposób destrukcyjny, dla samego łamania i reprezentacji nonkonformizmu bez pomysłu na ich konstruktywną, niosącą postęp zmianę.

Zauważyć też trzeba, że badaniu, którego celem jest poszukiwanie odpowiedzi na pytania o istotne komponenty tożsamości poddawana będzie młodzież przynależąca do pokolenia dzieci stanu wojennego, ale wywodząca się z różnych środowisk, w różnym wieku, charakteryzująca się nieraz znacznymi różnicami w pochodzeniu społecznym, a co za tym idzie treściami socjalizacji wyniesionymi z domu rodzinnego, a także zróżnicowanym poziomem kompetencji czy wiedzy. Trudno zatem na obecnym poziomie zawansowania pracy o jakiegokolwiek uogólnienia czy to w postaci uniwersalnie występujących cech, czy wniosków dotyczących charakteru i cech wiodących jego przedstawicieli.

pokolenie X, Yuppies, Flower Power i in. Używając ich, trzeba bezwzględnie mieć świadomość, iż są to tylko ekwiwalenty językowe opisujące złożone zjawiska społeczno-kulturowe, a zarazem nierozłączne i niewyczerpujące problematyki, której dotyczą, o charakterze raczej hasłowym i marketingowym niż słownikowym, objaśniającym i interpretatywnym.

Rozdział II

Tożsamość w naukach społecznych – próba rekonstrukcji najważniejszych ujęć

2.1. Tożsamość jednostki i pokolenia – przegląd koncepcji

Tożsamość jest pojęciem interdyscyplinarnym, występującym we wszystkich naukach, których przedmiotem zainteresowania jest człowiek. Jest to zatem pojęcie niezwykle szerokie i wieloznaczne, posiadające wiele kontekstów i odniesień. Dla potrzeb niniejszego opracowania szczególnie przydatne wydaje się zrekonstruowanie tych teorii tożsamości, które funkcjonując na gruncie filozofii, socjologii i psychologii najpełniej ujmują aspekty wyodrębnienia osoby z otoczenia społecznego, nadając jej atrybuty niepowtarzalności, łączą w procesie socjalizacji aspekty indywidualne ze zbiorowymi. Istotnym zadaniem jest tu ukazanie specyfiki procesu, jakim jest kształtowanie różnych typów tożsamości młodzieży, z uwzględnieniem odmian tego procesu silnie podkreślanych w koncepcjach Erika Eriksona (wybory dokonywane w zakresie oferty ról społecznych), Jamesa Marcii (statusy tożsamości), G. H. Meada (w kręgu polskich uczonych zajmujących się interakcjonistycznymi koncepcjami tożsamości wymienić należy Florianą Znanięcką i Zbigniewa Bokszańskiego) oraz Anthony'ego Giddensa. Istotnym odniesieniem będą też nawiązujące do koncepcji kulturalistycznych ujęcia Margaret Mead, Zygmunta Baumana i Georga Ritzera przedstawiające proces kształtowania tożsamości w powiązaniu z przemianami kultury współczesnej. Tak szeroko zarysowana perspektywa rekonstrukcyjna służy przygotowaniu badań empirycznych, które poprzez osadzenie w różnych kontekstach tożsamości stanowią próbę odpowiedzi na pytania: Jak określają swoje relacje ze światem i stosunek do samych siebie młodzi ludzie, mieszkający w Polsce na przełomie XX/XXI w., badani przedstawiciele pokolenia „dzieci stanu wojennego”? W jaki sposób postrzegają siebie i świat w procesach uczestnictwa w kulturze,

życiu społecznym i politycznym, relacjach interpersonalnych, wyborze partnera życiowego czy miejsca zamieszkania (pozostanie w kraju vs emigracja)?, W jakim stopniu ich samoświadomość określana jest poprzez światopogląd, wykształcenie i wybór zawodu?, Jaki jest wpływ szkoły i rodziny czy rówieśników na procesy kształtowania się tożsamości społecznej i osobowej w opiniach badanych?

2.1.1. Tożsamość z perspektywy filozoficznej

Najstarsze koncepcje tożsamości jednostki pojawiały się na gruncie filozofii, ale samo pojęcie w jego obecnym rozumieniu odnajdujemy dopiero w XIX w. u egzystencjalistów¹.

W celu przedstawienia ewolucji tego pojęcia i jego znaczeń na gruncie filozofii zrekonstruujemy najważniejsze etapy jego konstytuowania.

Pierwsze znaczenia pojęcia „tożsamość” odnajdujemy w logice formalnej jako oznaczenie pewnej operacji myślowej, wyrażającej stosunek między pojęciami lub zdaniem. „Tożsamy” było synonimem słowa „taki sam”, identyczny, w przeciwieństwie do „różny”. Podobne rozumienie pojęcia tożsamość odnajdujemy i dziś nie tylko w logice, ale i w naukach empirycznych, wszędzie tam, gdzie mamy do czynienia z porównywaniem lub klasyfikowaniem. Drugie, istotniejsze dla poniższych rozważań znaczenie terminu „tożsamość” jest szersze i bogatsze w implikacje, będące podstawą refleksji o człowieku i jego kondycji w świecie, której analiza jest podstawą wszelkich rozważań pedagogicznych.

U filozofów starożytnych i średniowiecznych trudno jednoznacznie wskazać na rozważania mogące stanowić podłoże antropologicznej refleksji o tożsamości człowieka. Zarówno Sokrates, Platon, jak i św. Augustyn zajmowali się duszą ludzką, koncentrując się raczej na trosce o nią, na możliwościach wydobywania samowiedzy niż na współcześnie rozumianej tożsamości. Platon postrzegał duszę jako ówczesny odpowiednik mózgu, przypisując jej zdolność koordynowania funkcji życiowych. Natomiast św. Augustyn jako pierwszy wypowiadał się na temat samowiedzy, twierdząc, że w relacji ze światem powinniśmy koncentrować się na tym, co wewnętrzne nie zaś na zewnętrznych czynnikach. Człowiek, zwracając się ku sobie jest zarazem poznawanym jak i poznającym, realizuje typowo ludzkie atrybuty wyrażone czasownikami: być, wiedzieć i chcieć. Za ich pomocą wchodzi w świat, ustanawia relację między sobą a innymi, która stanowi podstawę naszej egzystencji.

Współcześnie rozumianej refleksji o tożsamości, opartej na rozważaniach o egzystencji jednostki w różnych sytuacjach społecznych, poświęconej analizie

¹ E. Zamojska, *Kulturowa tożsamość młodzieży. Studium empiryczne z badań nad młodzieżą ze szkół średnich*, Poznań–Toruń 1998.

samoświadomości i problemów samopoznania nie sposób odtworzyć, nie odwołując się do początków filozofii nowożytnej, a mianowicie – przełomu kartezjańskiego. Kartezjusz, poszukując metody poznania, postrzegając świat jako byt nieożywiony, przyjęta jako główne założenie opozycja materii i ducha sprowadziła człowieka do „ja” poznającego – *ego cogitans*, izolując go od otaczającego świata. Konsekwencją takiego ujęcia człowieka i świata była niemożność poznania prowadząca do redukcjonizmu i w następstwie odwołania do Boga jako pośrednika w procesie poznania lub ucieczki w solipsyzm (Hume)². W opisanych warunkach dochodzi do blokady nie tylko możliwości eksploracji siebie samego, ale i świata. Izolując ego, Kartezjusz pozbawiał je znaczenia, zaprzeczył istnieniu „ja” wspólnotowego, komunikacji z innymi warunkującej udział w społecznym życiu na poziomie wyższym niż konwencjonalny. Trudno przy takich założeniach mówić o rozwoju samoświadomości człowieka, a tym samym o konstruowaniu tożsamości.

Paradygmat mechanicystyczny podważyły naukowe osiągnięcia XIX w., a podążająca za nimi ewolucja naukowego myślenia przyniosła rozwój egzystencjalizmu i fenomenologii – kierunków myślenia filozoficznego, które zniosły epistemologiczną nieprzystawalność dwóch światów – materii i ducha. Inny sposób myślenia, analizy rzeczywistości, a nade wszystko postrzegania roli człowieka w świecie ugruntował się dzięki intencjonalności oraz pojęciu „bycia w świecie”. Intencjonalność – pojęcie wprowadzone przez Husserla – oznaczało, że możliwe jest skierowanie aktów psychicznych, w tym czynności poznania ku przedmiotom transcendentnym wobec naszej świadomości. Z kolei, pojęcie „bytu w świecie” oznaczało, że wbrew twierdzeniu Kartezjusza człowiek nie jest izolowany, lecz istnieje w świecie, jest zespolony z owym światem i innymi ludźmi. Skoro istnieje, poznaje ów świat i od początku ma świadomość nie tylko istnienia zewnętrznego świata, ale i własnej jaźni (siebie samego). Tutaj, w heideggerowskim ujęciu *Mitdasein* wyraźnie widzimy przesłanki dla tożsamości człowieka współcześnie ujmowanej na gruncie filozofii. Aby uczynić owe założenia bardziej przejrzystymi przytoczmy w tym miejscu najważniejsze elementy koncepcji Edmunda Husserla, Martina Heideggera i Jeana Paula Sartre’a – mają one bowiem ogromne znaczenie dla współczesnych rozważań na temat istoty człowieczeństwa i kondycji człowieka w świecie.

W poglądach pierwszego z filozofów kluczowe znaczenie dla budowania tożsamości człowieka ma zdolność postrzegania i nadawania sensu temu, co postrzegane. Świat rozumiany jako zbiór sensów jest zawsze światem dla kogoś, dla czyjejś świadomości, a ponieważ nie ma wiedzy obiektywnej, to sens poprzez subiektywne roszczenie do prawdy, określa nas samych, współtworząc nasze „ja”. Sens ów negocjowany jest w aktach społecznej komunikacji w obrębie wspólnoty, której jesteśmy członkami. Człowiek nie istnieje zatem bez świata, ale i świat nie

² *Ibidem*.

istnieje bez ludzkiej świadomości – to w niej pojawiają się obrazy, wyobrażenia rzeczy. Drugim obok sensu czynnikiem konstytuującym nasze „ja” jest czas – jest on tworzywem dla tego, co postrzegamy, ponieważ świadomość ma horyzont czasowy, to w jej granicach jedność rozumianą jako pewne kontinuum tworzą przeszłość z teraźniejszością i przyszłością. Aby zrozumieć świat musimy zrekonstruować przeszłość, warunki, z jakich wyłonił się sens, w przeciwnym razie świat pozostanie dla nas niezrozumiały. Równie ważny jest bieżący kontekst wydarzeń, zbiór motywacji, jakimi obecnie się kierujemy czy w przeszłości kierowaliśmy się my sami, a także wspólnota, której jesteśmy członkami. Ów kontekst, rozumiany jako zbiór wspólnotowych doświadczeń i przypisanych światu sensów to *Lebenswelt*, stanowiący w niniejszej pracy punkt wyjścia do analizy tożsamości młodzieży. Tworzenie tożsamości jest zatem badaniem sensu, odkrywaniem jego ewolucji w czasie, odnoszeniem do tego, co tu i teraz, ale i projektowaniem w przyszłość na temat tego, co może się wydarzyć. Owa oparta na samoświadomości zdolność poruszania się po pewnym kontinuum czasowym to specyficznie ludzka cecha.

Poglądy Martina Heideggera uzupełniają husserlowską koncepcję człowieka poprzez wprowadzenie kategorii *Dasein* – bycia wobec świata. *Dasein* to tzw. byt przytomny – egzystencja rozumiana jako zadanie oparte na tworzeniu, konstruowaniu siebie w codziennym działaniu, zajmowaniu się kimś/czymś. To człowiek poprzez codzienne przedsięwzięcia tworzy swego rodzaju scenę, na której dzieje się świat, przy tym człowiek zarazem jest i odnosi się do świata. Jednoczesność owego bycia i odnoszenia się do świata jest kluczowa. Przedmiotem naszej troski są nie tylko przedmioty wokół, ale też własna egzystencja, bycie w świecie polegające na próbach zrozumienia tegoż świata, odnalezienia swojego w nim miejsca – na tym w istocie opiera się konstruowanie siebie, własnej tożsamości. Ważne są nasze reakcje na świat, wrażliwość, z jaką nań reagujemy, to jak odbieramy rzeczywistość i samych siebie. Ogromne znaczenie mają czynniki ograniczające nasze akty uczestnictwa i eksploracji: lęk, świadomość nieuchronnego końca egzystencji. Ów przytomny, świadomy byt napotyka na innych ludzi, współegzystuje z nimi, napotyka ich cele, wybory, dążenia, a spotkania te pozwalają lepiej zrozumieć siebie, konfrontować siebie z otoczeniem, pogłębiać rozumienie rzeczywistości, osiągnąć transcendencję. Wszystkie opisane powyżej czynniki stanowią niejako brzegowe warunki tworzenia tożsamości – rozumianej jako zdolność projektowania naszej egzystencji, wybierania najodpowiedniejszej dla siebie możliwości bycia w świecie³.

Wspieranie w tych procesach jest zadaniem pedagogiki, stąd w rozprawie poświęconej uwarunkowaniom tworzenia tożsamości młodzieży nie powinno zabraknąć próby rekonstrukcji założeń filozofów współczesnych – egzystencjali-

³ Z. Krasnodębski, *Świat przeżywany. Fenomenologia i nauki społeczne*, Warszawa 1993, s. 191.

stów i fenomenologów – tych właśnie, których poglądy wydają się być dla poruszanej problematyki najistotniejsze.

Trzeci ze wzmiankowanych myślicieli – wymieniany zazwyczaj jako czołowy przedstawiciel egzystencjalizmu – Jean Paul Sartre precyzuje definicję świadomości, odróżniając ją od refleksji, a zarazem porządkując relację między nimi. Z jego rozważań wyłania się też opozycja między człowiekiem jako istotą poznającą i przedmiotem poznania zarazem.

Fundamentem tożsamości człowieka jest jego istnienie w świecie, jest to jednak inny rodzaj istnienia niż byt przedmiotów, nie jest on przypadkowy. Człowieka jako istotę refleksyjną konstituuje zdolność rozdzielania przedmiotu i podmiotu w sobie – rozdwojenie to i dystans Sartre nazywa świadomością⁴.

Z kolei refleksja to zdolność ujmowania siebie z perspektywy innego obserwatora, pozwala ona uchwycić opozycję między mną – myślącym a mną – przedmiotem tych rozważań. Refleksja poprzedzona jest nierrefleksyjną świadomością – jestem tylko tym, kim jestem obecnie, a więc nie tym, kim mogę się stać ani też nie tym, kim już nie jestem. Dzięki tej cesze ludzkie „ja” konstituowane jest na czasowym kontinuum między tym co było, co dzieje się obecnie i tym, co dopiero nastąpi. Świadomość bycia tu i teraz, a zarazem zdolność projektowania tego, co będzie wraz z możliwością ustosunkowania się do zewnętrznych przedmiotów oraz do siebie samego nie tylko konstituuje naszą tożsamość, ale i powoduje, że człowiek jest zarazem bytem w sobie jak i bytem dla siebie, wciąż jest bowiem świadom samego siebie. Możemy niejako „wyłączyć” refleksję, chwilowo z niej zrezygnować, ale nie świadomość, nie jest ona bowiem tworem człowieka, ale daną nam unikatową cechą, powodującą zarazem, że istnienie człowieka jest niepełne – urzeczywistnia się w czasie, ale pozostaje procesem otwartym, którego sens w każdej chwili – dopóki ono trwa – można zakwestionować. Egzystencja poprzedza zatem esencję, istnienie poprzedza istotę: aby mówić o znaczeniu naszego życia trzeba je najpierw przeżyć.

Człowiek jako autor swojej biografii i twórca tożsamości nie jest niczym zdeterminowany, może decydować o swych dążeniach, celach i wartościach, nie pozostając dziś tym samym, czym był wczoraj, ani nie będąc tym, czym będzie jutro. Składowymi tożsamości człowieka są zatem świadomość, refleksja i wolność: jesteśmy zdolni do negacji tego, z czym się stykamy, ale i do wyobrażeń, które mogą nabrać mocy projektu, wokół którego organizujemy swoje działania, nadajemy im sens. W ten sposób budujemy – tu znów w fenomenologii i w egzystencjalizmie słowo kluczowe – *Lebenswelt* – świat swojego życia.

W tym procesie nie tylko reinterpretujemy przeszłość, ale też wybieramy pewną wizję przyszłości, a dana nam wolność i dystans do siebie zmuszają do wyborów, do przyjęcia jakiejś koncepcji siebie. Konsekwencją danej nam wolności

⁴ K. Pomian, *Sartre a metafizyka literatury*, [w:] *Człowiek wśród rzeczy. Szkice filozoficzno-historyczne*, K. Pomian (red.), Warszawa 1973, s. 235–239.

jest jednak odpowiedzialność za wybory i wartości kierujące naszymi działaniami. Świadomość takiego stanu rzeczy wywołuje niepokój, każe nam poszukiwać obiektywnych usprawiedliwień swego działania i podjętych decyzji. Odpowiedzialność nierzadko prowokuje chęć ucieczki, z drugiej jednak strony to dzięki odpowiedzialności właśnie widzimy się takimi, jacy jesteśmy w rzeczywistości. Ograniczając odpowiedzialność, dystansując się od niej, tracimy pełnię człowieczeństwa. Zarazem żyjąc w świecie, wśród innych ludzi, musimy mieć świadomość, że ponieważ ścieżki naszego życia wciąż się przecinają – nasze wybory, przyzwolenia, zaniechania, decyzje ograniczają też innych. Tworzona w toku omawianych procesów tożsamość nie jest więc tylko i wyłącznie nasza, ale wpływa też pośrednio na konstruowanie tożsamości innych.

Podsumowując, stwierdzić można, że tożsamość „ja” na gruncie egzystencjalizmu rozumiana jest procesualnie, chodzi tu o określenie siebie wobec innych, wraz z podkreśleniem odrębności, zaznaczeniem granic, byciem „sobą”, ale też byciem „tu i teraz”. Filozofia egzystencjalna eksponuje wątek wolności człowieka, przywracając mu wymiar indywidualistyczny, kładąc nacisk na kwestie etyczne. Wolność zatem jako konstytutywna cecha jednostki jawi się jako przywilej, ale i ograniczenie. Nie chodzi tu o nieograniczoną swobodę działania, ale o presję wyboru i odpowiedzialności za dokonane wybory, będące zarazem aktami samookreślenia. Wyłaniająca się w konsekwencji podjętych działań świadomość braku ograniczeń w postaci moralnych obligacji czy zewnętrznych autorytetów nadaje wolności negatywne rysy. Tożsamość z perspektywy egzystencjalizmu konstytuowana jest poprzez świadomość uczestnictwa w rzeczywistości, wyodrębnienie z niej, jak również dostrzeżenie owej wolności wyboru i odpowiedzialności za kształt własnego „ja”. Zmienność, płynność świadomości jest kluczowa dla budowania autokonceptji. Na naszą egzystencję składają się akty samookreślenia, stanowienia indywidualnych granic, tworzenia siebie w dążeniu do postawionego celu. Możliwe jest to dopiero wówczas, gdy posiadamy określoną samoświadomość, co uwarunkowane jest wcześniej rozwiniętą zdolnością do analizy swej egzystencji i samopoznania w splocie różnorodnych sytuacji społecznych⁵.

Filozofia nie daje oczywiście jednoznacznej odpowiedzi na pytanie czym tożsamość jest, a czym nie jest. Odwołując się do rekonstruowanych powyżej poglądów wybranych egzystencjalistów, napotkamy jednak wiele przesłanek o wymiarze antropologicznym, wiele okazji do stawiania kluczowych w perspektywie pytań: Kim jest człowiek?, Czym jest wolność?, W jaki sposób ludzie określają siebie w relacji z innymi?, Jakie konsekwencje ma ten proces dla stawiania się takimi, jacy jesteśmy? Są to niezwykle ważne pytania stanowiące jeden z możliwych punktów wyjścia dla analizy podstawowej kategorii fenomenologicznej, odwołującej się do tożsamości jednostki – jaką jest świat przeżywany – *Lebenswelt*.

⁵ M. Malicka, *Ja, czyli kto? Rzecz o osobowej tożsamości i wychowaniu*, Warszawa 1996.

Analiza taka, leżąca u podłoża niniejszej pracy nie byłaby możliwa bez odwołania do tożsamościowej refleksji rozwijanej w obrębie innych nauk społecznych – psychologii i socjologii, a także – pedagogiki.

2.1.2. Tożsamość w ujęciu psychologicznym

Psychologia inaczej niż filozofia ujmuje tożsamość – traktując ją jedynie jako właściwość człowieka, a nie rzeczy czy stanów jako takich. Z perspektywy psychologicznej tożsamość postrzegana jest jako atrybuowana – oznacza to, że stawia się znak równości między samą tożsamością a jej reprezentacją poznawczą. Konsekwencją takiego stanu rzeczy jest współkonstituowanie tożsamości przez moment samopoznania – nie ma tożsamości bez jej poczucia. Ujęcie owo jest spójne z perspektywą badawczą psychologii – bada ona nie sam świat jako taki, ale to, jak jest on postrzegany, myślany, przeżywany przez ludzi. Podobnie jest z tożsamością – badane są sposoby jej doświadczania, nie zaś ona sama – czego konsekwencją jest ukierunkowanie analizy na jej funkcję regulacyjną. W praktyce oznacza to lokalizowanie poczucia tożsamości – owej właściwości powodującej, że jest ona przez nas postrzegana/doświadczana – w jej strukturze jako ciągłości, spójności i odrębności, o czym będzie jeszcze mowa w podrozdziale 2.2.

Tożsamość w psychologii bywa łączona nie tylko z jej poczuciem, ale też i z istotą (tu szczególnie istotny jest proces kształtowania tożsamości i jej ujęcie rozwojowe – patrz podrozdział 2.2).

Tak ujmowana tożsamość traktowana jest, jak podaje Anna Gałdowa⁶, jako opowieść o społecznych i językowych – bo w języku wyrażanych – kluczowych momentach w rozwoju jednostki. Zmierzając ku próbie definicji tożsamości, przedstawmy najpowszechniejsze ujęcia tożsamości w psychologii rozumiane jako odwołania do jej aspektów:

- rozwojowego – nacisk w analizie położony jest na źródła tożsamości, interakcje i identyfikacje z osobami znaczącymi oraz zmiany we własnym rozwoju, percepcji siebie i otoczenia, jakie są ich konsekwencją;
- fenomenologicznego – nacisk położony na kształtowanie obrazu samego siebie, konstruowanie poczucia własnej identyczności, stałości oraz integracji doświadczenia czy solidarności z grupami odniesienia (obydwa powyższe stanowiska to z perspektywy niniejszej pracy kluczowe ujęcia);
- klinicznego – opisującego zaburzenia tożsamości na pewnym kontinuum od konsolidacji aż po rozpad; ujęcie to z racji typu pracy (rozprawa odwołuje się do nauk o wychowaniu, nie zaś do psychiatrii i terapii) nie ma charakteru kluczowego odwołania.

⁶ A. Gałdowa, *Tożsamość człowieka*, Kraków 2000, s. 17 i n.

Na gruncie psychologii pojęcie tożsamości najczęściej rekonstruowane jest w nawiązaniu do analizy jej wymiarów i aspektów i w odniesieniu do nich właśnie napotykamy próby definiowania tego pojęcia.

Maria Jarymowicz definiuje tożsamość jako „posiadane przez podmiot wizje własnej osoby, wizje tego, co najważniejsze dla autocharakterystyki, najbardziej specyficzne”⁷.

Tożsamość rozumiana jest najczęściej jako synteza związków między stabilnością a zmianą, między tym co: jednostkowe i grupowe, społeczne i kulturowe, między aspektem poznawczym, emocjonalnym i behawioralnym, między świadomym a nieświadomym, ewolucją a kryzysem. Ta definicja, jakkolwiek bardzo w swym charakterze ogólna, wydaje się najlepiej ujmować całą złożoność tego, czym jest tożsamość rozumiana jako cecha i jako proces. Jako cecha tożsamość opiera się głównie na kategoryzacji, samookreśleniu bądź określeniu przez innych i dotyczy może cech, stereotypów reprezentowanych przez jednostkę (tożsamość jednostkowa), symboli bądź identyfikacji czy ról przyjmowanych przez członków jakiejś grupy (tożsamość społeczna).

Tożsamość jednostkowa jest tym, co decyduje o naszej niepowtarzalności, podkreśla naszą odrębność, ma charakter stały, podczas gdy pewne atrybuty tożsamości społecznej łatwo jest zmienić, ponieważ zawsze wiąże się ona z rolami czy cechami, jakie przypisują nam inni. Ma ona charakter wielokrotny i może stać się źródłem wewnętrznego konfliktu jednostki wywołanego rozbieżnościami między interesem jednostki i grupy, pozostając jednak oparta na wspólnych celach, wartościach i doświadczeniach, czyniąc jednostkę uczestnikiem pewnego kręgu społecznego. Wdrażanie do pełnionych ról i uspołecznianie wraz z nadawaniem tożsamości są procesami przebiegającymi równolegle. Jako proces tożsamość odwołuje się do wyodrębnienia osoby w procesie socjalizacji⁸. Kategoryzacja jest wynikiem indywiduacji w związku z czym trzeba pamiętać, że definicja „ja” możliwa jest nie tylko w wyniku wewnętrznego dialogu, ale i identyfikacji z grupami odniesienia. Dokonuje się ona w procesie przyjmowania i odrzucania wzorów kulturowych, w codziennej komunikacji dostarczającej rozumienia wspólnych grupom odniesienia symboli z uwzględnieniem pewnego modelu, w jaki jednostka ma się „wpasować” ze względu na jego społeczną adekwatność.

Oba wymiary tożsamości, zarówno jednostkowa, jak i społeczna, są równorzędne i wzajemnie się warunkują, pełniąc odrębne funkcje w cyklu życia. Tożsamość społeczna jest jakościowo wyższą i ewolucyjnie późniejszą formą niż tożsamość jednostkowa. Z kolei tożsamość osobista stanowi syntezę różnic interpersonalnych i wewnątrzgrupowych, nadając jednostce status odrębności i niepowtarzalności, a jednocześnie poprzez większą lub mniejszą unimorfizację, czyniąc ją egzemplifikacją norm, cech czy symboli reprezentatywnych dla grupy.

⁷ M. Jarymowicz, *Próba konceptualizacji pojęć: tożsamość osobista, tożsamość społeczna. Odrębność schematowa Ja-My-Inni jako atrybut tożsamości*, „Studia Psychologiczne”, 1989/2, s. 73.

⁸ J. Miluska, *Tożsamość kobiet i mężczyzn w cyklu życia*, Poznań 1996, s. 9–33.

Odmienne stanowisko zajmuje w tej kwestii Erik Erikson, stwierdzając, że wzajemne relacje między tożsamością jednostkową a społeczną opisać można trojako:

- tożsamość społeczna jest instrumentalna wobec osobistej – w niej się zawiera, przynależność do społecznych kręgów nie jest warunkiem wystarczającym do uformowania osoby rozumianej jako podmiot;
- tożsamość społeczna jest wyższą i późniejszą formą niż tożsamość osobista, można bowiem w specyficznych warunkach funkcjonować bez przynależności grupowej, w każdym razie nie jest ona warunkiem *sine qua non* funkcjonowania osoby;
- oba komponenty są równorzędne, uzupełniają się, mają jednak odmienne funkcje⁹.

O tożsamości jednostki stanowią jednak nie czysto analitycznie traktowane elementy składowe, ale poczucie własnej spójności, ciągłości w czasie i przestrzeni jak i poczucie odrębności od otoczenia. Głównymi zaś kryteriami wyodrębnienia siebie od innych są wartości i przyjmowane postawy życiowe. Dla potrzeb rekonstrukcji psychologicznych ujęć tożsamości poza jej wymiarami istotne wydają się również aspekty.

W psychologicznym rozumieniu można mówić o następujących aspektach tożsamości:

- Aspekcie biologicznym – odnosi się on do ram, czyli inaczej warunków granicznych, jakie tworzą genetyka i anatomia dla rozwoju jednostki. Inaczej aspekt ten nazwać można życiowym potencjałem określającym sekwencję rozwojowych zadań (czy rozwojowego planu) jednostki. Na poziomie biologicznym z wyrazistością niespotykaną w żadnej innej sferze pojawiają się sygnały rozwojowe, których obserwacja jest ważnym źródłem informacji o zakresie i sposobach kształtowania się fizycznej tożsamości jednostki;

- Aspekcie psychicznym – poczuciu tożsamości – które jako element konstytuujący tożsamość charakterystyczny jest jedynie dla ludzi. Według Jurgena Habermasa można mówić o dwóch składnikach poczucia tożsamości:

a) przedwiedzy – oswojeniu z sobą i oczywistością własnego istnienia (jest to tzw. tożsamość naturalna), która oznacza zgodę na świat zastany i siebie w tym świecie. Na podstawie tak rozumianej przedwiedzy możliwa jest homeostaza będąca warunkiem wyodrębnienia osoby, oddzielenia „ja” od „nie-ja”;

b) drugim składnikiem poczucia tożsamości jest doświadczenie odrębności, integralności czy stałości odwołujące się do pewnej czasowej ciągłości trwania (byłem – jestem – będę), mimo zmieniających się warunków¹⁰. Do dokładniejszej analizy poczucia tożsamości i jego związków z samoświadomością powrócimy jeszcze w kolejnych podrozdziałach.

⁹ M. Suska, *Tożsamość a system wartości i postawy współczesnej młodzieży*, [w:] *Tożsamość osobowa a tożsamości społeczne*, Z. Bajkowski, K. Sawicki (red.), Białystok 2002.

¹⁰ J. Habermas, *Teoria i praktyka. Wybór pism*, PIW, Warszawa 1983.

- Aspekcie koncepcyjnym – odnoszącym się do poznawczego modelu człowieka. Tożsamość określają tu wiedza i samowiedza. Autokoncepcja, czyli indywidualne poczucie „bycia-tym-kim-jestem” stanowi wewnętrzny obraz cech, motywów, umiejętności, postaw i stylu działania wynikających z samooceny i informacji zwrotnej zarówno od członków grupy, jak i efektów działania w jej obrębie¹¹. Autokoncepcja jest zawsze produktem danej kultury, struktury społecznej i systemu instytucji. Pozwala na interpretację rzeczywistości w sposób spójny, unikając dyfuzji mimo zmienności warunków zewnętrznych i różnorodności pełnionych ról. W znaczeniu powyższym aspekt koncepcyjny tożsamości umożliwia tworzenie na poziomie poznawczym cech stabilnych, dystynktywnych, oddzielających jednostkę od innych. Tożsamość zatem jest kompromisem między tym, co trwałe w jaźni (koncepcja siebie) i tym, co kontekstualne, zmienne (obrazy siebie w różnych sytuacjach społecznych);

- Aspekcie behawioralnym – odnosi się on do emocji, jakie jednostka angażuje w proces rozumienia otaczającego świata, obok emocji pojawiają się tu zachowania rozumiane jako zobiektywizowane formy ekspresji. Zachowanie jest potwierdzeniem kompetencji działania, a więc jednostkowej zdolności do wejścia w interakcję ze społecznym i materialnym środowiskiem połączonej z umiejętnością stosowania odpowiednich środków tak, by wyrazić siebie i zostać zrozumianym przez innych. Zachowanie jednostki jest wskaźnikiem i kryterium jej kompetencji, odbiciem obrazu siebie, a także zachodzących w tym obszarze zmian. Zmiany zachowania, postaw prezentowanych wobec siebie i innych możliwe są dzięki refleksji i zdolności do autokontroli, które są typowo ludzkimi cechami. Koniecznym warunkiem tak rozumianej ekspresji i działania jest autokoncepcja umożliwiająca spójność wyrażania siebie i reagowania w sytuacjach społecznych. Tożsamość to w aspekcie behawioralnym odpowiedź na te spośród nich, które stanowią podstawę charakterystyki osoby, weryfikując treści jej samoświadomości i opartej o nią autokoncepcji.

Podsumowując zatem informacje dotyczące psychologicznego ujęcia tożsamości, podkreśliśmy, iż można mówić tu zarówno o wymiarach (jednostkowy, społeczny), jak i aspektach tożsamości (biologiczny, poczucia tożsamości, koncepcyjny czy behawioralny). Wymiar odnosi się do zasięgu zjawiska (tożsamość jednostkowa, indywidualna vs tożsamość społeczna, członka jakiejś grupy), aspekt natomiast do czynników stanowiących jej tworzywo. W wymiarze jednostkowym tożsamość odnosić się będzie do osoby jako niepowtarzalnego indywiduum („ja”, Jan Kowalski), w wymiarze społecznym natomiast do przynależności grupowej, identyfikacji czy pełnionych ról („ja”: nauczyciel, mąż, ojciec, kibic piłki nożnej, mieszkaniec Warszawy). Inne konsekwencje rodzi też traktowanie tożsamości jako cechy, a inne jako procesu. Tożsamość rozumiana jako zespół

¹¹ Porównaj koncepcję przyjmowania roli autorstwa Floriana Znanieckiego, o której mowa w dalszej części podrödziału.

trwałych cech wyróżniających osobę spośród innych ma charakter stały, natomiast jako proces ewoluuje, zmienia się, otwierając nowe obszary dla interpretacji i dostarczając aktualnych informacji na temat badanych osób.

Jak łatwo zauważyć, pojęcie wymiaru tożsamości stanowi uproszczenie, jest kategorią utworzoną na potrzeby analizy. Każdy z nas bowiem posiada oba nakładające się na siebie wymiary tożsamości: nie ma tożsamości jedynie jednostkowej czy jedynie społecznej, możemy natomiast pewne zjawiska, takie jak wybory życiowe, orientacje, wartości analizować w wymiarze zarówno jednostkowym, jak i społecznym, związanym z rolami i członkostwem osoby w grupach. Inne, jak światopogląd, samoocena czy autokonceptcja stanowią kategorie analizy odnoszące się do wymiaru osobowego tożsamości.

Psychologia koncentruje się na takich zjawiskach, jak motyw, zdolności, wiedza, świadomość jako czynnikach kształtujących tożsamość zarówno jednostek, jak i grup społecznych.

Nie można mówić o tożsamości, pomijając jej związki z podmiotowością jednostki. Jak wspomniano na wstępie analiza tożsamości możliwa jest właśnie dzięki jej odczuwaniu, przeżywaniu przez osobę. Kiedy rozważamy, co oznacza podmiotowość i jakie są jej relacje z tożsamością na pierwszy plan wysuwa się przeświadczenie/przekonanie o istnieniu, jakie każdy z nas posiada. Na poczucie bycia sobą składają się: sposoby doświadczania siebie dostępne introspekcji, sposoby zachowania się obserwowane przez innych ludzi oraz nieświadome stany wewnętrzne – możliwe do ujęcia tylko drogą specjalistycznej analizy. Aspekt subiektywny – to jak doświadczamy siebie – wydaje się być dla potrzeb analizy istotniejszy od obiektywnych kryteriów – tego jak postrzegają nas inni ludzie – przy czym osobiste doświadczanie i przeżywanie podmiotowości najczęściej wyraża się w stawianych sobie pytaniach: Na ile i w jakim zakresie czuję się podmiotem?, Co sprawia, że tak się czuję i jak przeżywam podmiotowość? Słabo odczuwana podmiotowość zazwyczaj doświadczana bywa jako dzianie się czy przytrafianie tego, co nas spotyka, silnie – jako przyzwolenie na coś i aktywne działanie skierowane pro- lub przeciw temu, z czym się stykamy. Chodzi tu zarówno o poczucie sprawstwa, jak i samokontrolę jako wyznaczniki codziennego działania każdego z nas. Podmiotowość rozumiana jako pochodna sprawstwa i samokontroli może być ujmowana statycznie bądź dynamicznie (podmiotem się jest vs podmiotem się bywa) – rozróżnienie to stało się podstawą do wyłonienia w badaniach nad tożsamością stanowiska fenomenologicznego i poznawczego. Pierwsze, jak wiadomo, kieruje uwagę na sposoby odczuwania siebie przez podmiot, a także takie jego fundamentalne cechy, jak ciągłość, spójność, niepowtarzalność i koresponduje z ujęciem dynamicznym tożsamości, drugie – poznawcze skłania się ku konceptualizowaniu tożsamości jako zbioru cech schematowych, stanowiących system samowiedzy i punkt odniesienia w działaniach jednostki, korespondując z ujęciem statycznym. Podmiotowość można także odnosić do stanowiska subiektywistycznego – rozumie się ją wówczas jako zdolność do bycia twórcą

zdarzeń i stanów określających siebie lub obiektywistycznego – jako zdolność do bycia, samodzielnego funkcjonowania w świecie zewnętrznym niekoniecznie w oparciu o sprawstwo. Wreszcie ujęcie relacyjne – podmiotowość jako zdolność do bycia, odczuwania siebie w odniesieniu do kategorii czasu i miejsca (np. jestem tu i teraz, jestem gdzie indziej, byłem kiedyś) vs ujęcie holistyczne – podmiotowość jako istnienie samo w sobie, bycie w świecie¹². Stanowiska opisujące podmiotowość jako jedną z kategorii tożsamości mają swoje konsekwencje i odniesienia dla prezentowanych w poniższym opracowaniu badań mieszczących się w perspektywie fenomenologicznej. Zgodnie z tymi założeniami tożsamość będzie rozumiana dynamicznie, subiektywnie i relacyjnie, tak jak konstruuja ją badani w swoich doświadczeniach socjalizacyjnych, których przestrzenią jest świat przeżywany nazywany przez fenomenologów *Lebensweltem*.

Zaprezentowawszy kwestie definicyjne, przedstawmy teraz kilka koncepcji psychologicznych, które opisują tożsamość, stanowiąc zarazem punkt wyjścia dla późniejszej analizy procesu formowania tożsamości młodzieży.

Jako pierwszą zaprezentujemy koncepcję tożsamości amerykańskiego psychologa Jamesa Marcii ściśle związaną z poglądami norweskiego psychoanalityka, Erika Eriksona¹³. Poświęćmy zatem nieco miejsca podobieństwom i różnicom między obiema koncepcjami. Jak się wydaje, podstawowa dotyczy faktu, iż Erikson nigdzie *expressis verbis* nie definiuje tożsamości, koncentrując się na cyklu życia jednostki, różnych aspektach rozwoju, ich przebiegu i ważności.

Marcia natomiast punktem wyjścia swych rozważań czyni definicję tożsamości, określając ją jako: „strukturę ją, wewnętrzną, przez siebie skonstruowaną, dynamiczną organizację sił, możliwości, wierzeń i indywidualnej historii”¹⁴. Nadaje on nazwanym wcześniej przez Eriksona możliwym reakcjom na społeczną ofertę ról – nazwę statusów tożsamości. Prawdopodobnym motywem tak rozumianej modyfikacji była chęć nadania opisywanym przez Eriksona stanom waloru mierzalności.

Zdaniem niektórych komentatorów obu koncepcji nie są one z sobą całkowicie zbieżne, czego dowodem jest różne rozumienie dyfuzji i przedzamknięcia przez obu autorów. W koncepcji Eriksona przeciwieństwem przedzamknięcia jest moratorium, u Marcii, natomiast, funkcję tę pełni tożsamość dyfuzyjna. Erikson nie upatruje w tożsamości dyfuzyjnej (przeciwnie niż w moratorium) żadnych wartości rozwojowych, nie dostrzegając w jej przebiegu możliwości otwarcia perspektywy rozwojowej. Zdaniem Marcii natomiast dyfuzja nie zawsze bliższa jest zaburzeniu, prowadzącemu ku tożsamości negatywnej, często nazywa ją stadiem przejściowym o niezaznaczonych, niewyraźnych granicach, tzw. nie-tożsamością.

¹² A. Gałdowa, *op. cit.*, s. 40 i n.

¹³ Koncepcja Eriksona została bardzo szczegółowo zaprezentowana i omówiona w rozdziale pierwszym ze względu na jej silne uwikłanie w problematykę rozwoju młodzieży i kluczową rolę młodości jako fazy rozwojowej w procesie nabywania tożsamości.

¹⁴ J. Marcia, *Identity in Adolescence*, [w:] *Handbook of Adolescent Psychology*, J. Adelson (ed.), New York 1980.

Tabela 4. ilustruje różnice jakościowe w odniesieniu do poszczególnych elementów tożsamości w głównych jej statusach, jednocześnie będąc propozycją definicji ostatnich.

Tabela 4

Statusy tożsamości i ich składowe (część I)

Elementy (statusy) tożsamości	Tożsamość dyfuzyjna (rozproszona, tzw. nie-tożsamość)	Tożsamość lustrzana (przejęta, nadana, przedzamknięta)	Tożsamość odroczone (moratorium)	Tożsamość dojrzała (osiągnięta)
Planowanie przyszłości	Plany krótkoterminowe, mglista, nieokreślona przyszłość, nieodmknęte, rozproszone granice działania	Przyszłość planowana jest zgodnie z założeniami prezentowanymi przez osobę o funkcji autorytetu czy wzorca osobowego	Plany są stale w fazie tworzenia, na bieżąco modyfikowane	Planowanie przyszłości przebiega zgodnie z własnymi preferencjami
Dokonywanie wyborów	Brak zdolności do dokonywania samodzielnych wyborów	Podejmowanie decyzji w zgodzie z autorytetem, brak własnych ustaleń	Widzi alternatywy, ale nie umie samodzielnie dokonać wyboru	Dokonuje samodzielnych, przemyślanych wyborów
Zaangażowanie	Brak zdolności do angażowania się w poważniejszą działalność	Zaangażowanie jest wiernym odbiciem projektów i życiowych działań autorytetu	Zaangażowanie ma charakter przejściowy, wykluczający, przebiega często pomiędzy dwiema alternatywami, obfituje w zmiany i wahania	Zaangażowanie zgodne z własnymi planami i możliwościami
Stosunek do autorytetów	Kierowanie się własnymi korzyściami i własną satysfakcją	Skłonności do podporządkowania i konserwatyzmu	Eksperymentowanie identyfikacyjne, chęć uzyskania kompromisu między presją społeczną a własnymi preferencjami, dyskomfort z powodu niejasności	Działania zgodne z własnymi preferencjami, odporność na stres, załamania i wpływy zewnętrzne
Wartości	Brak wartości nadrzędnych, nadających kierunek działaniu	Wartości przejęte i odwzorowane według wzorca działania i preferencji autorytetu	Wartości i dążenia zmienne, niestabilne, podlegające modyfikacjom	Silna, stabilna hierarchia wartości
Efektywność działania	Nie umie działać w sytuacjach nieznanach, orientuje się na to, co znane i sprawdzone	Boi się nowości, preferuje rozwiązania stare bądź wskazane przez innych; nie zawsze efektywne	Efektywność zmienna, niektóre działania zakończone sukcesem, inne porażką	Działania efektywne zarówno w sytuacjach znanych, jak i nowych

Źródło: oprac. własne z modyfikacjami na podstawie M. Cuprjak, *Status tożsamości a stosunek nauczycieli do ucznia w okresie wczesnej dorosłości*, „Przegląd Badań Edukacyjnych”, nr 1(2)/2006.

Jeszcze inaczej można zróżnicować statusy tożsamości poprzez uchwycenie występowania w ich obrębie podstawowych kryteriów odnoszących się do przebiegu procesu kształtowania tożsamości: zaangażowania, eksploracji i kryzysu normatywnego. Ilustruje je tabela 5.

Tabela 5

Statusy tożsamości ich wartości składowe (część II)

Status tożsamości	Zaangażowanie	Eksploracja	Kryzys
Osiągnięta	występuje	występuje	pozytywne rozwiązanie kryzysu tożsamości
Moratorium	niesprecyzowane	występuje	jednostka przeżywa kryzys
Lustrzana	występuje	nie występuje	brak kryzysu tożsamości
Dyfuzyjna	nie występuje	możliwe występowanie	brak kryzysu tożsamości

Źródło: jak w tabeli 4.

Tutaj charakterystyka statusów tożsamości możliwa jest nie tylko poprzez opis poszczególnych elementów tożsamości, ale i dzięki określeniu natężenia jej kryteriów. Podstawowym jest tu kryzys i sposób jego rozwiązania: także u Eriksona jego wystąpienie, a następnie pozytywne rozwiązanie łączone jest z jakościowo wyższymi stadiami tożsamości osiąganymi przez jednostkę, zatem konstituuje on fazę moratorium, a osiągnięcie tożsamości z towarzyszącym mu otwarciem perspektywy rozwojowej możliwe jest tylko po jego pozytywnym rozwiązaniu. W fazie tożsamości dyfuzyjnej i lustrzanej kryzys nie występuje, a jego brak spowodowany jest zbyt niskim poziomem samoświadomości i podmiotowości jednostki, a w efekcie gotowości do zmierzenia się z nowymi wyzwaniami.

Niskie zaangażowanie (subiektywne poczucie naznaczenia przeżytymi i samodzielnie gromadzonymi doświadczeniami i ich ważności), powiązane z przeciętnym poziomem eksploracji (zdobywania nowych doświadczeń i poszukiwania oryginalnych rozwiązań) charakterystyczne jest dla tożsamości dyfuzyjnej. Przeciwnie w przypadku moratorium: wysoki poziom eksploracji ze zmiennym zaangażowaniem odnosi się do sytuacji wyboru kluczowych w perspektywie dalszego życia decyzji, a mimo to (a może właśnie z tego względu) odraczanych, co rodzi u jednostki napięcie i dyskomfort zarówno w wymiarze intra-, jak i interpersonalnym. W tożsamości lustrzanej (przedzamkniętej) mamy z kolei do czynienia z bardzo silnymi i jednokierunkowymi identyfikacjami, przebiegającymi z dużym wewnętrznym zaangażowaniem, którego siła wyklucza próby działania o charakterze eksploracyjnym. Upraszczając, można stwierdzić, iż identyfikacje

te działają niejako „w głąb” samoświadomości, nie poszerzając pola doświadczeń i nie otwierając perspektywy rozwojowej. Jedynie w przypadku tożsamości osiągniętej siła identyfikacji (zaangażowanie) zrównoważona jest z eksploracją (poszukiwaniem nowych doświadczeń i przeżyć) kształtującą stosunek do siebie i świata, a więc nadającą jednostce tożsamość.

Kontynuatorem idei Erika Eriksona i Jamesa Marcii jest Michael Berzonsky – amerykański psycholog społeczny, który wiąże statusy tożsamości z jej stylami, czyli możliwymi strategiami działania, oraz autokoncepcją jednostki.

Zależność między tymi czynnikami przedstawia tabela 6.

Tabela 6

Statusy i style tożsamości jednostki w koncepcji Michaela Berzonsky’ego

Status tożsamości	Styl tożsamości	Stosowane strategie
Tożsamość osiągnięta, moratorium	Styl informacyjny: poszukiwanie informacji zwrotnych związanych z „ja”, gotowość modyfikacji samowiedzy pod wpływem informacji niezgodnych z dotychczasowym obrazem „ja”	Elastyczność myślenia i działania, pozytywna samoocena, wysoki poziom potrzeb poznawczych, zadaniowy styl rozwiązywania sytuacji stresowych, optymistyczne oczekiwania, tożsamość indywidualna, dobre samopoczucie
Tożsamość przedzamknięta (lustrzana)	Styl normatywny: potwierdzanie koncepcji „ja” zgodnie z wymogami autorytetów i Znaczących Innych	Sztuczność oczekiwań i reakcji, zgodność działania ze zinternalizowanymi normami, stabilna samoocena, tożsamość kolektywna
Tożsamość dyfuzyjna	Styl unikowo-rozproszony: brak stabilnej autokoncepcji, przypadkowe identyfikacje, uleganie bieżącej sytuacji i trendom	Niska samoocena i poziom potrzeb poznawczych, pesymistyczna wizja świata, nastroje depresyjne, unikanie rozwiązań, samoutrudnianie i odwlekanie w sytuacjach stresowych

Źródło: oprac. własne na podstawie *Public Self Presentations and Self-Conceptions: The Moderating Role of Identity Status*, „The Journal of Social Psychology”, 1995/135(6), s. 737–745.

Istotne wydaje się, że w przytoczonych do tej pory koncepcjach tożsamości wiele miejsca poświęca się jej składnikom, kryteriom, stylom działania czy autokoncepcji jednostki, po ich przeanalizowaniu niewiele jednak wiemy o uwarunkowaniach tworzenia się tożsamości. Erikson i Marcia uzależniają prawidłowy przebieg tego procesu zakończony każdorazowo fazą osiągnięcia od okoliczności, w jakich pojawia się kryzys i sposobów jego rozwiązywania, a także proporcji między odczuwanym napięciem i poziomem potrzeb poznawczych (eksploracja) a poziomem uwikłania w poznawanie otaczającej rzeczywistości i stawianiem sobie adekwatnych pytań dotyczących jej percepcji (zaangażowanie). Im wyższy poziom eksploracji

i zaangażowania i więcej pozytywnie rozwiązanych sytuacji wyzwań (kryzysów), wobec których staje jednostka, tym lepsze perspektywy rozwojowe, większa szansa na osiągnięcie tożsamości. Znaczącą rolę odgrywają tu wczesne doświadczenia socjalizacyjne, a także oddziaływania wychowawcze, w tym wzorce osobowe. W powyższych koncepcjach nie dość natomiast eksponowana jest w kształtowaniu tożsamości rola czynników makrostrukturalnych, na przykład przemian kulturowo-cywilizacyjnych, o których będzie mowa w dalszej części rozdziału.

Dotąd zaprezentowane zostały dwa ujęcia tożsamości: filozoficzne i psychologiczne. Aby uzupełnić informacje na temat sposobu, w jaki tożsamość jest analizowana w naukach społecznych przejdźmy do socjologicznej analizy procesu, jakim jest nabywanie tożsamości z jednoczesnym zastrzeżeniem, że nie zawsze rozdzielenie elementów występujących w rekonstrukcji poglądów i pojęć w pokrewnych sobie naukach społecznych jest do końca możliwe.

2.1.3. Tożsamość z perspektywy socjologicznej

Socjologiczne ujęcie tożsamości koncentruje się wokół rozumienia jej jako elementu jaźni – jednostkowej bądź grupowej. Są to obrazy, wyobrażenia, przekonania ma temat własnej osoby powstałe w wyniku interakcji z grupą/-ami odniesienia i identyfikowania się jednostki z określonym światopoglądem, ideologią, wartościami, symbolami czy innymi treściami, których nośnikiem jest grupa. Socjologiczne rozumienie tożsamości – inaczej mówiąc jeszcze jeden wygenerowany na potrzeby tego tekstu aspekt tożsamości, tym razem społeczny – swym zakresem obejmuje strukturę społeczną, instytucje, ideologie, symbole, wokół których funkcjonuje życie społeczne w bliższych czy dalszych jednostce kręgach społecznych (od rodziny poprzez grupę odniesienia, rówieśników, aż do poziomu makrostrukturalnego).

To przede wszystkim w aspekcie społecznym obserwowalne są zmiany, które wraz ze swoimi konsekwencjami i naprzemiennymi okresami stabilności tworzą warunki do kreowania tożsamości jednostek i grup funkcjonujących w pewnej rzeczywistości społecznej. Zależność ta ma charakter dialektyczny, nie tylko otoczenie społeczne zmienia jednostkę, ale i ona sama zmienia środowisko, przekształcając je przy pomocy posiadanych sił i środków¹⁵.

Do socjologii pojęcie tożsamości zostało wprowadzone przez interakcjonistów i prekursorów tego kierunku G. H. Meada i J. Ch. Cooleya. Pierwszy z nich odnosił tożsamość do jaźni jednostki, upatrując w jej obrębie dwóch wymiarów „ja” (modalności) uczestniczących w interakcji z otoczeniem. Modalności owe to I – „ja” podmiotowe i Me – „ja” przedmiotowe (upraszczając można powiedzieć, że I jest odpowiednikiem tożsamości jednostkowej, Me – społecznej).

¹⁵ Teza o dialektycznym związku jednostki i środowiska stanowi jedno z głównych założeń pedagogiki społecznej, patrz H. Radlińska, *Pedagogika społeczna*, Warszawa 1961.

Me odpowiedzialne jest za proces przyjmowania ról, komunikowania gestami i rozpoznawania znaczących dla przebiegu interakcji symboli. Tak rozumiane zdobywanie kompetencji interakcyjnych ma dwa etapy i służy poprawie jakości komunikacji, antycypowaniu reakcji partnera. Faza zabawy (*play-stage*) ma na celu naśladowanie przypadkowo dobranych ról, autoidentyfikację osoby naśladowującej innych zmieniają się przypadkowo, sytuacyjnie, a możliwość przewidywania jej reakcji i zachowań jest ograniczona. Z kolei w następnym stadium – w fazie gry dochodzi do stopniowego uniezależniania się od otoczenia i procedur interakcyjnych, jednostka przechodzi od spontanicznych reakcji na bodźce do generalizowania postaw innych i świadomego wypracowywania wzorców zachowań przyjętych w określonych sytuacjach społecznych.

Me jako aspekt przedmiotowy „ja” jest konwencjonalne, charakteryzuje je pewna sztywność i powtarzalność reakcji, ujawnia się ono w socjalizacji pierwotnej, jako coś w rodzaju podstawowego pakietu ogólnie przyjętych zachowań społecznych czy nawyków. Jako że opiera się ono na wiedzy koniunktywnej, habitusie jest nieprzekładalne i niekomunikowalne na bazie języka, nośnikiem są tu przede wszystkim doświadczenia przekazywane niewerbalnie.

Z kolei I jest aspektem subiektywnym, o charakterze kreacyjnym, jednostkowym, zawiera element nonkonformizmu i autoekspresji. Jednostka reaguje na społeczne wymogi i normy utrwalone w fazie socjalizacji pierwotnej („ja” przedmiotowe) poprzez ekspresyjne i niekonwencjonalne I („ja” podmiotowe), nierzadko wyłamując się z przedmiotowego determinizmu charakterystycznego dla struktury zwanej Me.

Głównym źródłem informacji dla I – „ja” podmiotowego jest wiedza komunikatywna, dostępna werbalnie, doświadczenia socjalizacyjne i życiowe partnerów interakcji przekazywane są za pomocą języka.

Tworzenie tożsamości to nieustanne oddziaływanie między „ja” przedmiotowym a podmiotowym (Me–I), którego efektem jest budowanie mniej lub bardziej trwałych wyobrażeń na temat samego siebie niejako naprzeciwko wyobrażeniom innych. Owe układy cech i ich obrazy twórca teorii działania społecznego, Florian Znaniecki, nazywał jaźnią odzwierciedloną (sposób, w jaki wyobrażamy sobie, że inni nas postrzegają, udowadniając tym sposobem, że dla stworzenia wizerunku własnej osoby kluczowe jest udzielanie informacji zwrotnej na temat naszych zachowań, postaw prezentowanych otoczeniu). Cała koncepcja F. Znanieckiego eksponuje proces przyjmowania i uczenia się ról społecznych. Ma on charakter pierwotny w procesie nabywania tożsamości¹⁶. W teorii Znanieckiego społeczeństwo tożsame jest z pojęciem grupy społecznej w tym sensie, że ich funkcjonowaniem rządzą podobne prawa, wartości zaś pełnią rolę elementu zespalającego. Każdy, kto przebywa w danej zbiorowości, bierze udział w odtwarzaniu i rozwijaniu swoistych dla niej wartości, a zarazem „zlewa się” z osobowościami z tego

¹⁶ E. Zamojska, *op. cit.*

samego kręgu w większym stopniu niż z wzorcami reprezentowanymi poza nim. Uczestnictwo społeczne polega zatem na utożsamianiu się z otoczeniem, z jednej strony, i na procesach subiektywizacji, z drugiej¹⁷.

Aby procesy te były możliwe, konieczne jest istnienie grupy ściśle związanej z pojęciem roli społecznej. Grupa stanowi bowiem „twórczą syntezę” ról osobowych jej członków, skupia w sobie ich wspólne wartości i działania. Tam, gdzie dochodzi do tworzenia się grupy, zanikają pierwiastki indywidualne, przestaje być ważne, kto reprezentuje jakie wzory zachowań, wierzenia i poglądy w wymiarze jednostkowym. Ważny staje się wspólny system wartości tworzący charakterystyczną dla członków grupy więź, element, który odróżnia ich od tych, którzy nimi nie są¹⁸. Istotny jest też pewien wspólny typ psychiczny, zgodnie z którym traktuje się członków i kandydatów na członków grupy. Grupa posiada też własności materialne i duchowe, stanowiące wspólne dobro jej uczestników (miejsce spotkań, wytwory, narzędzia oraz zwyczaje, język, władzę, opiekunów). Pewne czynności, początkowo spontaniczne, są w życiu grupy systematyzowane i sankcjonowane, ustanawiając podstawę jej organizacji. Tak rozumiane działanie każdego z członków grupy to właśnie **rola społeczna**.

Florian Znaniecki definiuje ją jako „działaniowy (performatywny) aspekt wzoru osobowego umożliwiający wyodrębnienie osoby społecznej”. Wzór osobowy utrwalaony jest w tradycji kulturowej danej grupy. Na rolę społeczną w koncepcji Znanieckiego składają się:

- **jaźń odzwierciedlona** (sposób, w jaki członek grupy społecznej bądź kandydat na niego wyobraża sobie, że jest przez członków danej grupy postrzegany),
- **stan socjalny** (przywileje, uprawnienia, prestiż związane z pełnieniem przez jednostkę określonej roli),
- **funkcja społeczna** (obowiązki wynikające z podjęcia się określonej roli bądź jej odrzucenia w przypadku tzw. ról rekrutacyjnych),
- **znaczenie życiowe** (wpływ, jaki pełnienie danej roli wywiera na życie środowiska)¹⁹.

Aby możliwe było wykształcenie jaźni odzwierciedlonej, inaczej mówiąc, by doszło do procesu przyjmowania ról, konieczne są kontakty społeczne. W ich wyniku jednostka internalizuje działania społeczne poprzez naśladownictwo i generalizację postaw innych²⁰.

Niekoniecznie procesom tym muszą podlegać postawy osób oficjalnie powołanych do pełnienia funkcji wychowawczych, nauczycieli czy opiekunów.

Mogą to być postawy tzw. Znaczących Innych, oferujących młodzieży atrakcyjniejsze wzorce zachowań niż powołani do tego wychowawcy, nauczyciele czy rodzice.

¹⁷ F. Znaniecki, *Wstęp do socjologii*, Warszawa 1988, s. 159–162.

¹⁸ J. Szacki, *F. Znaniecki*, Warszawa 1986.

¹⁹ Z. Bokszański, *Tożsamość, biografia i system działania Floriana Znanieckiego*, „Przegląd Socjologiczny” 1984, nr 2.

²⁰ P. Berger, T. Luckmann, *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*, Warszawa 1983, s. 201 i n.

Zbigniew Bokszański, z kolei, rekonstruuje poglądy interakcjonistów, podkreśla znaczenie aspektu subiektywistycznego (I) i jego nadrzędność wobec Me. Przyrównuje on tożsamość do „czarnej skrzynki”, w której zderza się to, co jednostkowe (obawy, dążenia, motywacje, wcześniejsze doświadczenia jednostki) z tym, co społeczne (normy, presja adaptacyjna otoczenia). Tożsamość powstaje na przecięciu i jest niejako wypadkową tych dwu czynników²¹. Z. Bokszański²² przedstawia następujące rozumienie tożsamości, wyróżniając za Robbinsem i Zavalloni cztery jej modele:

- model zdrowia tożsamości – ściśle korespondujący z eriksonowskim piątym stadium (dorastanie sytuowane pomiędzy 18 a 22 rokiem życia) o kluczowym znaczeniu dla rozwoju ego i samoświadomości. W modelu tym tożsamość konstruowana jest w oparciu o wskazanie ewentualnych źródeł jej zaburzenia z uwzględnieniem przyczyn leżących w sferze psychiki i bodźców wywołujących niedostosowanie społeczne młodych;

- model interakcyjny tożsamości – tworzywem tożsamości jednostek są codzienne interakcje z członkami otoczenia społecznego, samoświadomość budowana jest w oparciu o społeczny odbiór osoby. Obraz nas samych tworzy się w zetknięciu informacji zwrotnych, płynących z otoczenia z postrzeganiem samych siebie (w modelu tym sytuują się m.in. prace F. Znanieckiego i G. H. Meada);

- model światopoglądowy tożsamości odwołuje się do wartości, wzorów kulturowych i etosu przyjętego w społeczeństwie. Samoświadomość tworzona jest w oparciu o style życia i formy relacji między jednostkami i grupami, które jednostka uważa za ważne, co można skrótowo ująć jako prawidłowość wyrażającą się słowami: jestem tym, z czym i kim się identyfikuję;

- model egologiczny tożsamości wskazuje na tworzenie obrazu samego siebie i jego analizę w oparciu o genezę i transformacje zachodzące pod wpływem określonych warunków środowiskowych i przeżyć z okresu dzieciństwa. Tworzywem jego powstawania są znaczące doświadczenia społeczne jednostki i pamięć przeszłości ujęte w formie analiz biograficznych.

Większość koncepcji interakcjonistycznych eksponuje zmienność, płynność interakcji, a co za tym idzie sytuacyjność samej tożsamości, której tworzywem są codzienne interakcje społeczne. Brak jest tu należytego wyeksponowania elementów transsytuacyjnych osobowości, takich jak potrzeby, samoocena czy autokoncepcja. Obraz siebie i sposoby reagowania w sytuacjach społecznych podlegają ciągłym modyfikacjom, w związku z czym osoba w sensie jednostkowym czy społecznym nie jest trwałą strukturą cech czy wartości.

Z kolei koncepcje kulturalistyczne (rozwijanie m.in. przez polskich socjologów, by wspomnieć prace A. Kłoskowskiej), nie pomijając znaczenia codziennej komunikacji w tworzeniu się tożsamości, za jej główne tworzywo uważają kulturę

²¹ Z. Bokszański, *Tożsamość, interakcja, grupa*, Łódź 1989.

²² *Ibidem*.

symboliczną, w tym jej treści aktualnie społeczne, jak i potencjalnie społeczne. Treści aktualnie społeczne to moda, trendy, kształtowane przez mass media, a także bieżące wydarzenia czy zmiany społeczne. Poziom potencjalności oddziaływania kultury odnosi się natomiast do zasobów zgromadzonych w trwałych źródłach: wartościach, normach, identyfikowalnych przekazach symbolicznych. To nie interakcje, a przynajmniej nie tylko one ukierunkowują postawy jednostki oraz prowadzą do refleksyjnego tworzenia tożsamości, równie istotną rolę w procesie jej nabywania odgrywają zintegrowane elementy systemu społecznego i kultury, wzory kulturowe – porównują się z innymi, współczesnymi, ale też odnoszą swe działania do przeszłości, otaczam się trwałym dorobkiem kultury, konstytuuję siebie, swój system wartości, postrzeganie świata i innych w odniesieniu do tego, co uniwersalne, a co jest spuścizną czy dorobkiem minionych pokoleń i twórców kultury. Interpretując je, włączając do własnego kanonu wartości, przekraczam poziom jednostkowego doświadczenia, staję się zarówno dłużnikiem, jak i twórcą kultury.

Ujęcie kulturalistyczne tożsamości zatem porzuca poziom doświadczenia społecznego aktora na rzecz trwalszych, co nie znaczy statycznych elementów autokoncepcji. Wśród nich odnajdujemy zarówno wzory kulturowe epoki, jak i zmieniające się identyfikacje z członkami grup odniesienia.

W koncepcji amerykańskiej antropolog kultury Margaret Mead stadia rozwoju kultur pozostają w związku z przemianami cywilizacyjnymi, zarazem sprzyjają kształtowaniu określonych typów osobowości, pozostają zatem w ścisłym związku z tożsamością członków społeczeństwa²³.

Wyróżnia ona kulturę **postfiguratywną**, będącą produktem społeczności pierwotnych, prymitywnych i wyspiarskich, ale także starożytnych, rozwijającą się z powodzeniem od okresu prehistorycznego do rewolucji przemysłowej (ok. poł. XVIII w.).

Podstawą jej rozwoju i trwania jest niezmiennosc wartości odnosząca się do platońskiego idealizmu: normy, zasady życia społecznego, to co jest wiedzą lub nią nie jest, nie podlega zmianie. Taka koncepcja kultury opisuje świat jako przewidywalny, zatem możliwości przystosowania się kolejnych pokoleń do rzeczywistości społecznej są daleko większe niż w przypadku późniejszych stadiów rozwoju kultury. Potrzeba kwestionowania autorytetów choć pojawia się, jest słaba. Konserwatyzm i niezmiennosc treści w obrębie kultury postfiguratywnej wymuszają niejako jednokierunkowy przekaz w obrębie wartości: starsi członkowie społeczeństwa jako bardziej doświadczeni, lepiej znający świat i życie przekazują wiedzę młodszym.

Drugie stadium rozwoju kultury nosi nazwę **kofiguratywnego** i obejmuje okres od rewolucji przemysłowej do końca II wojny światowej. Kulturze kofigu-

²³ M. Mead, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, Warszawa 1978. Autorka wymienia kulturę post-, ko- i prefiguratywną, za pomocą tych określeń opisując stadia jej rozwoju.

ratywnej towarzyszą zarówno bardzo dynamiczne zmiany gospodarcze, jak i dotyczące rzeczywistości społecznej. W nieobserwowalnym dotąd tempie, głównie dzięki wynalazkom dotyczącym konstrukcji maszyn, rozwija się przemysł, postępuje migracja ludności ze wsi do miast, poprawia się transport lądowy i wodny, a także komunikacja. Procesy te w istotny sposób wzmagają siłę przepływu informacji. Obraz świata szybko się zmienia, to, co było oczywiste jeszcze 20–30 lat wcześniej, obecnie jest przestarzałe, niemodne, nie stanowi punktu odniesienia dla pokoleń młodych.

Międzypokoleniowa transmisja wartości nabiera charakteru dwukierunkowego. Starsi członkowie społeczeństwa w obliczu rozprzestrzeniających się zmian nie mają już monopolu na prawdę i wiedzę o zmieniającym się świecie. Ich doświadczenia nadal stanowią podstawę socjalizacji młodszego pokolenia, ale ci sami młodzi u progu dorosłości stają się na równi z rodzicami i dziadkami kompetentni społecznie i wyposażeni w doświadczenia i rodzaje wiedzy, których starszym ludziom brak. Konieczna jest zatem wymiana poglądów, perspektyw widzenia rzeczywistości, świat bowiem przestaje być oczywisty i przewidywalny.

Okres rozwoju kultury kofiguratywnej to także czas wstrząsów, wojen i konfliktów na niespotykaną dotąd, światową skalę, które pozostawiają za sobą egzystencjalne kryzysy, prowokując do stawiania pytań o sens życia i społecznej egzystencji w świecie pełnym zagrożeń.

Po zakończeniu II wojny światowej nastąpiło tyle zmian politycznych, społecznych i gospodarczych, że pojawienie się kryzysu wartości było jedynie kwestią czasu.

Inny odbiór świata, świadomość nieuchronnego przemijania zapoczątkowały następne stadium rozwoju kultury zwane – **prefiguratywnym**. Trwa ono od zakończenia II wojny światowej, a jak podają niektóre źródła od połowy XX w. do chwili obecnej. Nie jest jednak tak jak poprzednie stadia jednolite. Brak jednoznaczności, utrata perspektywy globalnej, ogólnoludzkiej na rzecz lokalności (a następnie ponowny zwrot w stronę globalizacji w negatywnym tego słowa znaczeniu) powoduje niespójność przekazu treści socjalizacyjnych, ich wzajemne wykluczanie, przemijalność i tymczasowość zasad życia społecznego. Wartości nabierają waloru lokalnego, zaś wiedza i informacje ulegają umasowieniu, te ostatnie stają się wręcz towarem. Dzięki ekspansywnemu rozwojowi mediów, przepływ danych staje się niczym niepowstrzymanym procesem, a posiadanie najnowszych informacji zyskuje miano kryterium określającego społeczną atrakcyjność jednostki, podobnie jak jej uczestnictwo w dyktowanych przez media trendach. To stadium rozwoju kultury prefiguratywnej zostało określone przez Neila Postmana jako **technopol**, w którym to, co wirtualne, a także związane z konsumpcją i sztucznie kreowanymi w jej zakresie potrzebami, zawłaszcza jednostkę w jej prawie do samostanowienia, izolując od prawdziwego „ja” i zagłuszając głos rozsądku wraz z resztkami orientacji „być” na rzecz postawy

typu „mieć” prowadzącej do samookreślenia przez posiadanie maksymalnej ilości dóbr i towarów²⁴.

W ostatnim stadium kultury postfiguratywnej kierunek przekazu wartości ulega odwróceniu. Przedstawiciele młodszego pokolenia wydają się być lepiej zorientowani w otaczającym świecie niż ich rodzice czy dziadkowie. Niewiele wiedząc o tym, co składa się na człowieczeństwo, skąd się wywodzą i jakie wydarzenia ukształtowały współczesną im rzeczywistość społeczną, zarazem lepiej opanowali języki obce czy najnowsze technologie komputerowe umożliwiające wstęp do wirtualnego, znacznie ich zdaniem atrakcyjniejszego niż realny, świata.

Istotą związku między kulturą a człowiekiem jest jej wpływ na osobowość jednostki. Problemem tym zajmowali się na przestrzeni czasów różni socjologowie, żeby wspomnieć tylko o Ralphie Lintonie, Florianie Znanieckim, Eliocie Aaronsonie czy Davidzie Riesmanie. Ostatni z nich w studium zatytułowanym *Samotny tłum*²⁵ odniósł się do stadiów rozwoju kultury opisywanych przez Margaret Mead, wiążąc je z typami osobowości dominującymi w społeczeństwach. I tak, pierwsze stadium rozwoju kultury postfiguratywnej przyczynia się do tworzenia **osobowości sterowanej tradycją**, gdzie poznawanie reguł społecznego świata polega na stopniowym odsłanianiu jego mechanizmów. To, co było, przeszłość, ma większą siłę informującą niż teraźniejszość czy przyszłość. Wartości pozostają uniwersalne i niezmiennie. Posiadacz osobowości sterowanej tradycją zwraca się ku dziedzictwu przodków, będąc raczej dłużnikiem niż twórcą kultury. Przystosowanie do wzorców społecznego życia ma charakter adaptacyjny nie zaś transformacyjny. Człowiek ma dopasować się do środowiska, nie zaś zmieniać je według własnych potrzeb. Z pedagogicznego punktu widzenia najistotniejszym rysem jest bezpieczeństwo i stałość takiego związku między kulturą a osobowością jednostki, a zarazem przewidywalność rozwoju społecznego człowieka zdefiniowanego przez mechanizmy stratyfikacyjne i jasne granice funkcjonowania w obrębie ról społecznych. Źródłem tegoż bezpieczeństwa jest jasność oczekiwań wobec jednostki wraz z ustalonym systemem sankcji, których doświadcza ona w razie przekroczenia wytyczonych jej granic.

Kultura kofiguratywna, natomiast, przyczynia się do tworzenia **osobowości wewnętrznie sterowanej**, czyli opartej na zinternalizowanych i akceptowanych przez jednostkę regułach współżycia społecznego. Reguły te są stopniowane w zależności od wieku, pochodzenia i potencjalnych możliwości każdego członka społeczeństwa. Pod wpływem zmieniających się warunków życia i postępu cywilizacyjnego zmieniają się one i ewoluują wraz z ludźmi, ich potrzebami i oczekiwaniami. Oferta ról społecznych jest znacznie szersza, możliwe są modyfikacje w ich pełnieniu, twórczy stosunek do rzeczywistości. Regułą socjalizacyjną staje się internalizacja, a następnie eksternalizacja wartości umożliwiająca przekaz międzypokoleniowy.

²⁴ N. Postman, *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*, Warszawa 1995.

²⁵ D. Riesman, *Samotny tłum*, Warszawa 1996, s. 54.

Osobowość wewnątrzsterowna wyposażona jest w mechanizmy regulacyjne, zapewniające możliwość poszukiwania i odnajdywania swego miejsca w świecie, decydowania o nim według kryteriów indywidualnej użyteczności, o przyjmowaniu jednych, a odrzucaniu innych wzorów życia społecznego. Pokolenie starszych członków społeczeństwa akceptuje wiedzę i kompetencje młodszych, lepiej wykształconych dzieci. To, co minione, co składa się na dorobek pokoleń tworzy tradycję, ale i stopniowo ustępuje miejsca perspektywie teraźniejszej, dniu dzisiejszemu. Wymiana dóbr, usług i informacji stanowi podstawę funkcjonowania społeczeństwa. Młodzi ludzie stają się zarówno dłużnikami, jak i twórcami kultury.

Z kolei kultura prefiguratywna sprzyja **zewnątrzsterowności** jako cesze osobowości jednostki. Szybkie tempo przemian, dezaktualizacja wzorów działania społecznego, masowy charakter informacji powodują, że nie jest łatwo odnaleźć się w otaczającym świecie. Konieczna jest elastyczność, zdolność szybkiej adaptacji, rezygnowania z tego, co było ważne na rzecz tego, co w perspektywie przyszłości może okazać się ważniejsze. Trudno w tych warunkach mówić o pozytywnie kształtującym wpływie kultury na osobowość. Znika opisane wcześniej bezpieczeństwo i zaplecze w postaci wzorców życia, do jakich można się odwołać. Każdy członek społeczeństwa działa niejako na własną rękę, przyczyniając się do uruchomienia mechanizmów dezintegracyjnych i naruszenia wspólnotowych, które do tej pory chroniły integralność osoby. Młodzi przyjmują też na siebie cały ciężar wiedzy i kompetencji społecznych, które to czynniki nie mogą jednak zastąpić doświadczenia. W wyniku tego przesunięcia odwróceniu ulega kierunek przekazu międzypokoleniowego, młodzi kształtują wyobrażenie o świecie starszych członków społeczeństwa, zarazem stając się raczej twórcami niż dłużnikami kultury.

Widzimy, że koncepcje socjologiczne tożsamości oświetlają proces jej nabywania niejako od strony interakcji społecznych i kontaktów z trwałymi dobrami i treściami kultury symbolicznej, podczas gdy koncepcje psychologiczne koncentrowały się na jej składnikach (aspektach) i wymiarze, nie zaś źródłach.

Podsumowując, stwierdzić można, że niezależnie od przyjętej perspektywy poznawczej, a także aparatu pojęciowego czy nazewnictwa w obrębie omówionych wyżej koncepcji powtarzają się pewne charakterystyczne ich rysy. Wychodząc od teorii interakcjonistów (G. H. Mead), poprzez analizy przemian kultury (M. Mead) aż po osadzone w nurcie neopsychoanalizy czy psychologii społecznej koncepcje E. Eriksona, J. Marcii czy Michaela Berzonsky'ego, dostrzegamy związki między dominacją aspektu „ja” przedmiotowego – Me nad „ja” podmiotowym – I skutkujące zachowaniami charakterystycznymi dla stylu normatywnego, odnoszącego się do tożsamości przedzamkniętej (lustrzanej), reprezentującej w koncepcji Riesmana osobowość sterowaną tradycją w kulturze postfiguratywnej. Równowaga I i Me, dwóch aspektów „ja” wzmiankowanych przez interakcjonistów, charakteryzuje z kolei styl informacyjny tożsamości, odpowiadający moratoryjnemu lub już osiągniętemu jej stadium, które reprezentuje osobowość wewnątrzsterowną, towarzyszącą kulturze kofiguratywnej. Ostatnia możliwość

oscylująca wokół dominacji I – aspektu podmiotowego nad przedmiotowym Me sugeruje jednoczesne występowanie stylu rozproszonego, charakterystycznego dla tożsamości dyfuzyjnej, reprezentującej riesmanowską osobowość zewnątrzsterowną, towarzyszącą kulturze prefiguratywnej.

Tego rodzaju wnioskowanie stanowiące próbę kompilacji i ujednoczenia założeń omówionych wcześniej koncepcji tożsamości stanowi duże uproszczenie i ma na celu wydobyć pewnych charakterystycznych rysów i podobieństw między nimi. Nie ma ono charakteru analitycznego, pokazuje jedynie, że pewne teoretyczne konstrukty, mimo iż mają z górą pół wieku i więcej, wciąż są aktualne, a zmieniająca się terminologia nie wnosi wiele nowego do rozważań nad procesami kształtowania się tożsamości.

Na zakończenie rozważań poświęconych rekonstrukcji odniesień do tożsamości obecnych w refleksji socjologów poświęćmy nieco miejsca na dokładniejsze ukazanie, w jaki sposób przemiany w dobie ponowoczesności wpływają na kształtowanie tożsamości jednostki. Posłuży temu rekonstrukcja poglądów Anthony'ego Giddensa, Jeanne Rainwater oraz niektórych polskich socjologów. Jeden z najbardziej znanych socjologów współczesnych A. Giddens podaje taką oto definicję tożsamości: „Tożsamość ogólnie odnosi się do tego jak ludzie rozumieją sami siebie i co ma dla nich znaczenie. Takie rozumienie wykształca się w odniesieniu do pewnych cech, które mają pierwszeństwo przed innymi źródłami sensu. Do najważniejszych źródeł tożsamości należą: płeć, orientacja seksualna, narodowość lub etniczność i klasa społeczna”²⁶.

Autor podkreśla, że źródłem tożsamości jest socjalizacja służąca przygotowaniu do życia społecznego. Podstawą tego procesu jest samodzielne opanowanie myślenia i działania. Tożsamość jako końcowy efekt ma charakter wtórny, pierwotny wymiar ma uspołecznienie jednostki.

Jak zauważa A. Giddens, w czasach poprzedzających nowoczesność nie istniał tak duży nacisk na indywidualność jak obecnie, kulturom przednowoczesnym obce było stanowisko, że każda osoba ma sobie tylko właściwe możliwości i wyjątkowy charakter – przeciwnie, człowiek jako jednostka miał na nie niewielki wpływ, a przez wiele wieków zmiany dokonujące się w cyklu życia zależały nie od jego woli, preferencji czy wyborów, ale od urodzenia, statusu społecznego i innych mechanizmów instytucjonalnych. Stanowisko takie odnajdujemy zarówno u Emile'a Durkheima, jak i Baumeistera²⁷.

Jeanne Rainwater, cytowana przez Giddensa amerykańska psychoterapeutka, której poglądy, jak się wydaje, zawierają liczne implikacje pedagogiczne (tak edukacyjne, jak i samowychowawcze) zauważa, że aby rozwijać się w sposób satysfakcjonujący i dojrzały ze społecznego punktu widzenia musimy pamiętać, że w ponowoczesnych czasach tyleż świat zewnętrzny, co i my sami stanowimy

²⁶ A. Giddens, *Socjologia*, Warszawa 2007, s. 52.

²⁷ J. Rainwater za: A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. Ja i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa 2002.

dla siebie zagrożenie. Opisuje ona tworzenie tożsamości jako proces w każdym elemencie nawiązujący do naszej samoświadomości, refleksyjności i podmiotowości. Tym, co wpływa na naszą autokoncepcję, na kształtowanie naszego „ja” są pewne właściwości tożsamości jako zespołu cech i elementów intrapersonalnych, ale też to, co napotykaemy w otaczającym nas świecie.

Jak wynika z jej poglądów szczególnie istotne jest, że tożsamość:

- ma charakter refleksyjny – jesteśmy nie tym, kim się stajemy w sposób bierny, od nas niezależny, ale tym, kim w aktywnym działaniu się uczynimy. To, kim stanie się jednostka zależy od prawidłowości rozwojowych, potrzeb, ale też od rekonstrukcji warunków i czynników mających na celu poznanie siebie. Celem owej autorefleksji jest lepsze zrozumienie samego siebie, osiąganie wewnętrznej spójności i satysfakcji z działania jako warunków wewnętrznego rozwoju;

- ma charakter adaptacyjny – „ja” tworzy trajektorię od przeszłości do antycypowanej przyszłości. Analizujemy przeszłość, próbując refleksyjnie organizować fakty, poszukując związków przyczynowo-skutkowych, aby nastawić się na to, co może przynieść przyszłość. Niesie ona z sobą zarówno szanse samorozwoju, jak przeszkody czy wątpliwości. Wykorzystywanie tych pierwszych, stawianie im czoła, przystosowywanie się do zastanych warunków, ale i zachowania transformacyjne są motorem tworzenia siebie – w działaniu, w kontakcie z sobą i innymi;

- ma charakter ciągły i narracyjny. Tworzenie siebie polega na wykorzystywaniu samoświadomości poprzez zadawanie pytań dotyczących tego co się właśnie dzieje i jak możemy to wykorzystać, co to dla nas samych znaczy? Autobiografia, z kolei, jako forma retrospektywy, czy to spisana czy nie staje się rdzeniem tożsamości jednostki, ponieważ jest interpretacją własnej historii, narracją o sobie w pewnej przestrzeni i czasie. Tym samym staje się narzędziem samowiedzy i rozwoju;

- ma charakter temporalny – samorealizacja zakłada panowanie nad czasem, ustalanie pewnych cezur między dziś – jutro i kiedyś. Pojawia się zatem kategoria czasu indywidualnego, osobistego jako próby usytuowania się w czasie jako takim. Dialog między tymi dwoma kategoriami, dialog z czasem powoduje, że nie jesteśmy w swych działaniach zdani na przypadek, możemy podsumowywać to, co już osiągnęliśmy i stawiać sobie nowe cele, planować przyszłość.

Nadto Rainwater zauważa, że tożsamość odnosi się do:

- równowagi między szansą a ryzykiem – jeśli chcemy zmian na lepsze, musimy ponieść ryzyko zerwania ze schematami, przetestować nowe pomysły, zdobyć się na autentyczność w odkrywaniu swego prawdziwego „Ja”. Autentyczność rozumiana jest tu jako bycie szczerym z samym sobą, droga ku niej zaś wiedzie przez przezwyciężanie blokad emocjonalnych, znoszenie napięć, które utrudniają nam zrozumienie, kim jesteśmy naprawdę. Rozwój opiera się na działaniu aktualizowanym w świetle pełnej wiedzy o sobie, działaniu pozwalającym, a zarazem uwzględniającym nasze „Ja” prawdziwe. Poddawanie się przeszkodom, rezygnacja z tego, by stawić im czoło pozostawia nas na poziomie działań charakterystycznych dla „Ja” fałszywego – podążamy wówczas śladami, jakie

wyznaczyli nam inni, które wiodą poprzez uczucia z przeszłości, dzieciństwa, poprzez to, co nas określa, ale i nierzadko blokuje. W dochodzeniu do „Ja” prawdziwego, będącego warunkiem satysfakcji i spełnienia, w procesie tworzenia siebie uwalniamy się od tego, co nas determinuje i ogranicza, a więc hamuje w rozwoju;

- cykliczności i integracji – życie postrzegane jest jako seria „przeżyć” między pewnymi etapami, które można rozumieć antropologicznie – jako *rites of passage* (zmiana pracy, rozstanie z dotychczasowym partnerem, opuszczenie domu etc.). Współcześnie w psychologii, np. u Eriksona, noszą one nazwę kryzysów normatywnych. Są one jednak charakterystyczne dla czasów nowoczesnych, gdyż w ponowoczesności nie ma już tak wyraźnych cezur jak w społeczeństwie tradycyjnym. Budowanie tożsamości wymaga integracji „ja” – świat, ustalenia własnego systemu przekonań, punktów odniesienia w codzienności. Integracja ta jest miernikiem własnego rozwoju, pozwala oceniać, jak daleko jesteśmy od osiągnięcia wytyczonych sobie celów i czy możemy już wyznaczyć nowe²⁸.

Śledząc refleksje Rainwater, nietrudno zauważyć, że przygotowywanie gruntu pod autorefleksję, uczenie równowagi między szansą a ryzykiem w działaniu i zwiększanie zdolności dokonywania oceny i rozróżniania pożądaných postaw na kontinuum adaptacja – transformacja to zadania wychowawcze, stawiające przed pedagogami wyzwanie rozumiane jako próba przygotowania młodych ludzi do w pełni świadomego kierowania swoim życiem i satysfakcjonującego funkcjonowania we współczesnym świecie. Pojawiają się oczywiście istotne z pedagogicznego punktu widzenia pytania i wątpliwości: Jak wychowywać, aby młodzi umieli łączyć oryginalność ze wspólnotą działania? Czy bez charakterystycznych dla współczesnego pokolenia podobieństw światopoglądu, aksjologii czy kodu komunikacyjnego jest to w ogóle możliwe? Na co przede wszystkim powinni zwrócić uwagę wychowawcy, przygotowując młode pokolenie do funkcjonowania we współczesnym świecie? Na te i inne pytania poszukamy odpowiedzi w dalszej części pracy.

2.1.4. Tożsamość z perspektywy pedagoga

Jak się wydaje wydzielenie odrębnego, charakterystycznego jedynie dla pedagogiki stanowiska czy stanowisk teoretycznych, opisujących tożsamość tak jak miało to miejsce z perspektywy innych nauk społecznych nie jest możliwe²⁹.

Badaniem tożsamości młodzieży zajmowało się w Polsce wielu badaczy, a wśród nich m.in. Roman Leppert, Anna Oleszkowicz, Agnieszka Cybal-Mi-

²⁸ A. Giddens, *op. cit.*, s. 104–115.

²⁹ Można natomiast w celach analitycznych, biorąc pod uwagę cel i założenia niniejszej pracy, spróbować zaprojektować taką definicję, która ujmując pojęcie tożsamości z perspektywy pedagogicznej, byłaby przydatna jako punkt odniesienia w dalszych rozważaniach. Próba taka zostanie zaprezentowana na zakończenie niniejszego podrozdziału.

chalska czy Sławomir Krzychała. Podejmowane przez nich badania i ekspertyzy przyniosły niezwykle ciekawe rezultaty, a niniejsza praca stanowi swego rodzaju kontynuację wytyczonego kierunku.

Warto zwrócić uwagę na pewne czynniki, które bezpośrednio lub pośrednio wpływają na kształtowanie tożsamości młodych ludzi w społeczeństwie, a następnie wskazać szanse i zagrożenia związane z tym procesem. Podstawowym pojęciem, opisującym tworzenie tożsamości w społeczeństwie ponowoczesnym, które ma ogromne znaczenie dla działań pedagogicznych jest zmiana.

Na aspekt przemian współczesności jako znaku naszych czasów szczególną uwagę zwraca m.in. Przemysław Grzybowski³⁰. Pisze on, że tożsamość współcześnie rozumiana jest chimeryczna, rozedrgana, nieadekwatna, tworząca się w stanie wahania i rozterki, w którym kryzysy i przemiany dokonujące się wokół nas są czymś powszechnym, stałym, co musimy zaakceptować. Sytuacja społecznego funkcjonowania na styku tradycji z nowością, historii z perspektywą czy konserwatyizmu z multimedialną rzeczywistością jest wyzwaniem, ale i niepowtarzalną szansą ujrzenia siebie i swoich poczynań w innej niż dotąd perspektywie. Pytanie tylko, czy dla młodego pokolenia, które nie zna innego „teraz”, nie potrafi więc odnieść swoich poczynań do ustalonych w nowoczesnym czasie norm i reguł działania, nie jest to zbyt trudne zadanie i na ile my, pedagodzy możemy im w tym procesie dorastania do zmian towarzyszyć? Uwagi tego samego autora dotyczące konstruowania tożsamości w dobie globalizacji dotyczą też pewnej zasady charakterystycznej dla świata wielokulturowego, mianowicie zwielokrotnienia odniesień, zamiast ich redukcji. Znalezienie się w świecie, w którym brak umiejętności natychmiastowego przystosowania do zmian, oceny alternatyw i zagrożeń często niesie z sobą niebezpieczeństwo wykorzenienia, szczególnie w sytuacji charakterystycznej dla kryzysów kulturowych. Kiedy pod wpływem zmian jednostka odnajduje siebie w sytuacji, którą można opisać jako „nie jestem już tym, kim byłem, ale jeszcze nie jestem tym, kim mam się stać” łatwiej jest stworzyć siebie poprzez odwołanie do pojęć tworzących negatyw naszej tożsamości tzw. „nie – ja”.

Jak zauważa Tomasz Szkudlarek łatwiej powiedzieć, czym nie jestem niż jednoznacznie określić, czym jestem i chciałbym się stać. Jak długo akceptujemy zastaną rzeczywistość i samych siebie, znajdujemy samopotwierdzenie w tym, co nas otacza, udaje nam się uzgadniać „ja” społeczne i indywidualne, tak długo zachowujemy stabilność i nie grozi nam wewnętrzny kryzys. Skoro jednak elementy tej układanki przestają do siebie pasować, skoro pojawiają się pęknięcia, staramy się wyeliminować niejednoznaczność i zaczynamy odwoływać się do różnic, poszukiwać siebie w Innym³¹.

³⁰ P. Grzybowski, *Tożsamość globalna – kłopoty z poszukiwaniem siebie*, [w:] *Tożsamość osobowa a tożsamości społeczne*, Z. Bajkowski, K. Sawicki (red.), Białystok 2002, s. 92–96.

³¹ T. Szkudlarek, *Dialektyka Innego i postkolonialna tożsamość*, [w:] *Edukacja a tożsamość etniczna*, M. Urlińska (red.), Toruń 1995, s. 28.

I tu tkwi zagrożenie dla naszego rozwoju, które z perspektywy pedagogicznej wyjaśnia Aleksander Nalaskowski, wskazując, że powinniśmy mimo wszystko w niejednoznacznym świecie dążyć do jednoznaczności, w przeciwnym razie grozi nam zagubienie.

Nie możemy bowiem stale tworzyć siebie, adaptując obce wzorce i działania. Szukanie tożsamości jest bowiem, zdaniem tegoż autora, drogą, która powinna prowadzić do wewnątrz, nie na zewnątrz³².

Z drugiej strony, jak pamiętamy, podkreśla się, że w otaczającym nas świecie nic nie jest stałe, założone ani z góry wiadome. Im bardziej będziemy elastyczni i przygotowani na nowe wyzwania, tym łatwiej będzie nam się żyło – mówią zwolennicy szybkich przemian cywilizacyjnych, wymieniający jednym tchem ich plusy. Wciąż jednak nie wiemy, jak wychowywać ludzi, aby wolność nie stała się dowolnością? Życie niesie z sobą element zaskoczenia – nie jesteśmy i nigdy nie byliśmy w stanie wszystkiego przewidzieć.

Jak wynika z rozważań Zygmunta Baumana życie w świecie, w którym nie ma granic i ograniczeń nie czyni nas szczęśliwymi, ponieważ implikuje konieczność ciągłego podejmowania decyzji, dokonywania wyborów, co z kolei budzi lęk i niepokój, zarazem destabilizując nasze relacje z otoczeniem. Tożsamość zatem rozpatrywana z perspektywy zmiany i nieciągłości jest przejściowym i względnym efektem budowania siebie, ustalania znaczeń w dyskursie z innymi, sytuując nas jedynie chwilowo między tym, co zastane a tym, co następuje. Tym, co łączy ludzi, także młode pokolenie, jest potrzeba „przerabiania”, uaktualniania tożsamości, tym zaś, co dzieli leżąca u podstaw konstruowania tożsamości zdolność do zaspokajania potrzeb³³.

Żyjemy w świecie, który wciąż się zmienia, oferując nam niejednoznaczność w miejsce trwałości i dotychczasowej przynależności. W tej sytuacji tożsamość traci cechy trwałe, staje się procesem budowania refleksji. Pojawia się zarazem istotne pedagogicznie pytanie: czy można tworzyć siebie w perspektywie niejako sytuacyjnej, opierając się na codziennych doświadczeniach i poddając w wątpliwość tradycję, przeżycia minionych pokoleń i czy może być to projekt wartościowy?

Jak zauważa Aldona Jawłowska³⁴, zagubienie też bywa szansą dla autokreacji. Brak punktu odniesienia, niezgodność tego, kim chcielibyśmy być z tym, za kogo uważają nas inni może stanowić wyzwanie, ucząc stawiania granic, hierarchizowania celów, ustanawiania czegoś nie tylko dla siebie, ale dla innych. Może też z drugiej strony prowadzić do społecznego wykluczenia, zajęcia pozycji out-

³² A. Nalaskowski, *Spoleczne uwarunkowania rozwoju twórczego jednostki*, Warszawa 1998, s. 83.

³³ Z. Bauman, *Tożsamość jaka była, jest i po co?*, [w:] *Wokół tożsamości*, A. Jawłowska (red.), Warszawa 2001.

³⁴ A. Jawłowska, *Tożsamość na sprzedaż*, [w:] *Międzygeneracyjna transmisja dziedzictwa kulturowego*, A. Jawłowska (red.), Warszawa 2002; A. Jawłowska, *Wokół problemów tożsamości*, Warszawa 2001.

sidera, może skończyć się chaosem, utratą całościowej perspektywy, niezdolnością zarysowania – o wprowadzeniu w praktyce nie wspominając – sensownego projektu samego siebie. Aby tak się nie stało, konieczne jest wsparcie ze strony tych, którzy przechodzili w swym życiu podobne momenty wahania czy kryzysu, konieczne są też właściwe identyfikacje.

I tu ponownie rozważmy, czym jest tożsamość – tym razem z perspektywy konfliktu między jednostką a jej otoczeniem, konfliktu dotyczącego wizji samego siebie i obrazu w oczach innych. Otóż jest tożsamość raczej postulatem niż trwałym stanem, procesem określania się wobec pewnych składników rzeczywistości społecznej (wzorców, modeli działania, standardów, ale też osób będących ich nośnikami), pozwalających odróżnić siebie od innych, zająć miejsce w społecznej przestrzeni. Niezwykle ważne w powyższej perspektywie jest to, z kim się identyfikujemy, kim są, mówiąc językiem interakcjonistów, Znaczący Inni i co stanowi nasz punkt odniesienia. Musimy zdawać sobie sprawę z faktu, że zbyt silne „ukorzenie” w wartościach rodzi zagrożenie nietolerancją, wrogością wobec tego, co inne, odmienne. Zagrożenia takie budzi przynależność do sekt, niektórych subkultur, wspólnot czy ruchów społecznych. I tu znów zadaniem pedagogów jest wskazanie możliwości tworzenia siebie pomiędzy zamknięciem, wspomnianym ukorzeniem a brakiem stałych punktów odniesienia. Poza względną trwałością odniesień, umiejętnością artykułowania swoich potrzeb, wyrażania sprzeciwu wobec tego, co nam nie odpowiada w kształtowaniu tożsamości niezwykle istotne jest przyjęcie podmiotowej perspektywy działania. Podmiotowość wyrażona w naukach o wychowaniu nawiązywać musi do refleksji filozoficznej i sygnalizowanego wyżej rozróżnienia podmiot – przedmiot, wskazując zarazem na istotę interakcji wychowawczych jako relacji podmiot – podmiot. Atrybutami podmiotu, jakie rozwijać powinno wychowanie są poznanie, dokonywanie wyboru oraz realizowanie swoich możliwości³⁵.

Tak rozumiana podmiotowość ściśle wiąże się z wolnością, rozumiana jest bowiem jako dysponowanie sobą, samookreślanie w relacji do innych. Jest też cechą stosunków społecznych w interakcji pedagogicznej oraz nadrzędnym celem, warunkiem i czynnikiem rozwoju³⁶.

Podmiotowość zatem to droga ku wolności, która staje się wyborem samego siebie dokonywanym w drodze identyfikacji, ale i w akcie odróżniania od innych. Głównym zagrożeniem dla tej wolności są nie tylko niewłaściwe, kolonizujące naszą świadomość identyfikacje, ale też konsumpcjonizm, który rozrywa charakterystyczną dla racjonalnego i podmiotowego działania więź motyw – działanie – skutek³⁷. Gdy więzi tej nie ma, trudno podejmować racjonalne wybory, nie tylko w sferze zakupów. Kupując, dlatego że inni też kupują, poprzez naśladownictwo, dokonujemy aktów autokreacji nie w odniesieniu do swego wnętrza czy istotnych

³⁵ M. A. Krąpiec, *Ja, człowiek*, Lublin 1991, s. 117.

³⁶ M. Łobocki, *ABC wychowania dla nauczycieli i wychowawców*, Warszawa 1990.

³⁷ A. Szulżycka, M. Jacyno, *Uzależnienia. Między anomią i autonomią*, [w:] *Wokół problemów...*

potrzeb, ale w odniesieniu do przemijającej mody, pewnego stylu życia, który ma nas w naszym przekonaniu uczynić nowocześniejszymi, przekonać, że jesteśmy lepsi, ponieważ więcej posiadamy. Jak bardzo zgubna jest to orientacja pisał już w latach 70. XX w. Erich Fromm³⁸.

Konsekwencje konsumpcjonizmu jako ideologii sterującej naszymi wyborami i potrzebami dla kształtowania tożsamości są co najmniej dwójakie. Po pierwsze, zaspokajając sztucznie wykreowane potrzeby przestajemy słuchać siebie, zadawać sobie ważne pytania o to, co jest dla mnie naprawdę ważne i czego rzeczywiście potrzebuję, a czego nie, w konsekwencji więc uczymy się ignorować swoje potrzeby emocjonalne i zastępować je półśrodkami. Po drugie, budujemy siebie przy pomocy obrazów, składając własny wizerunek z tego, jak mieszkamy, wyglądamy, co jemy, w miejsce konstruowania siebie wokół tego, co myślimy, czujemy i czego dla siebie, a nie jedynie wokół siebie poza przedmiotami pragniemy.

I po raz kolejny, podejmując próbę definiowania tożsamości, tym razem z perspektywy identyfikacji – tożsamość jest budowaniem przekonania o posiadaniu zalet, ale też i wad, jakie jednostka posiada, jej konstruowanie polega na uświadamianiu własnej wartości, możliwości wywierania wpływu na otoczenie, co bezpośrednio odnosi się do równowagi między procesami internalizacji i eksternalizacji koniecznej dla stania się podmiotem społecznego działania.

Z wielu dotychczasowych propozycji definicyjnych bardzo trudno wybrać jedną, najbardziej trafną, spróbujmy więc skonstruować własną. Tożsamość należy rozumieć dynamicznie, jako proces, a nie stałą cechę, ujmując ją jako coś, co tworzymy, a nie, co posiadamy. Budowanie tożsamości jest w perspektywie rozwojowej, pedagogicznej tworzeniem siebie opartym o wybór i identyfikację z istotnymi z jednostkowego punktu widzenia elementami społecznego otoczenia. Jest procesem wiodącym poprzez udział w społecznych interakcjach do lepszego rozumienia siebie i nadawania działaniu cech podmiotowych, ale i do wykluczenia tego, co nam nie odpowiada, co rozpoznawane jest jako szkodliwe czy zagrażające naszemu „ja”. Jest wreszcie tożsamość próbą nie tylko identyfikacji, ale również definiowania i akceptowania siebie w oparciu o równowagę między tym, kim jestem „ja”, a kim są inni, kim jestem, a kim chciałbym być z uwzględnieniem tego, co już było i tego, co będzie.

2.2. Tożsamość a samoświadomość. Kształtowanie tożsamości w okresie adolescencji

Jak wspomniano w poprzednim podrozdziale nie jest łatwo odnaleźć w literaturze przedmiotu jedną, spójną definicję tożsamości, która opisywałaby jej składniki i wyjaśniała proces tworzenia. Dlatego też celem bieżącego podrozdzia-

³⁸ E. Fromm, *Mieć czy być?*, Poznań 1995.

łu nie jest dalsze jej poszukiwanie, lecz próba przedstawienia pewnych zależności między pojęciami tożsamość – samoświadomość – podmiotowość z późniejszym odniesieniem do jej relacyjnego charakteru oraz podkreśleniem różnic w ujęciu psychologicznym i filozoficznym. Na zakończenie nieco miejsca poświęcone zostanie specyfice nabywania/kształtowania tożsamości w wieku adolescencji.

W sposób chyba najbardziej uniwersalny w naukach społecznych tożsamość określana bywa jako zgodność na poziomie behawioralnym i fenomenologicznym: bycie, stawanie się (rozwój) w zgodzie z sobą, także wierność sobie. Tożsamość jest wyrazem potrzeby stałości, przewidywalności, zaś czynnikiem integrującym poszczególne składniki „ja” jest opowieść o życiu wpisana w szerszy kontekst narracyjny. Zachodzą tu zmiany tak ilościowe, jak i jakościowe związane z warunkami życia, wiekiem jednostki czy przemianami kulturowo-cywilizacyjnymi. Zauważyć trzeba, że relacje między samoświadomością a podmiotowością są złożone, tożsamość kształtuje się przez całe życie, z wiekiem przybierając dojrzalsze formy. Obecnie kultura młodości implikuje odmowę jej domykania, kreując wzorce pokolenia *kidults*, z naczelną jego egzemplifikacją i symbolem, jakim jest *puer aeternus* (wieczny chłopiec, Piotruś Pan) reprezentujący tożsamość odroczoną, infantylną, rozrywkową, gdzie w miejsce odpowiedzialności pojawia się przemożna potrzeba zabawy, rozrywki, przygody, bez angażowania się, dociekania sensu, z koncentracją na doznaniach hedonistycznych („nie bawisz się, nie żyjesz”) z wykluczeniem autorefleksji czy analizy rzeczywistości, które stając się źródłem samowiedzy i samorozumienia (rozróżnienie od innych, tożsamość nadana, rozpoznana i biograficzna, której konstytuantami są cechy wrodzone, wiedza, ale też wartości, ideologia, pamięć czy język), są oznaką zmierzania ku charakterystycznej dla dalszych stadiów życia tożsamości metafizycznej (sens życia, stosunek do jego paradoksów i absurdów rzeczywistości, losu, refleksja w perspektywie jego kresu)³⁹.

Gdy uwzględnimy powyższe założenia, tożsamość jawi się nam jako specyficznie ludzka zdolność do podtrzymywania samoopisu w zmieniających się warunkach, zinternalizowana opowieść o „ja” łącząca przeszłość, teraźniejszość i przyszłość.

Relacyjny charakter tożsamości opiera się na tym, że nie można oddzielić rozwoju jednostek od zmian społecznych, gdyż kultura i historia wpływają na konstrukcję tożsamości jednostki, a kryzysy mogą być zarówno uwarunkowane wewnątrznie, jak i wiązać się ze wstrząsami zewnętrznego świata i konfliktem ze społeczeństwem. Tożsamość w tak zarysowanej perspektywie staje się kategorią opisującą aspekt podobieństwa (identyczności), a zarazem różnicy jednostek (między poszczególnymi jednostkami, reprezentującymi to samo pokolenie) i grup społecznych (zawodowych, terytorialnych). Podstawą jej konstruowania są koniunkcyjne pytania: Kim jestem?, Co mnie łączy z innymi?, Dzięki jakim

³⁹ Z wystąpienia prof. Joanny Kruk podczas konferencji *Młodość i tożsamość*, Wrocław, 13–15 maja 2007, przytoczenie za zgodą autorki wystąpienia.

cechom jestem członkiem danej społeczności?, Co decyduje o mojej odrębności, niepowtarzalności? Wydaje się, że młoda osoba stojąca u progu dorosłego życia nie jest w stanie odpowiedzieć sobie w sposób satysfakcjonujący na te pytania. Poszukiwanie tożsamości ma charakter twórczy, angażuje kategorie temporalne (tutaj, teraz, w przeszłości, gdzie indziej, za jakiś czas, na starość), staje się w sprzyjających warunkach procesem elastycznym i otwartym poszukiwaniem identyfikacji, który pozostaje bardzo wrażliwy na kontekst⁴⁰, a zarazem ma cechy płynne. Jednak płynna tożsamość przeczy jej naturze. Wyróżnia się zatem tożsamość i identyfikację. Identyfikacja nie ma fundamentu, warunków początkowych, jest zdana na przygodność, względna. Tożsamość – przeciwnie – ma charakter stabilny, uwarunkowany wewnątrznie i zewnątrznie, dla jej ukształtowania konieczna jest inność, odmienność gwarantująca prawidłowy przebieg pierwszych stadiów jej konstytuowania (tzw. lustro czy jaźń odzwierciedlona, czy też wcześniej opisywane Me, „ja” przedmiotowe)⁴¹.

Na proces konstruowania tożsamości składają się 3 fazy:

- różnicowanie,
- krystalizowanie własnego wizerunku,
- rozpoznawanie przez innych⁴².

W fazie różnicowania w świadomości jednostki dochodzi do oddzielenia cech wyróżniających ją spośród innych członków tej samej grupy czy kręgu społecznego. Zaczyna ona różnicować siebie, swoje zachowania i cechy zgodnie z teorią wymiany⁴³, wskazując na te, które mają wartość nagradzającą, a unikając karzących czy tych, które spotykają się ze społeczną dezaprobatą, mimo iż mogą być one wyrazem niepowtarzalności, twórczego i refleksyjnego stosunku do otoczenia, zwiastować działania prekursorskie, ale i wynikać z frustracji, niezadowolenia czy doznawanych niepowodzeń.

Krystalizowanie własnego wizerunku opiera się na utrwalaniu powyższych, działaniu z konsekwencją, regularnością i powtarzalnym zaznaczaniem swej obecności w otoczeniu w taki, a nie inny, charakterystyczny dla siebie sposób. Ten ostatni proces wiedzie do rozpoznawalności, której podłożem jest atrybucja pewnych cech i zachowań do jednostki dokonywana przez otoczenie. W jej wyniku jesteśmy w swym działaniu czy zachowaniach na tyle charakterystyczni, iż otoczenie jest w stanie rozpoznać nasze cechy i sposoby interpretowania świata, my zaś sami nabywamy określonej tożsamości rozumianej jako społeczne i indywidualne rysy naszej osoby. Rysy te utrwalone są w naszej świadomości

⁴⁰ Patrz uwagi powyżej o związkach wieku i przemian kulturowych z tożsamością, a także kolejne podrozdziały: 4.4 i 4.5.

⁴¹ Kolejne wymienione kategorie odpowiadają koncepcjom Eriksona czy Berzonsky'ego tzw. tożsamość przedzamknięta czy lustrzana, a także F. Znanieckiego i G. H. Meada.

⁴² G. Therborne, *Drogi do nowoczesnej Europy*, Warszawa–Kraków 1998.

⁴³ P. Blau, *Wymiana społeczna*, [w:] *Współczesne teorie socjologiczne*, A. Jasińska-Kania i in. (red.), Warszawa 2006.

(jaźni), zatem samoświadomość jest warunkiem koniecznym tworzenia się i trwania tożsamości.

W odpowiedzi na pytanie, kim jestem/jaki jestem podmiot dokonuje swoistych wyborów w obrębie tożsamości i konstytuujących je narracji, tożsamość zatem nie jest dana, ale ewoluuje podtrzymywana przez refleksyjną świadomość jednostki, inaczej zwaną samoświadomością. Zapewnia ona krystalizowanie pewnych czynników, elementów naszego „ja” zwanych też kryteriami tożsamości. Są to:

- poczucie odrębności od otoczenia – oparte na byciu indywidualnością, zdolności rozróżniania tego, co przynależne i nieprzynależne do „ja” w sensie psychicznym i fizycznym: granic ciała, własnej fantazji i marzeń od rzeczywistości, potrzeb i emocji od emocji i potrzeb innych osób. Im silniejsze poczucie odrębności, tym większe prawdopodobieństwo zaburzenia tożsamości społecznej;

- poczucie ciągłości (względnej niezmienności) polega na odczuwaniu siebie w różnym czasie i sytuacjach jako tej samej osoby, z utrzymaniem rdzenia pojęcia „ja” rozumianego jako charakterystyczne cechy fizyczne czy zachowania pojawiające się i powtarzane, mimo upływu czasu podobne do siebie;

- poczucie wewnętrznej spójności (odnosi się do cech centralnych, wyznaczających indywidualny styl działania, zaburzone manifestuje się poczuciem utraty siebie, wpływu na sytuację, w psychozach, patologiach, skrajnym konformizmie);

- poczucie posiadania wewnętrznej treści (charakteryzuje się określonym poziomem odczuwania i posiadania motywów działania, emocji, postaw, który to poziom ulega redukcji np. w depresji).

Wszystkie te kryteria odnoszą się do rozwoju jednostki na każdym etapie życia, w okresie młodości mówić można jedynie o większej dynamice procesu kształtowania tożsamości niż w późniejszych okresach życia. Poczuciu posiadania tożsamości poza określonymi kryteriami, regulującymi aktywność jednostki przypisuje się pewne funkcje istotne dla jej aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym:

- relacyjną (jakość relacji z innymi, wynikająca z tego, jaki jestem, jak traktuję siebie i innych);

- sprawczą (poczucie i określenie możliwości wpływu na bieg zdarzeń, własnej wobec nich autonomii);

- uaktualnienia potencjalności (wysoka samoocena stymuluje motywację do osiągnięcia zamierzonego, trudnego celu mimo przeszkód, niska zaś prowadzi do mylnego postrzegania siebie, niedoceniań własnych osiągnięć, rezygnacji itp.).

Im większy wpływ wywiera jednostka na otoczenie, im bardziej jest zaangażowana w życie i działanie innych, tym bardziej zyskuje na tym jej podmiotowość rozumiana jako poczucie sprawstwa, oddziaływania na innych i kontrolowania siebie, a także tego, co jej się przydarza. Charakterystyczne dla słabego poziomu sprawstwa, a więc i niskiej podmiotowości poczucie dziania się zastąpione jest działaniem, zaś zamiast przytrafiania się pojawia się aktywne przyzwolenie

na coś bądź jego brak. Podmiotowość przejawia się w sensie filozoficznym jako bycie podmiotem, zaś w ujęciu psychologicznym jako czucie się nim. O wpływie na tożsamość możemy w pełni mówić wówczas, gdy bycie podmiotem czy też czucie się nim opiera się nie tyle na potocznym, występującym w codziennych sytuacjach rozmyślaniu o codziennych sprawach ani też wówczas, gdy skoncentrowane jest na jakiejś rzeczy, sprawie, problemie, zewnętrznym wobec naszej świadomości przedmiocie absorbującym uwagę, ale wówczas, gdy wyraża siebie, dotyczy tworzenia siebie w wewnętrznym dialogu, autorefleksyjności. Do tak rozumianego uruchomienia podmiotowości dochodzi wówczas, gdy następuje:

- silne naruszenie zasad, rozpad dotychczasowej treści i struktury samowiedzy;
- spontaniczne lub wymuszone zaangażowanie w kontakty ze światem lub działanie twórcze, dające poczucie sprawstwa;
- brak gotowych struktur, sprawdzonych sposobów działania, płynność, nowość bądź tragiczność sytuacji;
- ustanie nacisków zewnętrznych, blokujących dotychczasowe działania podmiotu⁴⁴.

Jak się wydaje, każda z tych sytuacji może wydarzyć się w okresie dorastania młodego człowieka, są one bowiem uwarunkowane nie tylko biograficznie, ale przede wszystkim kulturowo czy historycznie i mogą przybierać różny zakres. Szczególne jednak jest tutaj znaczenie dwóch ostatnich uwarunkowań podmiotowości. Sam okres adolescencji, obfitując w nowe, stymulujące doświadczenia niesie z sobą niepewność, element zaskoczenia, związany z nowymi kontaktami, wyczerpywaniem się dotychczasowych identyfikacji, czasem utratą zakorzenienia (rozwód czy śmierć rodziców, przeprowadzka, rozpoczęcie studiów). Czasem ustanie czy zmniejszenie kontroli, rezygnacja z ingerencji w życie młodego dorosłego (dla rodziców czy nauczycieli wciąż jeszcze dziecka), ukończenie szkoły także mogą zaowocować zwiększeniem podmiotowości.

Poczucie podmiotowości manifestujące się poprzez pryzmat działań jednostki jako sprawstwo odnosi się do tzw. tożsamości siebie samego. Bywa ona i jej rozwój postrzegany jako ruch na kontinuum od „ja” niezróżnicowanego, rozlanego w dzieciństwie do wysokiego stopnia organizacji siebie i otoczenia charakteryzującego się zdolnością uchwycenia złotego środka między odrębnością gwarantującą niepowtarzalność (tożsamość jednostkowa) a podobieństwem do innych (tożsamość społeczna) w okresie dojrzalszym.

Reasumując, konstruowanie tożsamości uwarunkowane jest samoświadomością i podmiotowością. W pierwszym przypadku dochodzi do podtrzymywania pewnych identyfikacji przez charakterystyczny dla jednostki sposób postrzegania świata, interpretowania jego wydarzeń, z uwzględnieniem charakterystycznych elementów „ja” stanowiących kryteria tożsamości, zarazem będących fundamen-

⁴⁴ M. Majczyzna, *Podmiotowość a tożsamość*, [w:] *Tożsamość człowieka*, A. Gałdowa (red.), Kraków 2000, s. 35–50.

tem komunikowania się ze światem, w drugim o poszukiwanie sensu jaki nadają mu własne działania i roli jaką w kreowaniu tożsamości odgrywa poczucie sprawstwa i czynniki stymulujące podmiotowość.

W okresie dojrzewania zaczyna się ona rozwijać jako wewnętrzna struktura, dynamiczna organizacja popędów, zdolności, wierzeń czy przekonań, konstytuujących z czasem indywidualną historię, choć nie można stwierdzić, iż proces budowania tożsamości zaczyna się w okresie adolescencji, trafniej jest powiedzieć, iż ją przecina. Jego dynamiczny charakter opiera się na tym, że pewne elementy są odrzucane, inne dodawane. Po czasie i pod wpływem doświadczeń czy poczynionych obserwacji cała struktura ulegać może głębokiej modyfikacji. Okres adolescencji jest czasem zmian i ewolucji dotyczących zadań poznawczych, przechodzenia od operacji konkretnych do formalnych, od sztywnego rozumowania w kategoriach prawnych zakazów i nakazów (heteronomia) do transcendentnych, humanistycznych wartości kierujących działaniem. W kategoriach działań psychospołecznych zaznacza się uwolnienie od zewnętrznych dyrektyw i oczekiwań innych na rzecz przechodzenia do własnej, indywidualnej organizacji celów, umiejętności, hierarchii i świadomości niedociągnięć. Im lepiej rozwinięte są struktury składające się na tożsamość, tym bardziej jesteśmy świadomi swej niepowtarzalności, a zarazem podobieństw do innych, a także mocnych i słabych stron we wkroczeniu w świat. Im gorzej rozwinięte, tym trudniej oddzielić się od innych i w tym większym stopniu samoocena zależna jest od zewnętrznych źródeł ewaluacji.

To, co w okresie adolescencji najważniejsze dla kształtowania się tożsamości to fakt, że w tym specyficznym czasie zarówno rozwój fizyczny, zdolności poznawcze i społeczne oczekiwania umożliwiają młodej osobie syntezę dziecięcych identyfikacji, uporządkowanie czy segregowanie doświadczeń, których celem jest skonstruowanie stabilnej drogi ku dorosłości. Stabilnej, nie oznacza jednak wolnej od kryzysów. Mają one, jak wcześniej wspomniano, a co podkreśla wielu psychologów, w tym Erikson, szczególną rolę – otwierając perspektywy rozwojowe, umożliwiają reorganizację treści, relacji interpersonalnych, stosunku do osiągnięć życiowych czy perspektyw na przyszłość, nie zmieniając samego potencjału rozwojowego, lecz kierunek, w jakim zaangażowane są poszukiwania jednostki.

Formowanie tożsamości nie przebiega gładko, wymaga zaangażowania w wybór zawodu, a wcześniej drogi edukacyjnej, ideologii, sposobu działania w świecie, orientacji światopoglądowej, seksualnej, modelu związku, uczestnictwa w kulturze etc. Syntetyzowanie tych składników w równym stopniu jest afirmacją jak i negacją. Młody, wchodzący w życie człowiek musi dokonać odrzucenia rodziców jako obiektów najbliższej identyfikacji, zanegować dziecięcą ideologię „biorcy i obserwatora” na rzecz dawcy i zaangażowanego uczestnika, a także realnie ocenić możliwości związane z wyborem stylu życia. To, co negujemy, jest nam znane, natomiast to, co afirmujemy, świadomie czyniąc składową naszej tożsamości, prawie zawsze zawiera element nieznanego, jest mało przewidywalne. Stąd trudność młodych ludzi polegająca na tym, iż nie są oni w stanie

uformować tożsamości bądź robią to w sposób częściowy: nie są bowiem w stanie zanegować tych elementów przeszłości, których są pewni (na ogół dlatego, że sprawdziły się w życiu ich rodziców bądź dlatego, że zostały im one nieświadomie przekazane jako habitus w doświadczeniu komunikacyjnym) i dokonać afirmatywnego przeskoku w niepewną przyszłość. Choć niektóre rodzaje kryzysów są niezwykle absorbujące i przynoszą efekty w postaci poważnych, długofalowych zmian, na ogół konstruowanie tożsamości przebiega stopniowo, składa się z kawałków, małych, czasem nieuświadomionych kroków. Na co dzień podejmowane decyzje (pójść z kimś na randkę czy nie, uprawiać seks czy odmówić, studiować w *college'u* czy szukać pracy, bawić się czy poważnie studiować, wstąpić do partii czy nie angażować się politycznie), wydawać by się mogło błahe, mają poważne implikacje dla formowania tożsamości, uczą bowiem odpowiedzialności za podjęte decyzje, a baza, jaka jest ich podstawą, stanowić zaczyna wewnętrzną spójną całość. Ważne są oczywiście okoliczności jak i styl podejmowania tychże decyzji, które to elementy stanowią podstawę do analitycznego wyodrębnienia statusów tożsamości jednostki. Inaczej kształtuje się tożsamość pod wpływem wyborów dokonanych w wyniku zewnętrznych nacisków otoczenia, naśladownictwa innych czy własnego przekonania. Nie ma statusów dobrych czy złych, każdy z nich zawiera elementy zdrowe i nieprawidłowe, a najbardziej charakterystyczny dla okresu adolescencji i młodości stan moratorium może przebiegać w sposób:

- uwrażliwiony vs wiedziony niepokojem,
- elastyczny vs niezdecydowany, chwiejny,
- wysoce etyczny vs skierowany ku własnej, jedynie słusznej racji⁴⁵.

Podsumowując, kształtowanie tożsamości w okresie adolescencji jest procesem długofalowym, wieloaspektowym, dotyczy bowiem wszelkich sfer rozwoju i funkcjonowania osoby, a także znacznie przekraczającym ramy czasowe tego wycinka życia jednostki. Składają się nań procesy, których pozytywny przebieg można stymulować, stosując odpowiednie zabiegi wychowawcze i dbając o kształt socjalizacji jednostki, jednak ostatecznie w formowaniu tożsamości istotniejszą rolę pełnią doświadczenia i wiedza samodzielnie nabyte (a więc te, mówiąc językiem Karla Mannheima, które mają charakter koniunktywny, nie zaś komunikacyjny) czy pozytywnie rozwiązane kryzysy egzystencjalne.

Zadaniem kolejnych rozdziałów będzie odsłonięcie i omówienie tych składników tożsamości jednostkowej i społecznej młodzieży, które wpisują się w sposoby jej konstruowania charakterystyczne dla członków „pokolenia dzieci stanu wojennego”, a zarazem uczestników określonej sytuacji społecznej, sytuacji przełomu społeczno-politycznego, a także obyczajowego w Polsce, jaki dokonał się na przełomie XX i XXI w.

⁴⁵ J. E. Marcia, *Identity...*

Rozdział III

Podstawowe środowiska wychowawcze: rodzina, szkoła i kręgi rówieśnicze a proces konstruowania tożsamości

Część pierwsza teoretycznego opracowania zagadnień warunkujących kształtowanie tożsamości młodzieży zamieszczona w rozdziale pierwszym i drugim, obejmowała rekonstrukcję socjologicznych stanowisk dotyczących definiowania pojęcia, cech kategoryalnych młodzieży, jak również wiodących teorii tożsamości wraz z konstruktami tejsze, pełniącymi rolę ram pojęciowych dla obranej problematyki badawczej. W części drugiej, natomiast, nacisk zostanie położony na rekonstrukcję cech środowiskowych rodziny, szkoły oraz grupy rówieśniczej, przy czym decyzja o takim kształcie bieżącej części opracowania związana jest ze sposobami różnicowania doświadczeń socjalizacyjnych młodzieży. Doświadczenia owe wiążą się z dostarczaniem identyfikacjami, który to proces opiera się o określony typ wiedzy. I tak, zaczynając od rodziny, spróbujemy zrekonstruować te jej cechy, funkcje, które mogą mieć w procesie konstruowania tożsamości znaczenie wiodące, by następnie przedstawić więź jako główny mechanizm socjalizacyjny, a także poświęcić nieco miejsca rodzinnym uwarunkowaniom nabywania tożsamości płciowej. Najistotniejszy wydaje się fakt, że wszelkie przekazy socjalizacyjne w rodzinie opierają się na habitusie, pierwotnym, środowiskowym rdzeniu doświadczeń. Transmisja wartości uwarunkowana jest silną więzią emocjonalną oraz identyfikacją międzypokoleniową, a to, co jest naszą codziennością, co składa się na partycypację w życiu bliskich osób, wszystko czego jesteśmy świadkami ma charakter doświadczenia koniunktywnego, można zatem powiedzieć, że treści socjalizacyjne nie tylko nie są uzasadniane, ale i nierzadko uświadamiane przez ich odbiorców. Fakt ten ma bardzo istotne konsekwencje dla procesu kształtowania tożsamości.

Inaczej w grupie rówieśniczej, tu wiedza i doświadczenia społeczne gromadzone w kręgu rówieśników związane są ze świadomym w nim uczestnictwem. Treści socjalizacyjne są uświadamiane, mają charakter wiedzy komunikacyjnej, a identyfikacje przebiegają wewnątrz tego samego pokolenia. Powoduje to, że kontakty

z rówieśnikami stają się płaszczyzną odniesienia, a wyznacznikiem tych identyfikacji są więzi emocjonalne charakterystyczne dla grup o charakterze pierwotnym.

Szkoła, z kolei, jest instytucją socjalizującą do życia w społeczeństwie, nie zaś w małym kręgu, jak czyniły to rodzina i grupa rówieśników. Bliskie identyfikacje zastąpione są uniwersalizmem treści, treningiem socjalizacyjnym, który ma przystosować uczniów do pełnienia określonych ról w społeczeństwie. Jego wiodącym elementem jest wdrażanie do rozumienia i przestrzegania określonych norm społecznych: niezależności, dokonań, uniwersalności i szczególności¹. Ich wdrażanie jest elementem procesu socjalizacji, którego główne znaczenie polega na przeniesieniu osoby ucznia ze środowiska o charakterze partykularnym do uniwersalistycznego społeczeństwa. Wiedza szkolna, przynajmniej ta objęta programami nauczania, jest wiedzą komunikacyjną w przeciwieństwie do treści ukrytego programu, którego oddziaływanie można częściowo odnieść do socjalizacji pierwotnej: sam mechanizm przyswajania treści jest podobny, nie ma tu natomiast tak silnych identyfikacji jak w środowisku rodziny.

O procesach nabywania identyfikacji z rolą ucznia w szkole będzie mowa w kolejnym podrozdziale niniejszego opracowania.

Jak więc widzimy, rodzina, rówieśnicy i szkoła – trzy typy odmiennych od siebie środowisk wychowawczych, stanowiących otoczenie społeczne każdego młodego człowieka, choć różnią się typami identyfikacji i rodzajami doświadczeń socjalizacyjnych, mają też wiele elementów wspólnych. Stąd decyzja o rekonstrukcji tych spośród ich elementów, których rozumienie i analiza pomogą nam lepiej zrozumieć i wyjaśnić mechanizmy oraz procesy warunkujące kształtowanie tożsamości badanych.

3.1. Rodzina jako środowisko wychowania i socjalizacji Teorie socjalizacji w środowisku rodzinnym

Rozdział niniejszy otwierający drugą część teoretycznego opracowania zagadnień istotnych dla badania tożsamości młodzieży, będących przedmiotem niniejszej rozprawy poświęcony zostanie analizie rodziny jako środowiska wychowania młodych ludzi, a zarazem kręgu bliskiej identyfikacji, będącego źródłem wzorców i wartości, których transmisja stanowi istotę socjalizacji pierwotnej. Przeanalizowane zostaną pokrótce zarówno zagadnienia socjopedagogiczne – typy czy funkcje rodziny oraz jej struktura i układ ról, jak i psychologiczne – istota stosunku wychowawczego i więzi w rodzinie jako czynników kształtujących tożsamość jej członków. Przystępując do rekonstrukcji problemów dotyczących współcześnie rozumianej rodziny, uczynimy punktem wyjścia pewne stanowiska

¹ J. F. Solis, W. Feinberg, *Szkoła a społeczeństwo*, Warszawa 2000.

teoretyczne, stanowiące podstawę do dalszych rozważań związanych z rodziną i kształtowaniem się tożsamości jej członków.

Jednym z szerzej komentowanych i lepiej rozpoznanych stanowisk, dotyczących roli rodziny we współczesnym świecie jest stanowisko Anthony'ego Giddensa, który postrzega tę grupę przez pryzmat trzech podstawowych ujęć teoretycznych, wśród których wymienia:

- funkcjonalizm – rodzina jest grupą, której istnienie opiera się na ściśle określonym, sztywnym podziale ról i obowiązków, wypływającym z patriarchalnego modelu relacji między płciami, w którym mężczyzna jest instrumentalnym żywicielem, kobieta – afektywną, emocjonalną opiekunką. Rodzina w ujęciu funkcjonalistów choć stabilna i konserwatywna, podlega jednak pewnym przemianom w dobie społeczeństwa industrialnego – utraciła zadania wytwórcze zapewniające samowystarczalność (praca na roli, hodowla zwierząt) na rzecz reprodukcji, socjalizacji oraz stabilizacji osobowości, które stanowią jej podstawowe funkcje w nowoczesnym społeczeństwie;

- marksizm – rodzina zmienia się wraz z ewolucją stosunków pracy i sposobów produkcji rozpowszechnionych w społeczeństwie. Obecnie, mimo iż sztywny podział ról i obowiązków zaczyna ustępować miejsca bardziej elastycznym relacjom, rodzina nuklearna (2+2) nadal jest ostoją patriarchy. Reprodukuje ona strukturę klasową społeczeństwa kapitalistycznego z taką samą efektywnością, z jaką odtwarza dominację mężczyzn nad kobietami poprzez system przywilejów w pracy, zajmowania wyższych, lepiej opłacanych stanowisk;

- teorie feministyczne – rodzina rozpatrywana jest niejako „od wewnątrz”, a nie jak dotąd przez pryzmat relacji ze światem zewnętrznym. Podkreśla się negatywne doświadczenia kobiet, wynikające z podziału obowiązków i pracy, co tworzy nierówności statusu i władzy w obrębie rodziny, wpływa na samoocenę, ilość czasu wolnego jej członków, a bywa usprawiedliwieniem stosowania przemocy zarówno wobec kobiet, jak i dzieci. Oczekiwania wobec kobiet są znacznie wyższe niż wobec mężczyzn; chodzi tu nie tylko o umiejętność godzenia pracy z obowiązkami domowymi, ale i zaangażowanie emocjonalne w opiekę, i budowanie więzi między członkami rodziny. Kobiety, które nie dają sobie z tym rady są napiętnowane zarówno wewnątrz, jak i na zewnątrz rodziny. Sytuacja taka, poza frustracją, rodzi konsekwencje socjalizacyjne – dziewczynki są przyzwyczajane do poświęcenia na rzecz innych, wzmoczonego wysiłku w zmiernianiu do celów, a nierzadko uczone rezygnacji z siebie²;

Nowe perspektywy teoretyczne (Beck, Beck-Gernsheim) – ujmują rodzinę jako otwarty system o dużej dynamice wewnętrznych przemian, gdzie motyw zawierania związków są zupełnie inne niż dotąd, a więź rzeczowa między jej

² R. Shaw, *Relating: Family, [w:] Being Sociological*, S. Matthewman, C. Lane West-Newman, B. Curtis (eds), New York 2007.

członkami ustępuje miejsca osobowej, co bywa źródłem napięć i dyskomfortu. Interesy związane z rodziną, wychowywaniem dzieci, emocjonalnym poświęceniem na rzecz innych i pracą czy budowaniem kariery są sprzeczne, a niejednokrotnie wykluczają się wzajemnie, co przyczynia się do mniejszej niż dotąd trwałości rodziny³.

Z kolei na gruncie polskim często cytuje się następującą klasyfikację ujęć rodziny skonstruowaną pod kątem jej funkcjonowania i efektów procesu socjalizacji⁴:

- ujęcie interakcyjne – mówi, iż rodzina to całość złożona z osób wywierających na siebie wzajemny wpływ poprzez realizację ról opartych na normach społecznych, które to normy wynikają z identyfikacji z grupami odniesienia (własna rodzina, rówieśnicy). Socjalizacja w tak rozumianej rodzinie polega na przejmowaniu wzorów zachowań w procesie komunikacji z innymi, jest tu jednak miejsce na negocjację ich treści, znaczeń i motywów, dla których powinniśmy postępować tak, a nie inaczej. Ważna jest również kategoria zmiany kulturowej i wyczerpywanie się aktualności niektórych wzorów zachowań reprezentowanych przez starsze pokolenie. Od sprawności komunikacji i systemu wewnętrznej kontroli zależy ich renegocjacja i modyfikacja w taki sposób, by możliwe stało się wykorzystanie ich przez młodych;

- ujęcie strukturalno-funkcjonalne odpowiada wzmiankowanym wyżej poglądom funkcjonalistów. W jego świetle rodzina to podsystem podporządkowany szerszemu społeczeństwu. Jej głównym zadaniem jest reprodukcja wartości, norm i zasad tegoż społeczeństwa przy jednoczesnym założeniu, iż normy te mają charakter ponadjednostkowy i raczej nie podlegają modyfikacji. Socjalizacja w rodzinie służy opanowaniu scenariuszy istotnych społecznie ról w taki sposób, aby ich rozumienie i wypełnianie podtrzymywało społeczne *status quo*;

- ujęcie sytuacyjne – rodzina traktowana jest jako pewna sytuacja społeczna czy też ich zbiór w życiu jej członków, wyznaczający ich zachowanie w odniesieniu do warunków zewnętrznych i środowiska wewnętrznego, przy czym spójność relacji wewnętrznych decyduje o sposobach i efektywności rozwiązań problemów spoza kręgu, wyłaniających się z szerszych, pozarodzinnych uwarunkowań. Głównym zadaniem socjalizacyjnym jest uchwycenie równowagi między adaptacją a antycypacją młodych, a nierzadko i starszych członków rodziny wobec zmian, których rozumienie i akceptacja stanowi podstawę kompetencji społecznego działania w szerszym środowisku, jego przekształcania i ulepszania wedle odczuwanych potrzeb;

- ujęcie instytucjonalne – bliskie jest rozumieniu rodziny przez funkcjonalistów. Nieco dalsze konsekwencje ma traktowanie rodziny jako całości opartej na instytucjonalnych wzorach działania, z podkreśleniem podstawowych zadań

³ A. Giddens, *Socjologia*, Warszawa 2004, s. 380–423.

⁴ S. Kawula i in., *Pedagogika rodziny: obszary i panorama problematyki*, Warszawa 2002.

socjalizacyjnych, jakimi są prokreacja, reprodukcja i socjalizacja skoncentrowana na transmisji społecznie ugruntowanych norm i wartości. W ujęciu tym charakterystyczna jest konieczność podporządkowania się nadrzędności państwa, celów i wartości ogólnospołecznych wobec indywidualnych priorytetów, a także zaakceptowania ingerencji instytucji zajmujących się profesjonalnie rozumianą edukacją (np. szkoły) w proces wychowania i socjalizacji w rodzinie;

- ujęcie rozwojowe – rodzina jest polem interakcji: role, wzory zachowań i same interakcje w jej obrębie zmieniają się wraz z cyklami rozwojowymi członków. Pociąga to za sobą modyfikację więzi, relacji i wzajemnego postrzegania domowników. Zadania socjalizacyjne także z biegiem czasu zmieniają swoje znaczenie i treść – zasadniczą kwestią, jednak, pozostaje postrzeganie zmiany sytuacji i jej wpływu na strukturę i funkcjonowanie rodziny. Zrozumienie odmienności potrzeb, oczekiwań i nastawień członków rodziny w zależności od ich wieku i sytuacji życiowej staje się podstawą właściwej komunikacji, a także kształtowania kompetencji prowadzących do radzenia sobie z problemami na zewnątrz.

Z powyżej zarysowanych stanowisk teoretycznych wynika, iż wśród wielości kręgów środowiskowych rodzina pełni kluczową rolę w socjalizacji jednostki, będąc obok rówieśników jedną z grup odniesienia, co czyni ją najistotniejszym źródłem samoświadomości i kształtowania tożsamości w życiu każdego z nas.

W literaturze odnaleźć można mnogość ujęć i definicji rodziny. Oto niektóre z nich. Na gruncie socjologii J. Szczepański nazywa rodziną: „grupę osób połączonych stosunkiem małżeńskim i rodzicielskim”⁵ inne definicje określają rodzinę jako: „społeczne środowisko, niekoniecznie umiejscowione, które opiera się na kulturowo i biologicznie rozpoznanym, małżeńskim związku”⁶; „rodzina jest grupą osób połączonych przez więź małżeńską, więzy krwi, adopcję albo przez jakiegokolwiek seksualnie wyznaczające się relacje, w której [grupie – przyp. M. K.]: dorośli współpracują finansowo na rzecz utrzymania i opieki nad dziećmi, jednostki są powiązane intymnymi relacjami i innymi formami stosunków interpersonalnych, a członkowie identyfikują się z grupą, która posiada własną tożsamość”⁷.

Po dokładnym przeanalizowaniu znaczeń i możliwości czynienia odwołań do wielu zjawisk z pogranicza socjologii, antropologii kultury i psychologii społecznej okazuje się, że pojęcie rodziny wcale nie jest jednoznaczne. Na potrzeby niniejszego opracowania przyjmijmy za Henrykiem Stasiakiem kilka założeń jej dotyczących:

- rodzina jest całością społeczną występującą we wszystkich kulturach i społeczeństwach;
- ma wyraźnie i trwale zarysowaną strukturę i wynikającą z niej hierarchię członków opartą na więzach krwi i biologicznie uwarunkowanym starszeństwie;
- czynnikiem spajającym jest więź społeczna;

⁵ J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1972, s. 298 i n.

⁶ A. Kwak, *Rodzina w dobie przemian. Małżeństwo i kohabitacja*, Warszawa 2005.

⁷ *Ibidem*.

- jest płaszczyzną występowania zarówno pozytywnych, jak i negatywnych przeżyć emocjonalnych w znacznie silniejszym stopniu niż inne całości społeczne;
- jest przedmiotem zainteresowania wielu nauk⁸.

Niektórzy socjologowie skłonni są traktować rodzinę jako instytucję czy system społeczny, należy jednak pamiętać o tym, iż można mówić tu jedynie o pewnym etapie instytucjonalizacji i formalizacji życia społecznego⁹. Na klasyczne rozumienie instytucji składają się w socjologii co najmniej trzy elementy: wzory działań, sposoby ich akceptacji i uprawomocniania, a więc sankcje. W przypadku rodziny wzory działań jej członków wyrażanych poprzez funkcje są dalekie od jednoznaczności i nie w pełni podlegają normalizacji. Wiemy dokładnie, na czym polega realizacja funkcji prokreacyjnej, kiedy jest ona wypełniana, a kiedy nie, ale jeśli chodzi o omawiane w kolejnym podrozdziale funkcje socjalizacji i wychowania sprawy się komplikują. Nie ma jednego, określonego wzorca działań dla ich realizacji; dzieci w różny sposób przejmują wyobrażenia o świecie od rodziców, w różnym tempie i z różną efektywnością transmitowane są preferowane przez starszych wartości, możliwa jest też internalizacja wzorców postępowania w odwrotnym, charakterystycznym dla kultury prefiguratywnej kierunku – rodzice przejmują rozumienie pewnych elementów rzeczywistości społecznej od dzieci. Wreszcie trzeci komponent struktury społecznej – sankcje, które powinny mieć charakter formalny. W rodzinie, jak wiadomo, przeważają sankcje nieformalne o charakterze umownym, niepowtarzalnym i nieobjętym żadnymi prawnymi regulacjami. Rozumienie rodziny jako systemu społecznego, czyli pewnej całości złożonej ze wzajemnie powiązanych elementów nie ma tak daleko idących konsekwencji, odnosi się bowiem jedynie do symetryczności i stronności więzi. Była już o tym mowa, kiedy rozpatrywaliśmy rodzinę jako wspólnotę i zrzeszenie. Zależność rodzic–dziecko jest tu dobrym przykładem, gdyż wzajemna ich więź polega na tym, że nie tylko syn czy córka zależni są od rodziców, ale również rodzice, przynajmniej emocjonalnie w jakimś stopniu, warunkowani są przez zachowania dzieci.

Ma to kluczowe znaczenie dla więzi, która postrzegana jest jako zasadniczy czynnik socjalizacji rodzinnej. Poprzez więź w relacjach rodzinnych rozumie się na ogół „splot stosunków między członkami rodziny oparty o pewne podstawy racjonalne i emocjonalne wynikające ze związku małżeńskiego i świadomości związków genetycznych i genealogicznych”¹⁰. Przybiera ona postać funkcjonalną (opartą o przynależność do tej samej wspólnoty, określoną strukturę, podział ról i obowiązków jej członków) oraz podmiotową (emocjonalny stosunek i interpersonalne relacje domowników). W praktyce elementy więzi bardzo trudno precyzyjnie rozdzielić¹¹, z pewnością jednak można mówić o jej ewolucji od więzi funkcjonal-

⁸ H. Stasiak, *Kształty i wnętrza rodziny*, Warszawa 1975.

⁹ Por.: F. Adamski, *Socjologia małżeństwa i rodziny*, Warszawa 1984, s. 60 i n.

¹⁰ S. Kowalski, *Socjologia wychowania w zarysie*, Warszawa 1979, s. 239.

¹¹ Jeszcze inaczej dzieli więź rodzinną Leon Dyczewski, wyróżniając więź strukturalno-przedmiotową, osobową i kulturową, z czego dwie pierwsze odpowiadają wyżej wymienionym: więzi

nej (rzeczowej) do podmiotowej (osobowej) z nastawieniem pajdocentrycznym: na dziecko (dzieci), jego potrzeby i dobro. Wyrazem zaspokojenia tych ostatnich są prawidłowo pełnione funkcje rodziny oraz właściwe postawy rodzicielskie¹².

Jakkolwiek definiowana czy rozpatrywana więź uruchamia istotne dla kształtowania tożsamości jednostki mechanizmy – naśladowania i identyfikacji, kontroli społecznej oraz inspiruje określoną aktywność dzieci – często bywa tak, iż starsze pokolenie dostarcza wzorów działania, budzi pasję i zainteresowania wśród młodszych członków rodziny. Zdaniem Stanisława Kawuli istotą stosunku wychowawczego w rodzinie jest jakość i poziom pełnienia funkcji wychowawczych i socjalizacyjnych, ale także typ więzi. Ważne są tu przewodnictwo, partnerstwo wraz ze składającymi się nań proporcjami między równouprawnieniem a dominacją. Choć współcześnie większość rodzin zmierza ku demokratycznemu modelowi stosunków między pokoleniami, asymetria nie zawsze wynika z braku partnerstwa i jest przezeń warunkowana. W rodzinach tradycyjnych może być ona wywołana szacunkiem dla starszych i przekonaniem o szczególnej roli rodziców w życiu dziecka. Kawula zwraca także uwagę na takie czynniki podnoszące efektywność wychowania w rodzinie i warunkujące jego prawidłowy przebieg, jak przenikanie się wewnętrznego i zewnętrznego świata norm i wartości, ich spójność, selekcja czynników mogących zagrażać dziecku, uznanie odrębności i specyfiki każdej osoby, której motyw, uczucia, wyobrażenia i wzajemne interakcje z innymi członkami rodziny są kluczowe dla rozwoju dzieci oraz stymulowanie poprzez wspólnotę intelektualną i moralną jej członków procesów poznawania świata przyrody i kultury, pośredniczenia między jednostką a społeczeństwem szeroko rozumianym.

W środowisku rodzinnym wpływy zamierzone krzyżują się z niezamierzonymi, przy czym wyodrębnić można spośród nich takie, które są obojętne z wychowawczego punktu widzenia oraz takie, które wywierają skutek, wśród ostatnich zaś takie, które zorientowane są na rodzinę, jej dobro, spójność (np. pomoc dzieci w obowiązkach) oraz na realizację celów ogólnospołecznych (przekazywanie dorobku i tradycji społeczeństwa, kształtowanie społecznie pożądaných postaw). Owo wzajemne przenikanie wpływów powoduje, że wychowanie w rodzinie przebiega między trzema istotnymi procesami: socjalizacją (nabywanie wyobrażeń o świecie społecznym, przystosowanie do norm i reguł współżycia między członkami społeczeństwa), enkulturacją (nabywanie kompetencji kulturowej w zakresie bycia „twórcą i dłużnikiem kultury” (Becker)¹³ i nosicielem pewnych wartości) oraz autokreacją (czynnym udziałem jednostki we własnym rozwoju i współtworzeniu indywidualnej drogi życiowej)¹⁴.

funkcjonalnej i podmiotowej, na podstawie L. Dyczewski, *Rodzina polska i kierunki jej przemian*, Warszawa 1981.

¹² Por.: M. Ziemska, *Postawy rodzicielskie*, Warszawa 1973.

¹³ Za: Z. Melosik, *Ideal wychowania XXI wieku*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 1989/3.

¹⁴ S. Kawula i in., *op. cit.*, s. 50–55.

Wymienione procesy pełnią kluczową rolę w nabywaniu tożsamości przez wszystkich członków rodziny, nie tylko najmłodszych, wyposażając ich w normy, wartości, a także samoświadomość wpływającą z poczucia wspólnoty i duchowego związku z własną rodziną jako swoistym mikroświatem, jak również odrębności i niepowtarzalności swojej osoby.

3.1.1. Dzieci, młodzież, rodzina – wczoraj i dziś

W dobie przemian cywilizacyjnych, kulturowych i społecznych zmienia się także rodzina, modyfikacjom ulegają wzorce zachowań, wartości, sposoby komunikowania, relacje między pokoleniami i wiele innych czynników określających tożsamość jej członków.

Anna Kwak wyróżnia trzy etapy ewolucji rodziny powiązane z przemianami cywilizacyjnymi. Są to: rodzina preindustrialna (rolnicza), industrialna i postindustrialna¹⁵.

Ta ostatnia, najbardziej współczesna odmiana charakteryzuje się poszerzeniem tendencji do autonomizacji i indywidualizacji jej członków, co wynika częściowo z egalitaryzmu i symetrycznego podziału pracy, a częściowo z rozluźniania więzi emocjonalnych. Dom z miejsca integracji, bliskości jego mieszkańców stał się bowiem „centrum rozrywki”, mikroświatem każdego z domowników¹⁶. Idei bliskości zagraża przede wszystkim praca zawodowa, pochłaniająca domownikom większość czasu, uniemożliwiająca kobietom pełne zaangażowanie na rzecz rodziny. Często, obok pozornej poprawy ich statusu, owocuje to konfliktem ról, ponieważ kobiety zmuszone są łączyć obowiązki zawodowe z domowymi. Wszystkie wyżej wymienione czynniki oddziałują w różny sposób na sytuację dzieci wychowywanych w rodzinie.

W niniejszym podrozdziale zajmiemy się analizą społecznej i środowiskowej sytuacji w rodzinie postindustrialnej i jej oddziaływaniem na tożsamość najmłodszych członków.

Do najistotniejszych czynników, określających społeczną sytuację dziecka obok funkcji i przemian rodziny należą prawidłowe postawy rodzicielskie, zróżnicowanie wartości w przekazie międzypokoleniowym, kształtowanie wyobrażeń o rolach społecznych, stosunek dorosłych do dziecięcej edukacji, w tym spójność relacji między szkołą a rodziną, konflikty i sposoby ich rozwiązywania. Zagadnieniem postaw rodzicielskich zajmowała się m.in. Maria Ziemska¹⁷, wyróżniając właściwe postawy zajmowane przez rodziców wobec dziecka oraz im przeciwnie – wychowawczo niewłaściwe. Do pierwszych zalicza akceptację, współdziałanie,

¹⁵ A. Kwak, *op. cit.*

¹⁶ *Ibidem.*

¹⁷ M. Ziemska, *op. cit.*, s. 74.

rozumną swobodę oraz uznanie praw dziecka. Postawy niewłaściwe to: odtrącająca, unikająca, nadmiernie chroniąca oraz nadmiernie wymagająca.

Właściwe postawy rodzicielskie wpływają na dobry kontakt rodziców z dzieckiem. Ustalenia i zasady wprowadzone w życie rodzinne, a następnie prawidłowe, zgodne z nimi postępowanie nadają kierunek działaniu dziecka. W przypadku jego negatywnego zachowania dają do zrozumienia, iż jego postępowanie jest naganne lub niewłaściwe, nie negując jego osoby.

Współdziałanie tworzy mocną więź rodziców z dzieckiem, a jednocześnie angażuje je w zajęcia i sprawy rodzinne dostosowane do jego możliwości rozwojowych.

Na podobnej zasadzie rodzice, przejawiając niewłaściwe postawy, negatywnie wpływają na rozwój dziecka, zaburzając jego osobowość.

Postawy zatem wpływają na całokształt stosunków międzyosobniczych, który jest charakterystyczny dla danej rodziny, oddziałuje też na to, co dzieje się na zewnątrz rodziny i po zakończeniu okresu dzieciństwa, kształtując wiele spośród przejawianych w życiu dorosłym cech osobowości.

Najkrócej rzecz ujmując, postawy rodzicielskie oddziałują na samoocenę dziecka, motywację do osiągnięć i chęć podejmowania wyzwań, przesądzając o tym, czy dziecko potrafi okazywać uczucia, komunikować się z innymi i tworzyć satysfakcjonujące relacje interpersonalne w dorosłym życiu. Są to, jak wspomniano we wcześniejszych rozdziałach, istotne czynniki w procesie kształtowania samoświadomości i nabywania podmiotowości.

Dla socjalizacji w rodzinie, a także procesu konstruowania tożsamości kluczowe znaczenie ma fakt, iż dzieci często już jako dorośli ludzie, posiadający własne rodziny powielają postawy rodziców zapamiętane z własnego dzieciństwa.

Także sposób rozwiązywania sytuacji konfliktowych w rodzinie w wyraźny sposób oddziałuje na kształtowanie wyobrażeń o przyszłych rolach małżeńskich i rodzicielskich młodszych członków rodziny oraz współokreśla takie czynniki konstruowania ich tożsamości, jak poczucie własnej wartości, poziom bezpieczeństwa i stopień zaspokojenia potrzeb emocjonalnych. Do najistotniejszych skutków sytuacji konfliktowych w rodzinie należą stosowanie przemocy oraz rozwód jako wynik narastających napięć i nieporozumień między małżonkami. Czynniki stosowania przemocy tkwić mogą w osobie rodzica (trauma, negatywne doświadczenia z dzieciństwa związane ze stosowaniem przemocy, zaburzenia osobowości, w tym skłonności sadomasochistyczne), jego sytuacji społeczno-emocjonalnej (izolacja i poczucie bezsilności, brak pomocy i wsparcia ze strony współmałżonka czy rodziców w wychowaniu dziecka), a także w samym mikrosystemie rodziny (konflikty rodzinne, dysharmonia małżeńska, zbyt szybka i nie do końca zaakceptowana rekonstrukcja rodziny, niezadowolenie z zachowania dziecka), akceptacji społecznej wobec zachowań polegających na krzywdzeniu dziecka, czy stereotypach na temat wychowania¹⁸. Niezależnie od tego, jaką formę przybiera

¹⁸ S. Kawula i in., *op. cit.*, s. 255 i n.

stosowanie przemocy, zawsze ma ona bliższe i dalsze skutki w postaci zaburzeń emocjonalnych, wywołanych traumatycznymi przeżyciami, a wreszcie naśladownictwa tego rodzaju postaw we własnej biografii rodzicielskiej.

Szczególnym przypadkiem, w którym występuje przemoc skutkująca zagrożeniem poczucia bezpieczeństwa i utratą stabilności emocjonalnej jest rozwód rodziców. Dzieci z rodzin, w których toczy się lub niedawno miało miejsce postępowanie rozwodowe przechodzą swoisty kryzys zaufania do dorosłych, często związany z podatnością na wpływy innych, który objawia się buntem, złością i gniewem, a nierzadko poczuciem winy za zaistniałą sytuację. Może też dochodzić do zaburzeń psychosomatycznych, kryjących depresję oraz odczucia pustki emocjonalnej. Zaburzenia te, choć na ogół mają charakter przemijający i są uzależnione od płci, wieku i odporności psychicznej dzieci, a nade wszystko postawy rozwodzających się rodziców, prowadzić mogą do zaburzeń tożsamości przejawiających się w:

- zmianach w systemie wartości (dzieci, które doznały traumatycznej sytuacji w trakcie czy w wyniku rozwodu niżej od rówieśników z rodzin pełnych cenią tolerancję, opiekuńczość, życzliwość czy uczynność, ponad wartości duchowe przedkładają sprawy materialne);
- gorszym przystosowaniu do funkcjonowania w otoczeniu społecznym (chcąc zwrócić na siebie uwagę dorosłych, niegrzecznie się zachowują, gorzej współpracują z rówieśnikami, są krnąbrne, uparte, mimo niskiej popularności chcą przewodzić innym);
- negacji zaistniałej sytuacji manifestowanej za pomocą ucieczek z domu, agresji werbalnej, prowokowania konfliktów i bójek;
- patologicznych zachowaniach w postaci wagarów, prób dokonania kradzieży, popadania w nałogi;
- prowokowaniu konfliktów z prawem¹⁹.

Istotą problemów z tożsamością w następstwie rozwodu jest zerwanie więzi rodzinnych, a w ich wyniku pojawienie się niestabilności emocjonalnej, opóźnienie rozwoju moralnego oraz niezaspokojenie potrzeby bezpieczeństwa i akceptacji. Dodatkowo czynnikiem patologizującym przebieg i oddziaływanie rozwodu na psychikę nastoletnich dzieci jest angażowanie ich w konflikt i zmuszanie do zajęcia stanowiska obronnego wobec jednego, a opozycyjnego wobec drugiego z rodziców, a w wyniku tego zrywanie kontaktów z jednym z nich po rozwodzie lub jeszcze w jego trakcie. Skutkuje to brakiem wzorca zachowań związanych z rolą i płcią porzucającej dziecko matki czy ojca, a co za tym idzie utratą autorytetu i mniejszą dojrzałością nastolatka do wchodzenia w relacje interpersonalne z przedstawicielami przeciwnej płci i podejmowania życiowych zadań, związanych z małżeństwem.

Probleмами kształtowania wzorców ról rodzinnych w procesie nabywania tożsamości płciowej w rodzinie zajmujemy się w kolejnym podrozdziale.

¹⁹ H. Cudak, *Funkcjonowanie dzieci z małżeństw rozwiedzionych*, Toruń 2003.

3.1.2. Rodzina i płeć. Role płciowe rodziców jako element kształtowania tożsamości jednostki

W niniejszym podrozdziale omówione zostaną procesy nabywania wyobrażeń o rolach płciowych w środowisku rodzinnym. Niejako w nawiązaniu do wcześniejszych uwag o kształtowaniu tożsamości płciowej zaprezentowane zostaną: przekazywanie przez matkę i ojca wzorów zachowań związanych z płcią z położeniem nacisku na procesy identyfikowania i różnicowania czy definiowania roli płciowej dziewczynki i chłopca przez czynności obserwowane u rodziców i naśladowane początkowo w zabawach, a następnie w codziennych interakcjach z osobami tej samej i przeciwnej płci. Dokonamy porównania ról matki i ojca w powyższych procesach oraz przedstawimy niektóre spośród efektów socjalizacji rodzajowej – obrazy czy modele męskości i kobiecości występujące w społeczeństwie polskim przełomu wieków.

Jak stwierdza Elizabeth Badinter²⁰, dziecko poznaje swą tożsamość płciową w dwóch procesach: dyferencjacji (odróżniania) wobec osób odmiennej płci oraz identyfikacji z osobami tej samej płci. Proces ten nazywany jest podwójnym kodowaniem tożsamości płciowej. U chłopców proces odróżniania przeważa nad identyfikacją, prowadząc do potrójnej negacji, której przedmiotem jest udowodnienie sobie i otoczeniu, iż nie jest on kolejno: dzieckiem, kobietą ani homoseksualistą. Męskość rodzi się później i jest mniej stabilna niż kobiecość. Zaprzeczenie kobiecości w sobie, eliminowanie skojarzeń i wspomnień z symbiotycznego zespolenia z matką w dzieciństwie jest koniecznym warunkiem zyskiwania dojrzałości młodego mężczyzny. Miłość matki pozwala, co prawda, przezwyciężyć lęki i niepokoje, ale wciąż nie ma pełnego, wspierającego kontaktu z ojcem, który uczy męskości, przynależności do grupy mężczyzn (wspólne zabawy, rozrywki, opowieści).

We wcześniejszych społeczeństwach czy tzw. kulturach męskich (Żydzi), świadomie separując od matki, poddając wyczerpującym czy bolesnym próbom, nadaje się męskość w drodze rytuału (obrzezanie, turnieje rycerskie, polowania, pierwszy udział w bitwie). Od czasów starożytnych, kiedy Arystoteles twierdził, że to „mężczyzna tworzy mężczyznę”²¹ wiele się zmieniło, nadal jednak warunkiem zyskiwania męskości jest oddzielenie od matki, bowiem jej hegemonia, wszechwładza nie pozwala dorosnąć, wytwarzając depresję, pasywność. Chłopak wychowywany przez dominującą, zawłaszczającą matkę, bezwarunkowo go akceptującą często w dorosłym życiu realizuje model Piotrusia Pana – wiecznie niedorośłego chłopca, na którym wszyscy powinni skupiać uwagę i traktować jak dziecko.

Z kolei kontakty z matką zimną i odrzucającą grożą ukształtowaniem niechęci, agresji czy nawet nienawiści wobec kobiet. Miłość macierzyńska do syna

²⁰ E. Badinter, *X, Y tożsamość mężczyzny*, Warszawa 2003, s. 47–93.

²¹ Arystoteles, *Metafizyka*, Warszawa 1983.

niesie z sobą wyzwanie właściwie dobranych proporcji między czułością i dystansem, przyzwoleniem i kształtowaniem charakteru. W praktyce takie połączenie elementów charakterystycznych dla ról matki i ojca rzadko zdarza się kobietom, którym dziecko niezależnie od płci wydaje się zależne, bezbronne i wymagające niezależnie od wieku stałej uwagi, miłości, poświęcenia i troski. Dlatego do pełnego ukształtowania tożsamości potrzebne są różnorodne wzorce działania – męski i żeński.

Socjalizacja rodzajowa rozpoczyna się od przekonania rodziców o płci dziecka i tego, w jaki sposób to komunikują jemu samemu i innym. Pierwsze komunikaty są zazwyczaj projekcją ich marzeń i wyobrażeń związanych ze stereotypami płciowymi: chłopcy postrzegani są jako duzi i silni, dziewczynki jako malutkie i delikatne, mimo iż 98% noworodków obu płci mierzy i waży tyle samo! Następnie, w pierwszych latach dzieciństwa ogromną rolę w kształtowaniu wyobrażeń o własnej płci odgrywają gesty, głos, wybór zabawek czy ubrań. Podstawy podziałów płciowych istnieją jeszcze przed pójściem dziecka do przedszkola czy szkoły i tu wielką rolę odgrywają czynniki poznawcze: komunikaty skierowane do dziecka, w tym komentarze dotyczące jego zachowań, przekazy rodzinne czy kulturowe (baśnie), a także ciało wraz z naturalnymi różnicami będące pierwotnym źródłem tożsamości. Wspomniane zabawy także mogą przyczyniać się do różnicowania płciowego, gdyż matki i ojcowie inaczej się z dziećmi bawią: pierwsze preferują zabawy statyczne, wzrokowe, ćwiczące koncentrację i orientację w przestrzeni, ojcowie natomiast w większym stopniu stymulują dziecko do aktywności, w ich zabawach z dziećmi przeważają elementy dotykowe, ruchowe, poza tym u ojców szybciej pojawia się odmienne traktowanie synów i córek, odpowiednio surowsze i bardziej pobłażliwe. Matki mają tendencję do traktowania dzieci obojga płci tak samo przez kilka pierwszych lat ich życia.

O podstawach tworzenia męskości mówią trzy główne grupy teorii psychologicznych: psychoanaliza, teorie funkcjonalistów (Parsons) oraz teoria uczenia się (Bandura)²².

W poglądach Ericha Fromma różnica między rolami matki i ojca w zadaniach związanych z socjalizacją rodzajową wynika z faktu, że matka kocha dziecko za to, że jest, podczas gdy ojciec za to – jakie jest. Miłość ojcowska nie jest bezwarunkowa, zależy od intensywności, jakości kontaktów z dzieckiem, a jego płeć nie ma tu znaczenia. W kontaktach z ojcem dziecko uczy się, że na miłość można zasłużyć i w tym celu kształtuje swój charakter. Treścią roli ojcowskiej jest wskazywanie drogi prowadzącej w świat myśli, wytworów intelektualnych, prawa i ładu społecznego. Miłość i obcowanie z dzieckiem stanowi dla ojca realizację potrzeby transcendencji, przekraczania siebie samego i w tym procesie kształtuje dziecięcą wrażliwość sumienia, siłę umysłu, dyscyplinę, ma jednak zarazem wa-

²² A. Krajewska, *Konteksty ojcostwa*, [w:] *Nowi mężczyźni? Zmieniające się modele męskości we współczesnej Polsce*, M. Fuszara (red.), Warszawa 2008.

lor hierarchiczności, zawiera komponent podporządkowania. Role matki i ojca są komplementarne, ale nie „wymienne” i ta cecha jest kolejnym argumentem przemawiającym za tym, że dziecko potrzebuje obojga rodziców, aby z powodzeniem kształtować wyobrażenie o własnej i przeciwnej płci.

Z kolei Talcott Parsons, pozostając zwolennikiem rozdzielenia ról matki i ojca, separuje również ich funkcje, przypisując matce zadania ekspresyjne (zespalenie psychiczne i emocjonalne członków rodziny), ojcu zaś instrumentalne (podporządkowanie normom społecznym, symbolicznie wyrażonemu w jego osobie autorytetowi i władzy).

W najbardziej współczesnej nam teorii uczenia się podstawą jest identyfikacja i modelowanie psychiki dziecka, które przebiega w kontakcie z rodzicem tej samej płci, dopiero w okresie dojrzewania dochodzi do kontrydentyfikacji i ewentualnego współzawodnictwa – chłopców z ojcem, zaś dziewczynek – z matką. Motywacją do naśladowania o charakterze uniwersalnym jest więź uczuciowa i podobieństwo do rodzica tej samej płci.

Tworzenie męskości jest procesem długofalowym, nie następuje z dnia na dzień. Jest tak samo ważne dla syna, jak i dla ojca. Ten ostatni często jest zdominowany przez żonę/matkę dziecka, a jego zadania marginalizowane: często w świadomości matki dziecka jego rola ogranicza się do zapewniania rozrywek, organizowania transportu, spacerów etc. Sfera opieki, pielęgnacji w całości należy do kobiety, czego najlepszym dowodem bardzo rzadka tendencja ojców do przerywania pracy zawodowej w związku z narodzinami dziecka czy jego chorobą. Ojciec zatem, mimo iż jest ważnym ogniwem łączącym dziecko ze światem, jest w jego wychowanie mniej zaangażowany i często bywa odsuwany na dalszy plan. Przyczyną tego stanu rzeczy są stereotypy na temat podziału ról w rodzinie, koncentracja mężczyzny na karierze zawodowej, ale też negatywne postawy matek wobec aktywności wychowawczej ojców (rywalizacja o dziecko, brak zaufania).

Wyniki badań cytowane przez M. Fuszare wskazuja, że ojcostwo ma również duże znaczenie psychiczne dla samych ojców: zapewnia głębszą więź z dzieckiem, wyzwala z lęków związanych z jego wychowaniem, blokującą odpowiedzialnością, zapewnia lepsze zrozumienie partnerki, wzbudzając szacunek dla jej wysiłków, staje się też nierzadko przestrzenią samorealizacji i rozwijania takich cech, jak cierpliwość, czułość, troskliwość czy intuicja, które są niezbędne dla prawidłowego sprawowania opieki nad dzieckiem. Dla niektórych mężczyzn jest ponadto odpoczynkiem od intensywnej pracy zawodowej, budowania profesjonalnej kariery i towarzyszącego im „wyścigu szczurów”²³.

Aby w pełni ukształtować męskość dorastającego syna, konieczne jest nawiązanie z nim głębszego, emocjonalnego kontaktu przez oboje rodziców. W przeciwnym razie zwraca się on ku sztucznie tworzonym autorytetom, w których

²³ M. Fuszara, *Ojcostwo w opinii mężczyzn – ojców małych dzieci*, [w:] *Nowi mężczyźni? Zmieniające się modele męskości we współczesnej Polsce*, M. Fuszara (red.), Warszawa 2008, s. 187–219.

poszukuje modelu ojca, podczas gdy rzeczywisty rodzic jawi się jako nieobecny i niedostępny czy to fizycznie, czy psychicznie²⁴. W nowoczesnych społeczeństwach postindustrialnych, mimo wielu przemian cywilizacyjnych i kulturowych, nadal obecność starszego mężczyzny, pełniącego rolę mentora, który kieruje chłopcem, dzieli się z nim doświadczeniem i przekazuje mądrość życiową ma wpływ na kształtowanie męskiej tożsamości. Tacy mężczyźni szybciej dojrzewają do zadań życiowych, są odpowiedzialniejsi, bardziej efektywni w działaniu, szybciej osiągają sukcesy, a wszystko to jest efektem naśladownictwa, identyfikacji z wzorem męskości. To, co było oczywiste w czasach starożytnych: wychowanie i wprowadzanie w świat poprzez głęboki kontakt psychiczny i duchowy z mistrzem (mentorem, doradcą, wychowawcą), obecnie zostało zminimalizowane. Brak społecznego przyzwolenia wobec emocji czy ich okazywania towarzyszących głębszej relacji między ojcem a synem w podobny sposób jak jego nieobecność pozostawia ślady w psychice, prowadząc do trudności z opanowaniem męskiej roli. Przyczyną tychże jest brak pogodzenia się z kobiecymi elementami swojej psychiki, które zostały odrzucone w procesie rozdzielenia z matką, a następnie powinny zostać na nowo zintegrowane, aby umożliwić scalenie pierwiastka męskiego i kobiecego, których współistnienie jest niezbędnym elementem w pełni rozwiniętej osobowości, zarówno kobiecej, jak i męskiej (są to *animus* i *anima* C. G. Junga).

Scalenie owo konieczne jest między innymi po to, by w przyszłości chłopak mógł efektywnie pełnić rolę ojca czy opiekuna swojej partnerki, poprzez naprzemienne eksponowanie pierwiastka męskiego (władczego, decyzyjnego) i kobiecego (opiekuńczego, emocjonalnego). Dojrzałość emocjonalna, społeczna, a więc ukształtowana tożsamość mężczyzny oznacza między innymi akceptację takiego stanu rzeczy. Kobiety nabywają tej zdolności znacznie szybciej w toku treningu socjalizacyjnego, a także poprzez wczesną konfrontację z wyzwaniem życiowymi i połączonymi zadaniami matki, żony i pracownika. Mężczyźni w procesie uruchamiania adekwatnych do sytuacji emocji i postaw przeszkadza kulturowy model „macho” i zbyt silna identyfikacja z nim.

Współczesny mężczyzna wychowuje syna inaczej niż on sam był wychowywany. Co prawda, ewolucja wzorów kulturowych, prowadząc od kowboja do terminatora, doprowadziła do ukształtowania ideału mężczyzny – „macho”, supersamca, który reprezentując mityczne męskie tęsknoty za wolnością i niezależnością, pozostaje twardy, niewrażliwy na ból, wyzbyty uczuć, elementów kobiecych, wierzy w dominację i przewagę jako podstawy osiągnięcia sukcesu i decyduje się nie tylko na ryzyko, ale i stosowanie przemocy wtedy, gdy to konieczne, by

²⁴ E. Badinter wymienia tu rozlicznych bohaterów fikcji literackiej czy filmowej: kowbojów, Rambo, Terminatora, Bruce’a Lee. W warunkach polskich być może warto byłoby zastanowić się, czy całkowicie wyparli oni rodzime wzorce: bohaterów Szklarskiego, Karola Maya, Stasia z *W pustyni i w puszczy*. Możliwe też, że cały ten katalog postaci jest poważnie zdezaktualizowany i zastąpiony został przez bohaterów komiksu i wzory postaci pochodzących z Internetu.

podkreślić powyższe cechy, jednak w rzeczywistości poza ekranem kinowym czy stronami komiksów ktoś taki nie istnieje. Współczesny mężczyzna dostrzega konieczność kompromisu w życiu i choć pozostaje twardy i zdeterminowany, nie zawsze daje się uchwycić w pułapkę osobowości typu węzeł²⁵, syna natomiast (pod warunkiem, że doszło u niego do wspomnianego wyżej scalenia elementów męskich i kobiecych) wychowuje na mężczyznę „miękkiego”, w większym stopniu empatycznego, pogodzonego z kobiecymi stronami męskiej natury. Ukształtowanie nowego typu ojcostwa w kulturze oznacza koniec patriarchy kojarzonego z autorytetem, prawem, surowością, dystansem, wreszcie psychiczną i fizyczną nieobecnością ojca w procesie wychowania własnych dzieci. W odejściu od takiego modelu ojcostwa swój udział mają: wczesne podejmowanie pracy zawodowej po urodzeniu dziecka przez kobiety, wzrost poziomu samoświadomości u mężczyzn związany z rosnącym poziomem wykształcenia i pracą w wolnych zawodach, a także niechęcią do reprodukcji postawy własnego ojca i powielenia stereotypów znanych z dzieciństwa. Ojcowska satysfakcja płynąca z roli zależy od wolności wyboru, komplementarności zadań matki i ojca, ale nie ich wymienności. Chodzi tu o to, by pozwolić sobie na bycie ojcem, stopniowe odkrywanie znaczeń tej roli, w miejsce delegowania wszelkich zadań na matkę w obliczu odkrywanej niekompetencji i przyjmowania postawy obronnej, wynikającej z braku chęci czy obowiązku uwarunkowanych zanikiem więzi z własnym dzieckiem.

Podsumowując rozważania o kształtowaniu męskości, stwierdzić trzeba za Elizabeth Badinter, że dziecko niezależnie od płci silniej identyfikuje się z rodzicem, który więcej inwestuje czasowo i emocjonalnie w relację z nim, jest „bardziej obecny” w jego życiu, interioryzuje jednak oboje rodziców w różnym wszakże stopniu. W schemacie tym ważna jest nie tyle męskość czy kobiecość, co zażyłość, troska.

Podobnie jak męskość, również kobiecość podlega kształtowaniu w relacjach rodzinnych. W procesie tym kluczowa jest rola matki, choć nie można bagatelizować znaczenia ojca, gdyż, jak stwierdziliśmy powyżej, relacje z rodzicami obojga płci mają istotne znaczenie dla kształtowania tożsamości zarówno dorastającego chłopca, jak i dziewczynki. Córki, identyfikując się z matką i różnicując wobec ojca czy brata, nieświadomie odtwarzają w dorosłym życiu to, czego nauczyły się od matek, ponieważ matka właśnie jest najbliższym i najważniejszym wzorem osobowym dla córki. Wyobrażenia dziewcząt o kobiecości i macierzyństwie w dużym stopniu zależą od tego, jak pamięta ona własną matkę. Internalizacja roli kobiecej przebiega poprzez identyfikację z matką i naśladowanie jej zachowań i postaw²⁶. W obrębie neopsychoanalitycznego stanowiska Eriksona podkreśla się, że tożsamość dziewczynki po okresie dorastania w rodzinie zostaje zawieszona do

²⁵ Mężczyzna taki, mimo pozorów zewnętrznej i wewnętrznej siły, ma obsesję konkurencji i wyczynów zawodowych, intelektualnych czy seksualnych, pozostaje zarazem upośledzony uczuciowo, agresywny, niezdolny do empatii ani związków z innymi. Łęki zagłusza alkoholem i przemocą.

²⁶ J. Ostrouch, *Nieuchwytna relacje matek i córek w codzienności*, Olsztyn 2004.

czasu związania się z mężczyzną i na nowo ukształtowana (odtworzona lub nie). Zastosowanie ma tutaj zarówno społeczne uczenie się i modelowanie postaw oraz teoria scenariusza, uwzględniająca internalizowanie gotowych sekwencji zachowań będących odpowiednikami stereotypów płciowych²⁷. Wcześniejsze, bardziej radykalne wersje psychoanalizy wykluczają możliwość ukształtowania w rodzinie autonomicznej, kobiecej tożsamości: w miejsce integracji psychicznej i duchowej ze starszą, bliską emocjonalnie kobietą pojawia się wrogość, rywalizacja i konieczność zerwania więzów, by wejść do innego, męskiego świata, uwolnić się od penetrującej wszechobecności, jak nazywa Freud model relacji z matką. Matka, z jednej strony, kochając dzieci miłością bezwarunkową, często wobec dorastającej, a następnie dorosłej córki staje się apodyktyczna, zawłaszczająca, nadopiekuńcza, tym samym uzależniając ją od siebie psychicznie. Często pojawia się też projekcja na córkę własnych niespełnionych ambicji, planów czy zamierzeń, których realizacja ma złagodzić niepowodzenia matczynej samorealizacji, jej poświęcenie na rzecz rodziny i wychowania córki. Komunikaty tego rodzaju, dotyczące niespełnienia, rozgoryczenia czy poczucia winy, jakie matka chce wzbudzić w córce z oczywistych przyczyn nie mogą stanowić dla tej ostatniej pozytywnego wzorca kobiecości, niejednokrotnie prowadząc do lęków przed staniem się taką jak własna matka, jej powieleniem. Relacja między matką a córką nie musi jednak przybierać destrukcyjnego charakteru. W jego zapobieganiu ważny jest wygląd, samoocena, poczucie własnej wartości, a także jej poczucie bezpieczeństwa i przekonanie, że jest w związku z ojcem dziewczynki doceniana. Wówczas, kiedy brak rywalizacji łatwiej o akceptację młodej dziewczyny, jej kobiecości, która nie staje się konkurencją dla matki, ale efektem jej starań, wysiłków, a przede wszystkim akceptacji i miłości dla córki. Tylko aktywna rola córki, uwolniona od wymogów bierności i ślepej akceptacji wymagań matki ma szansę upodmiotowić córkę, nauczyć dokonywania wyborów między prawdziwym i fałszywym „ja” bez blokad, ograniczeń i doświadczenia ambiwalencji²⁸. Jak twierdzi Alice Miller²⁹, szwajcarska psychoterapeutka, dziecko w rodzinie uczy się poświęcać część siebie, własnej indywidualności i niepowtarzalności, by sprostać wymaganiom innych ludzi, zyskać społeczną akceptację. Jest to konieczny proces, nie zapominajmy jednak, że każda narzucona z zewnątrz wartość naraża na zmiany samooceny: trwałe, stabilne i rozwojowe jest tylko to, co wypracowaliśmy w doświadczeniu, co wypływa z osobistych przeżyć. Tu podobnie, informacje zwrotne od matki, nacechowane niezadowolaniem, krytyką postaw córki często prowadzą do poczucia winy i będących jej pochodną problemów psychicznych w postaci zaburzeń odżywiania, nadużywania alkoholu, lęków i regresji doświadczanych tak długo, jak matka dziewczyny żyje i jest w stanie w sposób rzeczowy czy wyobrażony ją kontrolować.

²⁷ L. Brannon, *Psychologia rodzaju*, Gdańsk 2002. Podobne stanowisko jak Brannon zajmuje Sandra Bem ze swoją teorią pryzmatów kulturowych.

²⁸ J. Ostrouch, *op. cit.*

²⁹ A. Miller, *Dramat udanego dziecka*, Warszawa 1995.

Anna Sierota wymieniła trzy postawy matek mające szczególne znaczenie dla kształtowania kobiecości córki, są to:

- postawa ochraniająca,
- postawa odrzucająca,
- postawa nadmiernie wymagająca³⁰.

Każda z nich ma swoje pedagogiczne konsekwencje, prowadząc w pierwszym przypadku do braku przygotowania do dorosłego życia czy też w drugim – do agresji, niepokoju jako reakcji na krytykę i wreszcie w trzecim – do przyjmowania przez córkę zadań przekraczających jej możliwości bądź niepewności i nieśmiałości w sytuacjach społecznych, za pomocą których dziewczyna manifestuje swoje obniżone matczyną krytyką i ciągłym niezadowoleniem poczucie własnej wartości.

Jeszcze inaczej ujmują ten problem Barber i Watson³¹: matka czy to nieobecna, czy współzawodnicząca, dominująca czy fałszywa kształtuje w córce kobiecość opartą na manifestacji społecznie niepożądanych czy nieakceptowanych (głównie przez inne kobiety) zachowań i cech, do których należą: poszukiwanie modeli identyfikacji poza rodziną, wycofywanie się z bliskich, opartych na zaufaniu i współdziałaniu relacji, łatwe popadanie w konflikty z innymi kobietami versus nieumiejętność przeciwstawienia się innym i zawalczenia o swoje prawa, prezentowanie aspiracji perfekcjonistycznych, generalizowanie uproszczonych, negatywnych ocen nakierowanych na innych etc. Uniknięcie tego rodzaju projekcji u córki możliwe jest tylko w klimacie akceptacji, a także, jak wspomniano, pod warunkiem matczynej samorealizacji płynącej nie tylko z faktu wychowywania dziecka, ale i satysfakcjonującej pracy i takich że relacji z mężczyznami, współobecności i pozytywnych interakcji z innymi osobami w otoczeniu dziewczyny, a także dwukierunkowości przekazu międzypokoleniowego, tak by możliwa była wymiana doświadczeń i uczenie we wzajemnym kontakcie nie tylko córki, ale i matki.

Kształtowanie kobiecości powinno więc zawierać poza socjalizacyjnym treningiem roli element samowychowania matki, wewnętrznego dialogu z sobą, stwarzania przestrzeni wolności dla siebie i innych, by córka mogła wybrać swoją tożsamość, a nie jedynie odtworzyć w dorosłym życiu to, co wyniosła z domu. Dalsze stadia dorastania do roli kobiety, w tym do macierzyństwa, implikują bowiem zaprzeczenie bycia córką, dziewczynką. Taka podwójność roli córki-matki wymaga zdolności do transcendencji i dojrzałości. Poza przygotowaniem do roli kobiety dostarczają one refleksji na temat modeli kobiecości we współczesnym świecie, które to modele, co oczywiste, nie są powieleniem cech reprezentowanych przez matkę. Córka nie musi reprodukcować zachowań czy postaw zawartych

³⁰ A. Sierota, *Postawy rodzicielskie a społeczne zachowania dzieci zależne od ich płci*, „Problemy Rodziny”, 1997/3.

³¹ J. Barber, R. E. Watson, *Sisterhood Betrayed: Women in the Workplace and All About Eve Complex*, New York 1991.

w żadnym ze stereotypowych obrazów kobiet w Polsce czy to tzw. matki-Polki, czy Polki uprzywilejowanej, czy ambitnej³².

Elizabeth Badinter zauważa, że matka, niezależnie od kategorii antropologicznych, jest postacią względną i trójwymiarową. Względną, bo daje się ujmować jedynie w odniesieniu do konkretnego dziecka i jego ojca – nie ma abstrakcyjnego, ogólnego modelu jej roli. Trójwymiarowość, natomiast, odnosi się do nakładania na siebie ról matki, kobiety, pracownika etc. Cechą charakterystyczną jest też pewien poziom ambiwalencji w roli, często nazywany wewnętrznym konfliktem (w przeciwieństwie do zewnętrznego, objawiającego się trójwymiarowością roli). Konflikt ów wywołany jest paradoksem oczekiwań społecznych: z jednej strony krytykuje się matki nadopiekuńcze, skoncentrowane na dziecku, rozpieszczające je, równocześnie ganiąc je za przedkładanie swoich dążeń nad potrzeby dziecka, preferowanie w oddziaływaniach wychowawczych dystansu i dyscypliny. Ta ostatnia tendencja w stanie nasilenia odpowiadająca postawie odrzucającej zyskała sobie miano „zimnego wychowu” i jak wskazują badania, ma poważne konsekwencje rozwojowe w postaci niewiary w siebie, ograniczonej zdolności kochania i przerostu ambicji u dzieci, które miały takie matki. Podobnie pierwsza, izolując od trudności i codziennego życia, wiedzie u dziecka do bezradności, zahamowań, braku umiejętności radzenia sobie z krytyką, a nierzadko agresją otoczenia.

Z jednej zatem strony matka powinna chronić córkę przed tym, co złe, również przed destrukcyjnym wpływem nowoczesnych wymogów kulturowych, zakładających ideał kobiety – „superwoman” godzącej obowiązki domowe, rodzicielskie z karierą zawodową i atrakcyjnym wyglądem, z drugiej wspierać w procesie dostosowywania się do społecznych oczekiwań. Wypośrodkowanie w przebiegu tych dwóch procesów jest najważniejszym etapem przygotowania do roli kobiety. Istotne jest tu zrozumienie, że mimo wspomnianej trójwymiarowości bycie kobietą nie jest jednoznacznie tożsame z byciem matką. Z kolei ważna w przygotowaniu do roli matki jest świadomość, że wszystkie niemal jej komponenty uwarunkowane są społecznie, nie zaś biologicznie (taki charakter mają jedynie wydawanie na świat potomstwa i karmienie piersią przez pierwsze miesiące jego życia), nie ma też jednego, uniwersalnego wzorca tejże roli. Inaczej mówiąc, macierzyńskość (zdolność, potencjał) nie równa się macierzyństwu (realizacji). Młode kobiety nie muszą tak jak i ich matki czuć się zdeterminowane czy ograniczone dążeniem do modelu trzech „M”: miłość, małżeństwo i macierzyństwo, zarazem jednak powinny być świadome, że tam, gdzie kończy się stereotyp i oczywistość, pojawiają się trudności i pytania, które mogą z sobą nieść potencjał rozwojowy, ale równie dobrze mogą prowadzić do regresu. Charakterystycznym wyrazem zyskiwania nowego kształtu tożsamości i przeobraża-

³² Szerzej na ten temat pisze A. Kwiatkowska, *Sila tradycji i pokusa zmiany, czyli o stereotypach płciowych*, [w:] *Męskość, kobiecość w perspektywie indywidualnej i kulturowej*, P. Boski, J. Miluska (red.), Warszawa 1999.

nia z dziewczynki w kobietę i z kobiety w matkę (lub nie) jest postawienie sobie pytania kim jestem?, jaka jestem?

Z jednej strony kobiecość, jak zauważają antropolodzy, jest pierwotnym stanem, podczas gdy męskość ma charakter wtórny, jednakże to u kobiet silniej manifestuje się konflikt relacyjności ja–inni, konflikt dziewczynki z kobietą (dziecięcych wyobrażeń o kobiecości z zastanym stanem rzeczy) i dorastającej kobiety z własną matką reprezentującą niejednokrotnie zdezaktualizowane wzorce zachowań, których przezwyciężenie i pozytywne rozwiązanie ma kluczowe znaczenie dla stawania się kobietą.

Dlatego raz jeszcze podkreślić należy rolę środowiska rodzinnego w socjalizacji rodzajowej, której efektem jest internalizacja obrazów ról płciowych. To, czego nauczymy się na temat kobiecości i męskości w drodze identyfikacji, naśladownictwa i różnicowania w domu rodzinnym, w sposób mniej lub bardziej świadomy decydowało będzie o naszej samorealizacji w tym jakże ważnym obszarze tożsamości związanym z rolami płciowymi.

3.2. Szkoła jako przestrzeń nabywania tożsamości

Celem niniejszego podrozdziału jest prezentacja istotnych z socjopedagogicznego punktu widzenia elementów środowiska wychowawczego szkoły, które stanowią uwarunkowania bądź przyczyniają się do kształtowania się tożsamości uczniów. Niezwykle ważny etap w życiu, jakim jest wiek dorastania, kiedy przyswajanie obrazów świata, a zarazem podatność na wpływy ze strony innych są szczególnie intensywne młodzi ludzie spędzają w szkole, gdzie w toku socjalizacji wtórnej przyswajają wyobrażenia o rolach społecznych będące kluczowym elementem procesu kształtowania tożsamości. Najistotniejszymi elementami są tutaj nie tyle funkcje czy cechy szkoły, ale samo środowisko klasy szkolnej, które może poprzez klimat, preferowany przez nauczycieli styl wychowania czy też motywy przywództwa i atrakcyjności interpersonalnej silnie oddziaływać na samoświadomość uczniów. Odrębnym zagadnieniem jest szeroko rozumiany ukryty program szkoły i generowane przezeń reakcje uczniów w postaci „strategii przetrwania”³³ oraz przybierającego różne formy oporu edukacyjnego.

W preferowanym przez niektórych badaczy *ekologicznym modelu klasy*, zakładającym, że jest ona pewnym środowiskiem czy systemem, w łonie którego rezydują uczniowie i nauczyciel zwraca się często uwagę, iż większość jej cech ma charakter stały, generowany przez każdą zbiorowość ludzką. Cechy klasy szkolnej to: wielowymiarowość, jednoczesność, gwałtowność, nieprzewidywalność,

³³ Strategiami uczniów i nauczycieli w ramach ukrytego programu szkoły zajmowali się m.in. Philip Jackson oraz John Holt, a w Polsce A. Janowski oraz W. Żłobicki.

jawność i przeszłość. Wpływ nauczyciela na owe cechy i możliwości ich modyfikacji jest nikły³⁴.

Z kolei Robert i Patricia Schmuckowie rozpatrują klasę jako coś więcej niż zbiorowość, a mianowicie grupę społeczną, przeciwstawiając niezmiennym i stałym cechom klasy dynamiczne i zmienne procesy, których jest ona podłożem. R. I. Arends wymienia sześć spośród nich³⁵: oczekiwania, przywództwo, atrakcyjność, normy, porozumiewanie się oraz spójność.

Procesy w przeciwieństwie do cech klasy podlegają modyfikacjom ze strony nauczyciela. Klasy różnią się nie tylko pod względem wielkości, wieku uczniów czy poziomu ich zdolności poznawczych. Czynnikiem różnicującym jest także struktura, której głównymi wyznacznikami są wymienione powyżej atrakcyjność i przywództwo.

Strukturą klasy szkolnej nazywa się w literaturze „społecznie istotne zróżnicowanie uczniowskich statusów interpersonalnych”³⁶, przy czym można ją rozpatrywać pod kątem organizacyjnym (o takim ujęciu była mowa powyżej) oraz pod kątem społecznym, rozumiejąc poprzez klasę pewną zbiorowość przekształcającą się stopniowo w grupę społeczną. Struktura klasy może mieć charakter rozproszony oraz centralny.

O pierwszym mówimy wówczas, gdy w strukturze nie da się wyodrębnić grup wzajemnie antagonistycznie nastawionych do siebie, nie ma też osoby o statusie „gwiazdy” czy „kozła ofiarnego”, czyli powszechnie lubianych i wyróżnianych przez kolegów, lub przeciwnie – nieakceptowanych, marginalizowanych i obwinianych o wszelkie niepowodzenia i problemy zespołu.

W drugim przypadku klasa jest wyraźnie zróżnicowana, są uczniowie bardzo przez innych lubiani, tworzący pewną elitę i tacy, których koledzy nie lubią i postrzegają jako mało atrakcyjnych.

Na ogół struktura centralna kształtuje się w klasie stopniowo, pojawiając się jako efekt procesów komunikacji i pewnego zasobu wspólnych doświadczeń społecznych, posiadanych przez uczniów. Z taką sytuacją mamy zazwyczaj do czynienia wkrótce po rozpoczęciu nauki w nowej szkole czy to podstawowej, czy też ponadgimnazjalnej. W szkołach rejonowych bowiem, a do takich zaliczamy gimnazja, klasy mają strukturę centralną niemal z założenia, nierzadko różnicującą się niezwykle szybko, są bowiem rekonstruowane z uczniów znających się, zamieszkujących na tym samym osiedlu i wcześniej uczęszczających razem do szkoły podstawowej. Struktura rozproszona klasy w sensie społecznym odpowiada na ogół jej charakterowi heterogenicznemu w sensie organizacyjnym – uczniowie nauczani są tak samo, bez stopniowania czy różnicowania wymagań. Z kolei struktura centralna to raczej klasa homogeniczna, gdzie próbuje się doprowadzić do względnie wyrównanego poziomu wiedzy i umiejętności

³⁴ R. I. Arends, *Uczymy się nauczać*, Warszawa 1998, s. 124–125.

³⁵ *Ibidem*.

³⁶ K. Konarzewski, *Sztuka nauczania. Szkoła*, Warszawa 1991, s. 131 i n.

uczniów. Bywa też i tak, że struktura organizacyjna nie pokrywa się ze społeczną, nie każda klasa o strukturze rozproszonej będzie miała pod względem dydaktycznym charakter heterogeniczny i odwrotnie, nie każda klasa o strukturze centralnej będzie wymagała szeregu zabiegów przystosowujących i wyrównujących poziom rozwoju poznawczego uczniów. Rodzaj struktury jest, jak wspomniano, ważną informacją dla nauczyciela, pozwala bowiem poznać uczniów i w wyniku postawionej diagnozy właściwie dobierać metody oddziaływań pedagogicznych.

Opisane wcześniej zagadnienia: cechy i procesy toczące się w obrębie klasy szkolnej, a także jej struktura wraz z osobowością nauczyciela pośrednio tworzą klimat klasy szkolnej. Bywa on określany jako „atmosfera klasy” bądź precyzyjniej jako „reguły pracy i życia w klasie, które nauczyciel faktycznie narzuca i wzmacnia przy okazji rozwiązywania bieżących sytuacji dydaktycznych i wychowawczych”³⁷.

Dyskusyjne jest, w jakim stopniu klimat stanowi – mówiąc słowami tego samego autora – projekcję osobowości zawodowej nauczyciela, a także to, na ile reguły te wyrażone są *explicite*, nie zaś tkwią *implicit*e w działaniach, które pozwalają uczniom je wydobywać i uświadamiać sobie dopiero wtedy, gdy nauczyciel da się poznać jako osoba łagodna czy przeciwnie – surowa i konsekwentna w działaniu.

Wiadomo jednak z pewnością, że o klimacie decydują bezpośrednio dwa czynniki:

- koloryt interakcji – to czynnik określany poprzez sposób, w jaki nauczyciel zwraca się do uczniów, czy darzy ich życzliwym zainteresowaniem, uwzględnia ich potrzeby, dostrzega indywidualność;
- rozkład władzy w klasie – to czynnik określający styl kierowania uczniami, sposób rozwiązywania sytuacji trudnych i podejmowania decyzji przez nauczyciela, często określany za pomocą kontinuum autokratyczny–demokratyczny³⁸.

Uwzględniwszy je, wyróżniamy następujące typy klimatów: klimat bezosobowego profesjonalizmu, interpersonalnej zgody oraz instytucjonalnego porządku. Różnią się one zasadniczo swoimi efektami socjalizacyjnymi. W pierwszym przypadku można powiedzieć, że wiodącą regułą socjalizacyjną jest wpajane uczniom przekonanie, iż podstawą sukcesu jest dominacja nad innymi, pozytywne wyróżnienie się. Najwięcej można osiągnąć, motywując się do podejmowania wysiłków, współdziałając między sobą, ale i rozsądnie rywalizując z innymi. Zadaniem nauczyciela jest uchwycenie właściwych proporcji pomiędzy powyższymi i wykorzystanie relacji interpersonalnych oraz własnego autorytetu do podnoszenia osiągnięć uczniów. W przypadku drugim chodzi przede wszystkim o uświadomienie wychowankom, że każdy ma jakieś zalety i może osiągnąć swój prywatny

³⁷ K. Konarzewski, *op. cit.*, s. 134.

³⁸ W tym znaczeniu styl demokratyczny czy autokratyczny będzie składową klimatu klasy.

sukces o skali dopasowanej do możliwości i aspiracji. Różnice w zdolnościach, umiejętnościach i kompetencjach uczniów są pozytywnym zjawiskiem, nie należy próbować ich niwelować. Proces, w jakim dochodzi do przyswajania norm i nabywania wiedzy jest równie ważny, o ile nie ważniejszy niż jego efekty. Wreszcie klimat instytucjonalnego porządku – jedyny niegenerujący niczego pozytywnego w sensie przekonań na temat otaczającego świata. Niskie zaangażowanie nauczyciela w wykonywane obowiązki, unikanie konfrontacji w sytuacjach trudnych, może generować u uczniów przekonanie, że tego rodzaju postawa w życiu jest najwłaściwsza. Uniwersalną zasadą socjalizacyjną, skutecznie łamiącą tak indywidualność, jak i zaangażowanie ucznia w życie klasy jest reguła „pod żadnym pozorem się nie wychylaj”.

Podsumowując, oczywiście wydaje się podkreślenie, że opisując klasę nie możemy mówić o niej jako o jednym, uniwersalnie spotykanym typie środowiska wychowawczego. Składa się nań bowiem zbyt duża różnorodność czynników. Ważny jest tu klimat rozumiany jako wypadkowa osobowości, stylu kierowania preferowanego przez nauczyciela, jak i struktury organizacyjnej i społecznej klasy.

Ważne też jest dla podniesienia efektywności działań nauczyciela, by znał on swoich uczniów, potrafił zbadać ich potrzeby, oczekiwania, strukturę klasy, a także orientował się w sposobach kierowania i możliwościach ewentualnej modyfikacji tych czynników, które określają tak możliwości rozwojowe, jak i dobre samopoczucie wszystkich osób w klasie. Należą do nich więc, motywy przywództwa, atrakcyjności interpersonalnej i wiele innych.

Z punktu widzenia badanej problematyki szczególną uwagę należy zwrócić na sposób, w jaki elementy środowiska szkoły oddziałują na samookreślenie uczniów, jakich dostarczają informacji o zasadach życia społecznego, w jaki sposób poprzez pełnienie określonych ról społecznych, oddziaływanie wzorów osobowych i przekazywane informacje zwrotne budują wyobrażenia na temat szerszego kontekstu działań społecznych. Tożsamość uczniów kreowana jest w szkolnej codzienności, kontaktach z kolegami z klasy i nauczycielami. Dokładniejsza analiza czynników składających się na rolę uczniów i nauczycieli oraz pewnych mechanizmów socjalizacyjnych i ich efektów (konflikt i przemoc, ukryty program, opór edukacyjny) zostanie dokonana w kolejnych podrozdziałach.

3.2.1. Role społeczne a proces edukacji i wychowania w szkole

Całokształt oddziaływań szkoły na osobowość uczniów współtworzą nauczyciele i koledzy, pod kierunkiem i w gronie których odbywają się codzienne zajęcia. Dlatego też w tym miejscu podjęte zostanie zagadnienie dotyczące specyfiki roli i funkcji nauczycieli w procesie wychowania, a także tych cech uczniów, które wpływają na efektywność i ostateczny kształt wzajemnych interakcji między podmiotami edukacji.

Przez funkcje nauczyciela rozumieć należy określone działania z jego strony składające się na codzienność szkoły i umożliwiające sprawne funkcjonowanie w roli. Zatem pojęcie roli będzie podrzędne wobec funkcji i stanowić będzie ich lepszą lub gorszą jakościowo realizację. Wśród funkcji nauczyciela R. I. Arends wyróżnił funkcję kierowniczą, organizacyjną i interakcyjną, które wzajemnie się przenikają i uzupełniają w toku pedagogicznych działań składających się na szkolną rzeczywistość.

Nauczycieli, których role, zachowania i postawy pełnią funkcję wzorów osobowych stanowią cenne źródło przekazów socjalizacyjnych. Z kolei obserwacja zachowań rówieśników staje się źródłem identyfikacji i późniejszego powielenia bądź odrzucenia w zakresie podejmowanych strategii działania.

Role społeczne są na tyle ważkim elementem tożsamości jednostki, że trudno mówić o niej poza nimi. Kształtowanie tożsamości jest procesem, który ma charakter dynamiczny, zakłada zarówno kontynuację siebie, swojej osobowości jako aktora społecznego, jak i zmianę, pojawiającą się w wyniku przejścia pewnych modeli zachowań od innych³⁹.

W szkole procesy te rozpatrywać można w oparciu o co najmniej kilka koncepcji ról: starsze – autorstwa Floriana Znanieckiego, do której powrócimy w kolejnym rozdziale, czy George’a Herberta Meada oraz znacznie nowszą, odwołującą się do dramaturgicznych metafor życia społecznego, w obrębie której aktorami są zarówno nauczyciele, jak i uczniowie i to oni w wyniku rozgrywanych interakcji zmieniają, przystosowują swoje zachowania do zaistniałej sytuacji.

Nabywanie tożsamości rozpatrywane może być jako sprzężenie dwóch procesów:

- identyfikacji (definicja wewnętrzna aktora, wyobrażenie o tym, kim jest, prywatny sposób bycia) oraz
- identyfikacji (definicja zewnętrzna, to, jaki aktor powinien być, czego się po nim oczekuje z odwołaniem do przekazywanych w obrębie grupy wizerunków jednostki).

Identyfikacja odnosi się bezpośrednio do kształtowania jaźni subiektywnej pod wpływem jaźni odzwierciedlonej. Identyfikacja natomiast to ten element tożsamości, który nawiązuje do funkcji społecznej i stanu socjalnego w obrębie roli⁴⁰.

Zatem interakcje kształtują wyobrażenia o obu aspektach roli, poprzez przekazywanie wizerunków jednostki uruchamiają proces antycypacji (jak powinienem działać, jak działają w takich sytuacjach inni ludzie) oraz wspomagają tworzenie obrazu siebie (jaki jestem, kim się staję, co się w mojej osobie zmienia i co z tego wynika dla mojego funkcjonowania w społecznym świecie).

Tu dochodzimy do opozycji między koncepcją siebie a tożsamością społeczną. Koncepcja siebie odwołuje się niejako do autorefleksji jednostki, nie można

³⁹ Z. Bokszański, *Tożsamość, interakcja, grupa*, Łódź 1989, s. 15–17.

⁴⁰ F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, t. 1, *Wychowujące społeczeństwo*, Warszawa 1973.

wyprowadzić jej z oddziaływań świata społecznego, odpowiada więc indywidualistycznemu wymiarowi roli – I (w koncepcji Cooleya i Meada), jaźni subiektywnej, która stopniowo uniezależnia się od działań otoczenia. Tożsamość społeczna natomiast skupia się na tym, co społeczne, wspólne z innymi członkami grupy. To grupa właśnie dostarcza kategorii opisu jednostki. Widoczny jest tu zatem aspekt kolektywistyczny – Me, jaźń odzwierciedlona.

W koncepcji E. Goffmana nacisk w procesie nabywania tożsamości przeniesiony jest z opozycji wymiarów społeczny–indywidualny i wewnętrzny–zewnętrzny na aspekt świadomy–nieświadomy.

Nieświadome jest noszenie masek wynikające z podlegania społecznym scenariuszom. Działanie jednostki niejako traci twórczy, konstruktywny charakter, skupiając w sobie reguły społecznego świata⁴¹.

Obok wymiaru powierzchniowego istnieje także wymiar gier, który jest aspektem świadomym. Polega on na strategicznym rozgrywaniu relacji, manipulowaniu znaczeniami. W zależności od tego, jaką przyjmujemy koncepcję szkoły, czy będziemy rozpatrywać ją jako środowisko wychowawcze, zaś analizę oprzemy na zobiektywizowanych, przewidywalnych i dobrze opisanych w literaturze wpływach i oddziaływaniach takich czynników, jak cechy, funkcje szkoły, klasy czy też pogłębimy ją, angażując kategorie oddziaływania ukrytego programu oraz pewnych mechanizmów socjalizacyjnych, w różny sposób przedstawić możemy proces nabywania wyobrażeń o rolach społecznych przez uczniów i jego związku z szeroko rozumianą tożsamością.

W obrębie systemu społeczno-kulturowego szkoły tożsamość nie jest wynikiem długotrwałego procesu, ale efektem scenicznym, pojawiającym się w wyniku odegrania jakiejś sceny. Tu istotne jest, jak scena została rozegrana, przy użyciu jakich środków, jakie strategie zostały zaangażowane. W procesie wytwarzania tożsamości zasadniczą rolę odgrywa typ relacji z innymi, procesy etykietowania, nadawania znaczeń sytuacji, manipulowania informacją wypowiedzianą i uzyskaną od partnera, a także komunikatami pozawerbalnymi.

W codziennych interakcjach na terenie szkoły dochodzi do takich procesów: nauczyciele i uczniowie nie tylko „noszą maski”, czyli odzwierciedlają w swym zachowaniu to, co składa się na społecznie przyjęte pojęcia ucznia i nauczyciela, ale stają przed dylematem, co powiedzieć, powiedzieć prawdę czy nie, udawać czy być szczerym, wobec kogo i kiedy zastosować takie czy inne środki wyrazu.

Taktyka interakcyjna i będąca jej następstwem tożsamość zależne są od sposobu postrzegania jednostki przez innych: tu postrzegania uczniów przez nauczyciela i nauczycieli przez uczniów. Goffman obok tożsamości społecznej i osobowej (koncepcji siebie) wprowadza pojęcie autodefinicji jednostki (*ego-identity*).

O ile dwa pierwsze wymiary są konstruowane społecznie, o tyle autodefinicję jednostka tworzy sama. Ona to podobnie jak jaźń subiektywna jest odporna na

⁴¹ Z. Bokszański, *op. cit.*, s. 152–165.

oddziaływanie innych członków grupy, stanowi bowiem wewnętrzny konstrukt jednostki.

To właśnie autokoncepcja jednostki jest źródłem ambiwalencji i dystansu wobec roli.

Z jednej strony pojawiają się normy i standardy wyznaczane przez grupę i wymogi instytucjonalne związane z rolą, z drugiej niemożność podporządkowania się im.

Pojawia się tu rozbieżność między jaźnią implikowaną przez rolę a formalnym statusem. Nauczyciel jako wychowawca młodzieży i konieczne dla realizowania tego zadania postulaty pozostają z zafiksowanym w nauczycielskiej świadomości poczuciem niższości i braku prestiżu, niskimi zarobkami i ogólną frustracją.

Źródłem dystansu wobec roli bywa uwikłanie w inne systemy i identyfikacje społeczne, a także procesy formowania grup. Z kolei całkowite zdystansowanie się wobec roli ucznia czy nauczyciela jest niemożliwe ze względu na konieczność podtrzymywania społecznego *status quo*, interpretowaną jako jedno z instytucjonalnych zadań szkoły.

Ze względu na wysoki stopień zinternalizowania ról, a także społeczne koszty żadna ze stron nie decyduje się na takie posunięcie.

W zarysowanym powyżej procesie nabywania wyobrażeń o rolach społecznych niezwykle istotna wydaje się być rola języka. Język jako środek wypowiedzi przenika wszystkie sfery działania jednostki, wyznacza percepcję i kategoryzuje postrzeganie ludzi, którzy się nim posługują.

Na użytek niniejszej pracy wspomnieć należy, że w obrębie tych ogólnie nazwanych procesów mieszczą się takie jego funkcje, jak modelowanie relacji interakcyjnych, oddziaływań interpersonalnych. Język, będąc źródłem wiedzy o jaźniach aktorów, przypisuje i porządkuje ich słowniki motywacyjne, a zatem odgrywa kluczową rolę w tworzeniu koncepcji siebie i koncepcji Innego.

Wspomniane wcześniej uczenie się manipulowania motywami zapewniające ciągłość interakcji i jej optymalny przebieg, uzależnione jest właśnie od zapoznania się ze słownikiem motywacyjnym partnera interakcji i w odpowiedzi wypracowanie własnego.

Uczenie się motywów stanowi część uczenia standardów rządzących życiem społeczeństwa, na które składają się aspekty ról i implikowane przez nie wartości.

Podsumowując, stwierdzić należy, że szkoła zarówno rozpatrywana jako środowisko wychowawcze, jak i system społeczno-kulturowy jest narzędziem budowania autokoncepcji jednostki jako elementu tożsamości. Integralną częścią tego procesu jest konstruowanie obrazu przyszłych ról społecznych. W wyniku interakcji składających się na proces odgrywania ról społecznych kształtuje się stosunek do samego siebie, do innych, a także do władzy, odpowiedzialności i innych wartości. W kontaktach z innymi na terenie szkoły dochodzi do etykietowania samoświadomości, inaczej kształtowania jaźni subiektywnej, co wyrażone jest przekonaniem na temat własnej osoby: jestem inteligentny, przebiegły, sympatyczny, zaradny,

życzliwy itd., a także sprawdzania umiejętności. Drugi proces ma charakter konfrontacji: jak autokoncepcja postrzegana jest przez otoczenie, grupę społeczną, czy rzeczywiście uważany jestem za takiego, a nie innego człowieka; odnosi się zatem do elementu roli zwanego jaźnią odzwierciedloną. Obydwa procesy wzajemnie uzupełniają się, osoba, jej autokoncepcja są efektem odgrywanych ról.

Zauważyć trzeba, że interakcje i ich oddziaływania, wartości kumulują się, a ich oddziaływanie na autokoncepcję jednostki jest uniwersalne, co oznacza, że raz poczynione próby etykietowania samoświadomości mogą być znaczące i pozostać na długo elementem osobowości ucznia, o ile zostaną potwierdzone w kontaktach interpersonalnych. W ten sposób, poprzez połączenie procesu etykietowania samoświadomości i konfrontowania wytwarzanej autokoncepcji jednostki dochodzi do przejścia od roli sytuacyjnej do roli głębokiej, co zazwyczaj jednak wymaga dłuższego procesu uczenia się przez doświadczenie i wykracza poza mury szkoły.

3.2.2. Kształtowanie tożsamości uczniów a ukryty program edukacji

W bieżącym rozdziale przyjrzymy się modelowi szkoły zbudowanemu w oparciu o założenia symbolicznego interakcjonizmu⁴². W jego obrębie podkreśla się przede wszystkim kontakty i związki między ludźmi budującymi poprzez akty wzajemnej komunikacji pewną mikrostrukturę społeczną. Jest ona znacznie bardziej elastyczna i podatna na zmiany niż opisana w ramach modelu funkcjonalnego, wiodącego do uznania szkoły za środowisko wychowawcze o w miarę stabilnych cechach i mechanizmach oddziaływania na osobowość uczniów.

Interakcje składające się na rzeczywistość społeczną są ze swej natury zmienne, trudno wyznaczyć jakiś z góry określony kierunek ich oddziaływania, a znaczenia, jakie niosą z sobą, wielokrotnie podlegają zmianom, są negocjowane, wynikają z kontekstu społecznego, mają charakter wzajemny i procesualny⁴³. Aby przybliżyć, co założenia te oznaczają w praktyce, wspomnieć wystarczy, że każda wypowiedź ucznia czy nauczyciela na lekcji wywołuje jakąś reakcję (wzajemność), która rzadko kiedy uwarunkowana jest jedynie bieżącą sytuacją, ale sięga również w przeszłość i wspólne doświadczenia grupy, dotykając społecznej wiedzy na temat partnerów, ich oczekiwań, motywów działania, przekonań i opinii (kontekst), tworząc niejednokrotnie całe łańcuchy wypowiedzi o niemożliwym do przewidzenia i trudnym w rekonstrukcji przebiegu (procesualność).

Tak rozumiana szkoła, co oczywiste, nie jest tylko i jedynie środowiskiem wychowawczym, nie wszystkie bowiem jej elementy dają się kontrolować i obiektywizować pod kątem wpływu na osobowość wychowanka. Są to:

⁴² Por. m.in prace George'a Herberta Meada.

⁴³ J. L. Simmons, M. Mc Call, *Dynamika interakcji*, maszynopis w Bibliotece Socjologicznej UŁ.

- założenia, idee, przekonania stanowiące fundament, na którym opiera się funkcjonowanie szkoły jako instytucji. Chodzi tu przede wszystkim o związki szkoły z otoczeniem, między ludźmi, ludźmi i ich działaniami, a także między czasem a prawdą jako wyznacznikami kultury danej społeczności. Odnajdujemy tu zarówno mechanizmy działania, jak i cechy instytucjonalne szkoły, a wśród nich masowość edukacji, przymus, hierarchię, wzorce dominacji, konflikt;

- wartości, pożądane stany rzeczy, do których dąży się, a które ukierunkowują działania uczniów i nauczycieli;

- wytwory, uzewnętrznione działania w formie rytuałów, ról, norm czy strategii stosowanych przez uczniów i nauczycieli⁴⁴.

Szkoła staje się zatem w myśl przyjętych założeń czymś więcej niż środowiskiem społecznym i wychowawczym czy mikrostrukturą – jest złożonym systemem społeczno-kulturowym.

Zwolennicy modelu interakcyjnego szkoły podkreślają, że nie jest ona jednolita, stanowi pole kontestacji, walki między ideologiami, oznaczającej ścieranie się poglądów, interpretacji, znaczeń, metafor, symboli i wszystkiego tego, co stanowi tworzywo interakcji. Znaczenia wypowiedzi czy zachowań nie są dane raz na zawsze, ale definiowane w procesie interakcji, podobnie wiedza podlega procesowi legitymizacji, uprawomocnianie są też lub odrzucane wizje przyszłości, jakie instytucja ta oferuje uczniom⁴⁵.

Konflikt jako cecha szkoły w miejsce dążenia do *status quo* stanowi jedną z podstawowych różnic między szkołą postrzeganą przez funkcjonalistów a interakcjonistów. W ujęciu ekologicznym, reprezentowanym m.in. przez J. Egglestona, podkreśla się, że środowisko szkoły nie jest jednolite⁴⁶. Składają się nań podmioty edukacyjne: dzieci, ich rodzice, nauczyciele, administrujący oświatą, politycy. Każdy z wymienionych ma inną percepcję rzeczywistości, każdy wnosi na edukacyjną scenę własne, indywidualne interpretacje stanu rzeczy, odmienne są też potrzeby i wymagania, jakie stawiają wszyscy wymienieni w szkole.

Warto podkreślić, że zgodnie z wyżej zaprezentowanymi założeniami każdy uczeń ze swymi zainteresowaniami, aspiracjami i indywidualnością powinien być dostrzeżony i tak samo traktowany przez nauczyciela. Wszyscy uczniowie mimo odmiennych cech stanowiących istotny element w edukacji, wartości, inteligencji czy wyposażenia werbalnego, mimo odmiennych wyników w nauce i nierównych statusów socjometrycznych są równie ważni, są bowiem podmiotami, ludźmi.

Aby zachować równowagę organizmu, jakim jest klasa szkolna, powinno się powyższe zmienne uwzględniać tak przy ocenianiu, jak podczas przekazywania

⁴⁴ W odniesieniu do: M. Chomczyńska-Rubacha, *Szkolne środowisko uczenia się*, [w:] *Pedagogika*, t. 2, Z. Kwieciński, B. Śliwowski (red.), Warszawa 2004.

⁴⁵ H. Giroux, *Theories of Reproduction and Resistance*, „Harvard Educational Review” 1983, no. 31, s. 116.

⁴⁶ J. Egglestone, *The Ecology of the School*, London 1977, s. 77–117.

wiedzy czy pracy wychowawczej. W przeciwnym razie już w szkole wdrażani jesteśmy w kulturę dychotomizowania, tu biorą swój początek podziały na bogatych i biednych, tych, z którymi warto się kolegować i których można zlekceważyć, mądrych i głupich, zdrowych i niepełnosprawnych, czarnych i białych, Polaków i Żydów, homo- i heteroseksualnych⁴⁷. Od internalizacji takich podziałów już tylko niewielki krok do ksenofobii, uprzedzeń, stereotypów w postrzeganiu innych czy megalomanii, nie tylko narodowej.

Jak wskazuje Egglestone, odmienne interpretacje i percepcje edukacyjnych uwarunkowań zaczynają wcześniej czy później prowadzić do podwyższonego poziomu niepewności ról, dewaluacji profesjonalnych pozycji, zanikania perspektyw i deprivacji – częściowej lub całkowitej – potrzeb. Pojawia się konflikt inspirowany procesem wyboru, w którym stykają się minimum dwie grupy wartości: te, które związane są ze środowiskiem lokalnym, rodzicami, rówieśnikami i pewnym poziomem korespondencji między lansowanymi przez nich postawami i wzorami zachowań oraz te, które reprezentowane są przez grupy nacisku politycznego (partie), organizacje religijne (kościół), związki zawodowe czy przyszłych pracodawców. Dochodzi do konfrontacji tego, co lokalne z tym, co uniwersalne, tego, co bliskie, z tym, co dalsze, terazniejsze z przyszłym. Konflikt powstały w wyniku tego zetknięcia przybierać może różnorodne formy i dotyczyć różnych podmiotów i kwestii edukacyjnych:

- nauczycieli i uczniów, gdy ci pierwsi proponują uczniom rozszerzone formy nauczania i, motywując do aktywnego udziału w zdobywaniu wykształcenia, przyczyniają się do rozwijania wiedzy, zainteresowań i szans na lepszą przyszłość, ale i tym samym alienują uczniów z ich społecznego backgroundu, pozbawiając społecznych identyfikacji. Mogą też przybierać postawę odmienną, opartą na wychładzaniu ambicji edukacyjnych uczniów, prezentując im jak najszybsze zdobycie kwalifikacji zawodowych i opuszczenie szkoły jako alternatywę dla długiego toru kształcenia o niepewnych rezultatach;
- administrujących szkołą i przedstawicieli uczniów i ich rodziców – tu również konflikt dotyczy odmiennych wizji społecznego świata, odmiennych motywacji i konsekwencji podejmowanych przez obie strony wyborów. Ci pierwsi objawiają tendencję do postrzegania spraw w perspektywie ogólnej, uniwersalnej, z podkreśleniem formalnych zależności i zasad obowiązujących na poziomie ponadjednostkowym, drudzy zaś widzą w pierwszej kolejności swoje własne potrzeby, możliwości i ograniczenia;
- administrujących szkołą i przedstawicieli ciał nadzorczych – np. gminy, lokalnego wydziału edukacji czy kuratorium – ten najszerszy zasięg konfliktu ujawnia dalekosiężne skutki podejmowania określonych decyzji edukacyjnych,

⁴⁷ Autorka celowo posługuje się tu bardzo radykalnym narzędziem językowym zwanym w teorii J. J. Derridy nierozstrzygalnikami (*undecidables*), które pokazują, jak silnie język i kształtowane w jego obrębie kategorie pojęciowe rządzą naszą świadomością, a zatem postrzeganiem siebie i innych.

związanych głównie ze sferą finansów czy pewnymi aspektami awansu zawodowego nauczycieli i innych, odgórnie regulowanych kwestii, wpływając na preferowane w szkole wartości, sferę zarobków czy karier nauczycielskich.

Można zatem stwierdzić, że konflikt prowadzi do dominacji, ujawniając pewnego rodzaju hierarchię szkolną – nierówność statusów ucznia, nauczyciela, dyrektora czy urzędnika wyższego szczebla. Dominacja owa poza faktem, że stanowi wyraźny przekaz socjalizacyjny na temat preferowanych wartości, sposobów wyrażania własnych interesów i potrzeb, a nade wszystko – zależności między władzą, posiadaną wiedzą i kompetencjami a możliwością wpływania na otoczenie może prowadzić i często tak się dzieje – do pojawienia się przemocy. W zasadzie wszędzie tam, gdzie pojawia się dominacja potwierdzona hierarchią, mamy do czynienia z uzależnieniem realizacji potrzeb i interesów jednostki od podporządkowania się woli silniejszego, w tym przypadku nauczyciela, wychowawcy, dyrektora czy urzędnika. A taką sytuację zwykło się definiować jako przemoc właśnie⁴⁸.

Tak czy inaczej pojęta dotyka ona wszystkich podmiotów życia szkolnego, przejawiając się w formie fizycznej, psychicznej, symbolicznej czy strukturalnej. Ta ostaną zresztą jest bliska nie tyle przemocy, co przymusowi, któremu przyjdzie się poniżej.

Przemoc fizyczna dotycząca w zasadzie relacji uczeń–uczeń, ale w niektórych przypadkach także płaszczyzny uczeń–nauczyciel jest najczęściej wyrazem frustracji, nagromadzenia negatywnych emocji z jednoczesnym brakiem kontroli nad nimi i przejawia się w biciu, szarpaniu czy innych aktach naruszenia przestrzeni cielesnej drugiego człowieka. Przemoc psychiczna, natomiast, dotyczy już wszystkich poziomów życia szkoły i relacji między podmiotami edukacyjnymi, jej uwarunkowania są też nad wyraz złożone. Może przybierać formę mobbingu, byllingu (osaczanie, tyranizowanie), manifestować się werbalnie, ale i niewerbalnie, poprzez wykluczenie z grona rówieśników, wyzwiska, wyśmiewanie, dokuczanie, okazywanie niechęci i braku sympatii. Także jej skutki są poważniejsze i silniej oddziałują na osobowość jednostki niż ma to miejsce w przypadku przemocy fizycznej.

Z kolei przemoc symboliczna polega głównie na nadinterpretowaniu reguł i zasad życia szkolnego, a także wdrukowywaniu treści kultury symbolicznej, co w praktyce przekłada się na jedynie uprawnione interpretowanie tekstów lektur szkolnych, wydarzeń historycznych czy społecznych, jak i deprecjonowanie kulturowych podstaw identyfikacji społecznej ucznia, sugerowanie mu, że niektóre rodzaje środowisk społecznych z założenia niosą z sobą gorsze przygotowanie do podjęcia i realizacji roli ucznia (nie chodzi tu o jednoznacznie patogenne czynniki, jak alkoholizm, prostytutcja, narkomania czy inne, ale o pochodzenie ze środowiska chłopskiego, robotniczego czy w ogóle małego miasta).

⁴⁸ I. Obuchowska, *Przemoc w wychowaniu*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 1989/4.

Przemoc strukturalna – ostatnia z omawianych tu jej form, nie ma, tak jak poprzednio opisane, wymiaru osobowego, nie zależy od zachowań i wartości reprezentowanych przez nauczyciela. Stanowi raczej pewnego rodzaju ograniczenie możliwości kształcenia uczniów w pewnych rodzajach czy profilach szkolnictwa (brak w miejscu zamieszkania szkoły czy klasy o interesującym ucznia profilu, ograniczenie ilości miejsc na popularnych kierunkach kształcenia, nieprzystawalność poziomu i struktury edukacji w szkole). Trzeba zauważyć, że po wprowadzeniu reformy w 1999 r. większość problemów i ograniczeń generowanych w ten sposób została zlikwidowana: wszyscy uczniowie mają dostęp do nauki w gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej niezależnie od swego miejsca zamieszkania, pewne typy szkół nieoferujące dobrego przygotowania do dalszej edukacji zostały zlikwidowane, zniesiono też egzaminy na studia. Przemoc jako zjawisko społeczne będące pochodną hierarchizacji i dominacji pewnych jednostek w każdej strukturze poddaje się kontroli, jest działaniem świadomym na szkodę osoby podporządkowywanej i poddawanej ograniczeniom, można więc i należy z nią walczyć, głównie poprzez uświadamianie sposobu jej działania, skutków zarówno bieżących, jak i dalekosiężnych, pracę z emocjami czy wyrównywanie niedoborów środowiskowych. Monitorowanie szkół, wprowadzanie kursów samoobrony dla nauczycieli i inne pomysły oparte na stosowaniu jedynie kontroli i stwarzaniu przeciwwagi nie przynoszą, jak się wydaje, w dłuższej perspektywie rezultatów.

Zjawiskiem pokrewnym przemocy jest objawiający się niemal we wszystkich wymiarach życia szkolnego przymus. W odróżnieniu od przemocy nie jest on świadomym działaniem, którego istotą jest chęć zaszkodzenia komuś, ale mechanizmem służącym podporządkowaniu uczniów pewnym regułom i przepisom, wprowadzeniu pewnych ograniczeń w zachowaniach, regulującym skutki masowości w edukacji. Przymusem objęte są właściwie wszystkie wymiary życia szkolnego: uczęszczanie na lekcje, czas ich odbywania, kolejność zajęć, struktura lekcji, prawo ucznia do wypowiedzi itd.

A. Janowski mechanizmy te określa jako tłok, czekanie, władzę nad mową i walkę o to, czyje na wierzchu⁴⁹. Już same nazwy formułują dość przejrzyste reguły socjalizacyjne. Masowość, ciągła obecność innych uczniów generują tłok i jego pochodną – anonimowość, utrudniające, żeby nie powiedzieć uniemożliwiające indywidualizację procesu nauczania, prawidłową diagnostykę potrzeb i możliwości poznawczych ucznia jako osoby, uczącego się i dorastającego człowieka nie zaś numeru figurującego na liście obecności w dzienniku. Tłok ów powoduje, że w szkole na wszystko trzeba czekać: na rozpoczęcie lekcji, jej zakończenie, moment, w którym będzie można zabrać głos, co z kolei wymusza swego rodzaju konkurencję, walkę o to, czyja racja będzie na wierzchu – uczniowska czy nauczycielska, czy uda się zaznaczyć swą obecność, zostawić jakiś ślad

⁴⁹ A. Janowski, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa 1995, s. 50–54.

w świadomości osoby prowadzącej lekcję, wreszcie, kto wykona zadanie szybciej, komu przyznany zostanie jakiś dodatkowy przywilej związany z tempem czy efektywnością pracy, a może po prostu ślepym podporządkowaniem poleceniom nauczyciela? Mechanizmy te pozostają w ścisłym związku z próbami dekonstrukcji życia szkolnego poprzez odwracanie, negowanie tych jego wymiarów, które oparte są na przymusie jako próbie regulacji życia uczniów. Pomimo ich podejmowania socjalizujące oddziaływanie tych mechanizmów wydaje się być jednak niezwykle efektywne, wystarczy przyrzeć się życiu społecznemu dorosłych już poza szkołą: trudno znaleźć drugie społeczeństwo tak jak polskie pogodzone z faktem, że większość czasu zajmuje oczekiwanie, a nie działanie, że prawo wyrażania siebie zyskujemy dopiero z odpowiednim stanowiskiem, a jedną z najważniejszych cech czy właściwości człowieka nie jest tolerancja, lecz konformizm.

Pod pojęciem ukrytego programu A. Janowski rozumie: „zespół założeń na temat rzeczywistości szkolnej jak i pozaszkolnego świata społecznego, które są przekazywane uczniom w sposób nieświadomy i niezależony w toku codziennych interakcji, których miejscem jest klasa szkolna”.

Inni określają go jako „pozadydaktyczne skutki oddziaływania szkoły” z podkreśleniem, że nie można zjawiska tego sprowadzać do ubocznych efektów edukacji, ponieważ przenika on ją i pojawia się we wszystkich aspektach funkcjonowania szkoły. Zasadniczą kwestią jest tutaj nie definicja, bo jakkolwiek potraktowany, ukryty program sprowadza się do wartości internalizowanych przez ucznia właśnie w toku uczestnictwa w całym życiu szkolnym (nie tylko w klasie), lecz jego oddziaływanie na osobowość uczniów: to czy wpływa on pozytywnie, negatywnie czy jest obojętny dla kształtowania wyobrażeń o społecznym świecie. Jak należy przypuszczać, trzecia sytuacja – brak wpływu w ogóle jest wykluczony z racji faktu, iż dzieci i młodzież szkolna znajdują się w bardzo specyficznej, charakteryzującej się dużą receptywnością i podatnością na wpływy w fazie rozwoju psychiki. W kwestii oddziaływania pozytywnego czy negatywnego wiele zależy tu od wartości rodzinnych, poziomu rozwoju społecznego i intelektualnego uczniów, a także postępowania nauczycieli, bo choć ukrytego programu i jego mechanizmów na dobrą sprawę kontrolować się nie da, nie bez powodu niektórzy psychologowie zauważają, iż w decydującym stopniu jest on projekcją, nie tylko zawodowej osobowości nauczyciela.

Ukryty program może zatem oddziaływać poprzez:

- codzienność (strategie nauczycieli i uczniów, wypowiedzi i komentarze dotyczące rzeczywistości szkolnej i pozaszkolnej, opisane powyżej mechanizmy życia szkolnego);
- przestrzeń;
- zawartość podręczników.

Strategie jako element szkolnej codzienności są sposobami radzenia sobie z rzeczywistością szkolną, wypracowania pewnych reguł postępowania po to, by oswoić elementy i zachowania składające się na rolę ucznia i nauczyciela.

Dostarczają niezbędnych do tego kompetencji, często jednak, jak zauważa Janowski, kompetencje owe opierają się na omijaniu w miejsce przestrzegania tychże reguł. I tu właśnie zaznacza się socjalizujący wpływ strategii: jeśli wiemy, że niezbędnym elementem właściwego funkcjonowania w określonej sytuacji społecznej jest unikanie, ukrywanie siebie, tworzenie, mówiąc językiem Goffmana, masek i fasad niemal pewne jest, iż z sytuacji takiej wyjdziemy w pewien sposób odmienieni.

Wyróżnia się osiem strategii nauczycielskich i cztery stosowane przez uczniów. Są to: strategia socjalizacji, strategia dominacji, strategia negocjacji, strategia fraternizacji, strategia nieobecności i wycofywania, strategia rutyny, strategia terapii zajęciowej, a także strategia moralizowania.

Także uczniowie posługują się pewnymi strategiami jako sposobami oswojania rzeczywistości szkolnej, choć jest ich mniej, noszą bardziej ogólne cechy i nie są tak wyrafinowane, jak niektóre poczynania nauczycielskie. Do zachowań takich A. Janowski zalicza: poszukiwanie specjalnych względów, starania o dobry wizerunek, wycofywanie i przeciąganie.

Wymienione strategie nie są zatem wyróżnikiem jedynie nauczycielskich prób oswojenia szkolnej rzeczywistości, są dość uniwersalnym w kontekście ról ucznia i nauczyciela elementem ukrytego programu, rodzajem mechanizmu obronnego, rozwijającego się w odpowiedzi na warunki edukacji i cechy instytucjonalne szkoły. Absolutnie nie wolno ich rozpatrywać jako świadomych działań czy aktów szkodenia czy to uczniom, czy nauczycielom. Są, jak określa je Ken Ernst⁵⁰, rodzajem gier komunikacyjnych, mających na celu wyłonienie i ustalenie społecznych statusów osób, zarazem jednak, jak wspomniałam, mają sporo efektów socjalizacyjnych, bynajmniej nieobojętnych dla biorących w nich udział, ich wizji świata, rzeczywistości społecznej i samoświadomości.

Zarysowuje się też co najmniej jedna różnica w posługiwaniu się strategiami przez uczniów i nauczycieli: nauczyciel, stosując opisane strategie, rzadziej przenosi je na rzeczywistość pozaszkolną, uczeń natomiast, jako osoba będąca wciąż w fazie rozwoju, może je generalizować i ekstrapolować na inne dziedziny społecznego funkcjonowania, tym samym ograniczając swą kompetencję społeczną. Raz zauważywszy, że coś działa niechętnie owo działanie zmienia i podchodzi do zastanych warunków w szkole i poza nią w sposób stereotypowy, który go ogranicza i często depersonalizuje. Zdarzają się oczywiście i nauczyciele, którzy tak głęboko zinternalizowali normy życia w szkole, że nie wyobrażają sobie, iż mogliby poza nią funkcjonować inaczej, jak i uczniowie niepodatni na ten rodzaj wpływów socjalizacyjnych. Ci ostatni występują jednak w znacznej mniejszości, rekrutując się spośród wąskiego kręgu tych, którzy wynieśli z domu wartości pełniące funkcję profilaktyczną wobec wszelkiej manipulacji, tacy, z którymi rodzice wiele rozmawiają o szkole i pomagają ocenić, a także zweryfikować zjawiska tam napotkane, są także wśród nich inteligentni nonkonformiści, którzy z reguły nie przyjmują ni-

⁵⁰ K. Ernst, *Szkolne gry uczniów*, Warszawa 1996.

czego „na wiarę” ani też nie podporządkowują się innym tylko dlatego, że ktoś sobie tego życzy. Większość uczniów, stykając się z elementami ukrytego programu szkoły, jakimi są strategie powoli wdraża się do tego, jak być *school-wise*⁵¹ – mądrym w szkole, przetrwać tam, skończyć ją i nie zwariować. Efekty tego rodzaju doświadczeń społecznych dla konstruowania tożsamości są niemożliwe do przece-nienia, to przede wszystkim dzięki nim edukacja staje się rodzajem „szkoły życia”.

Innym elementem rzeczywistości szkolnej obok strategii, która może oddzia-ływać na zasadzie ukrytego programu jest przestrzeń szkoły. Można ją rozpatry-wać w co najmniej trzech wymiarach:

- metaforyczno-symbolicznym versus formalnym;
- publicznym versus prywatnym;
- jawnym versus ukrytym⁵².

Przy czym, jak można sądzić wymiar symboliczny, prywatny i ukryty (szat-nie, toalety, boisko, pokój nauczycielski, lekarski, pedagoga, pewne kąciki, pra-cownie czy zaplecza oddane do dyspozycji tylko określonej grupy uczniów, np. uczestników kółka itd., także schody itp.) wywierają równie istotny, o ile nie istot-niejszy wpływ na kształtowanie tożsamości co przestrzeń publiczna. Są to miej-sca, gdzie uczniowie np. palą papierosy, przepisują czy odrabiają prace domowe, przygotowują ściągę na sprawdzian, wymierzają sprawiedliwość nieoficjalnym ko-legom czy rozmawiają na tematy nienadające się do poruszenia na lekcji, stano-wi istotną informację na temat ich stosunku do reguł życia szkolnego, poziomu ich internalizacji, a często też poczucia bezpieczeństwa na terenie szkoły. Są pla-cówki, gdzie istnieje niezwykle ważna pod kątem realizacji ukrytego programu, niepisana umowa co do owej nieformalnej przestrzeni i przebywania nauczycieli na jej terenie. Dyżurując podczas przerw czy znajdując się na terenie szkoły po lekcjach, tam nie zaglądną. Zasada owa, jeśli realizowana, rozszczepia przestrzeń szkoły na dwie, nieprzystające do siebie części: „naszą szkołę” i „waszą szkołę”, ucząc omijania reguł, przepisów i lawirowania w przestrzeni, tak aby uniknąć problemów wynikających z odkrycia przez nauczycieli pełni znaczeń drugiego, nieoficjalnego nurtu życia w szkole.

Kolejnym elementem życia szkolnego, który jest źródłem ukrytego programu są podręczniki szkolne: ich treść, ilustracje, a także interpretacje zawartych w nich informacji. Aby rozpatrywać to zagadnienie, należy odpowiedzieć na dwa pod-stawowe pytania: po pierwsze – na czym polega wpływ treści zawartych w pod-ręcznikach na samoświadomość, poziom i rodzaj wiedzy reprezentowanej przez ucznia, w postaci zasobu określonych informacji, po drugie – jakie są kryteria tak rozumianego wpływu?

Generalnie oddziaływanie treści podręczników jest procesem złożonym i długofalowym, można mówić tu zarówno o manipulacji w szerokim tego słowa

⁵¹ Określenie pochodzi z książki: P. Mc Laren, *Schooling as a Ritual Performance*, London–Boston–Henley 1986.

⁵² A. Nałaskowski, *Ukryte miejsca i przestrzenie szkoły*, Kraków 2006.

znaczeniu, jak i utożsamianiu z sobą pewnych, niezbędnych procesów przedstawianych uczniowi jako współlistniejące.

Po drugie kryteriami różnicującymi oddziaływanie informacji zawartych w podręcznikach mogą być różne czynniki, np. wiek, pochodzenie społeczne czy płeć ucznia.

Po trzecie istotną rolę ma tu do spełnienia nauczyciel, który badając zrozumienie treści i ich konsekwencje, rozwijając skróty z konieczności omówienia występujące w podręcznikach czy zachęcając do niezależnej interpretacji tego, co uczeń przeczytał, może zdziałać wiele dobrego.

Podsumowując, z przedstawionych rozważań na temat form i wymiarów ukrycia programu szkolnego wynika, iż jest on równie ważnym nośnikiem treści socjalizacyjnych, co wychowawcze i dydaktyczne założenia szkoły, przenikającym zarówno oficjalny, jak i nieoficjalny wymiar życia szkolnego. Nie można zatem sprowadzać go do roli ubocznego efektu edukacji, którym nie należy się przejmować i którego oddziaływanie na osobowość uczniów można zbagatelizować.

3.2.3. Socjalizacja rodzajowa dziewcząt i chłopców Konstruowanie tożsamości płciowej w szkole

Socjalizacja, jak wielokrotnie wspomiano, jest procesem opartym na przyswajaniu norm, wartości, reguł życia społecznego, których znajomość ma zapewnić jednostce miejsce w społeczeństwie. Trwa on zazwyczaj przez całe życie, ponieważ poszerzając krąg interakcji społecznych napotykaemy na nowe perspektywy, różnice w obrębie zachowań, oczekiwanych reakcji na zastaną rzeczywistość społeczną. O ile kryterium podziału na etap pierwotny i wtórny w przebiegu socjalizacji zostało powszechnie zaakceptowane⁵³, to zróżnicowania o charakterze płci nadal budzą kontrowersje. W świetle teorii płci kulturowej – *gender studies* – wyraźnie postrzegane są nie tylko granice czasowe, ale i odrębności w obrębie treści przekazów dotyczących kształtowania tożsamości jednostki, których kryterium jest płeć. Tak rozumiana socjalizacja nosi nazwę rodzajowej.

Jej treści koncentrują się przede wszystkim wokół wartości, komunikatów i norm związanych z rolami płciowymi. Tak rozumiana płciowość nie dotyczy jej determinantów biologicznych, lecz czynników psychospołecznych i kulturowych. Była już o tym procesie mowa, nie będziemy zatem ponownie rekonstruować znanych już czytelnikowi koncepcji ról płciowych i pojęcia płci, które w istotny sposób oddziaływały na tworzenie teorii w obrębie *gender studies*.

W rozważaniach nad efektami socjalizacji rodzajowej interesujące, a do tej pory nieprezentowane wydaje się być przytoczenie koncepcji ról płciowych Illi-

⁵³ T. Luckmann, P. Berger, *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, Warszawa 1983.

cha⁵⁴. Wyraźnie rozgranicza on pojęcie „płci kulturowej” (rodzaju, *gender*) i „roli płciowej” (*sex role*). Płeć jest we współczesnym społeczeństwie fundamentem roli w takim samym stopniu, w jakim zdolność mowy warunkuje opanowanie języka, którym się porozumiewamy. Jednakże role płciowe nie mogą stać się kategorią społeczną w sensie ich instytucjonalizacji, ponieważ instytucje są z natury swej bezpłciowe. Jeśli zatem czyjaś płeć postrzegana jest jako kolejna rola, ma to wymiar opresywny, może stać się czynnikiem etykietującym samoświadomość i przynależność społeczną. Płeć, wynikająca z biologii, oparta o ciało i jego reprezentacje jest kategorią nieprzekraczalną w społecznym sensie. Rola płciowa jest konstruktem teoretycznym, ma charakter umowny, można modyfikować jej treści i znaczenie.

Celem niniejszego podrozdziału jest próba odpowiedzi na pytanie, czy jest to możliwe w świetle społecznego rozwoju, którego częścią jest edukacja w szkole? Spróbuję odpowiedzieć na pytanie, jakie obrazy męskości i kobiecości ona oferuje? Jaką rolę pełni w tym procesie ukryty program wraz z zawartymi w jego obrębie strategiami dominacji, stereotypami w myśleniu o możliwościach intelektualnych uczniów, językiem podręczników i lektur? Ważne jest również końcowe pytanie – o efekty socjalizacji rodzajowej dziewcząt i chłopców.

Szkoła jest miejscem, gdzie w najpełniejszym stopniu poza domem rodzinnym i grupą rówieśniczą realizuje się proces nabywania ról społecznych, rozumianych jako wyobrażenia o otaczającym świecie. Składają się na nie między innymi wzorce zachowań związane z kategorią *gender*. Szkoła realizuje przekazy kulturowe tego typu w obrębie tzw. ukrytego programu. Jak wspomniano, roli jego nie można sprowadzać jedynie do ubocznych, pomijanych efektów procesu wychowania. Kategoria ukrycia nie ma jednak charakteru intencjonalnego, oscylując raczej wokół pomijania, niezauważania, braku kontroli nad elementami codzienności, przybieranymi strategiami, wypowiedziami kierowanymi do uczniów czy interpretacjami tekstów zawartych w podręcznikach i lekturach szkolnych. Ukryty program to także cała sfera myślenia i postrzegania świata społecznego przez nauczycieli, wynikająca po części z ich uczestnictwa w tym świecie, po części będąca efektem ich własnej socjalizacji. Każdy z nas, będąc indywidualum w sensie jednostkowym w dzieciństwie i młodości, intensywnie internalizuje świat społeczny, aby następnie go eksternalizować, a specyfika drugiego z procesów w przypadku nauczycieli sprowadza się do uczenia świata takiego, jakim go postrzegają czy przeżywają w indywidualnym doświadczeniu. Ma to wpływ zarówno na ich wypowiedzi, jak i różnice postaw wobec dziewcząt i chłopców w procesie edukacji, postrzeganie ich zdolności i predyspozycji do nauki poszczególnych przedmiotów i „wychładzanie” lub „podgrzewanie” określonych typów aspiracji edukacyjnych i życiowych, które są zgodne z reprezentowanym przez nauczyciela światopoglądem. Oddziaływanie ukrytego programu może też przybierać charakter nieosobowy, wynikający z odgórnych rozwiązań, dotyczących organizacji procesu nauczania.

⁵⁴ I. Illich, *Gender*, Berkeley 1982.

Istotnym elementem ukrytego programu są zatem różnice w kształceniu dziewcząt i chłopców, zarówno te o charakterze formalnym i niedawno jeszcze obowiązujący odmienny program zajęć praktyczno-technicznych, wychowania fizycznego czy przysposobienia do życia w rodzinie⁵⁵, jak i nieformalnym. Jednym z popularniejszych przejawów tych drugich są nauczycielskie strategie oparte na poświęcaniu znacznie większej ilości czasu podczas lekcji chłopcom niż dziewczętom. Ci bowiem są z reguły bardziej hałaśliwi i gorzej przystosowani do wymagań dyscypliny szkolnej, w większym stopniu skupiają uwagę nauczycieli niż na ogół ciche, niełamające rygorów i wymagań dziewczęta. W takim rozumieniu struktury płci w klasie reprezentowanym przez część nauczycieli tkwi podwójny stereotyp, odnoszący się do oczekiwań wobec uczniów, jak i efektów stosowania strategii wspierającej dominację uczniów płci męskiej. Po pierwsze, dziewczynki tylko z założenia zachowują się ciszej i grzeczniej niż chłopcy, po drugie, traktowanie z większą uwagą i zainteresowaniem jakiejś grupy osób, w tym przypadku chłopców, prowadzić może do utrwalenia, zamiast eliminacji tego typu zachowań. Po trzecie, wreszcie pojawia się rezultat o charakterze dydaktycznym i osoby, na których koncentruje się uwaga nauczyciela są lepiej stymulowane intelektualnie, aktywniejsze, zatem szybciej przyswajają treści kształcenia. Dziewczęta traktowane są na lekcjach jakby były „niewidzialne” (*invisible girl*)⁵⁶. Owa pozorna niewidzialność, pomijanie, nieliczenie się z czyjąś opinią czy po prostu zaniechanie działania wobec kogoś, w tym przypadku uczennic jest w rzeczywistości komunikatem dotyczącym ich pozycji interpersonalnej w klasie. Ów komunikat może na tyle silnie etykietować samoświadomość, prowadząc do zaniżania ich samooceny, zaburzeń w sferze poczucia własnej wartości, skoro nauczyciel nie zauważa i lekceważy, schemat ten utrwała się jako przyzwolenie na bycie niezauważaną i pomijaną w szerszym kontekście społecznym. Stąd już tylko krok do kreowania kobiecości rozumianej jako koncentracja nie na osiągnięciach intelektualnych czy perspektywach zawodowych, ale urodzie, strojach, byciu „miłą”, podporządkowaną życzeniom innych (w przybliżeniu zestaw ten odpowiada cechom konstytutywnym tzw. kobiecości emfatycznej), co nieuchronnie prowadzi w kierunku tożsamości doskonale wpisanej w patriarchalne schematy prokreacji, zaspokajania męskich potrzeb i wyobrażeń o kobiecości z pominięciem własnych aspiracji.

Innego rodzaju strategią stosowaną w ramach ukrytego programu przez nauczycieli jest sugerowanie dziewczętom wyboru mniej ambitnych kursów przedmiotowych, redukcja zainteresowań naukami ścisłymi i technicznymi, matematyką, informatyką, fizyką czy chemią. Aprobowane są dziewczęce zainteresowania językami, literaturą, historią, przedmiotami artystycznymi, ostatecznie

⁵⁵ Przedmiot został wycofany ze szkół głównie ze względu na merytoryczne braki w opracowaniu podręcznika, jak i brak wykwalifikowanych edukatorów, obecnie większość szkół podjęła starania nad wznowieniem zajęć z tego zakresu.

⁵⁶ Termin ten wprowadziła Teresa de Lauretis; T. de Lauretis, *The invisible girl – culture of femininity vs masculinism*, [w:] *Feminist Studies*, T. de Lauretis (ed.), Indiana 1986.

biologią, choć nie udało się jak dotąd w naukowy sposób dowieść, że płeć rzeczywiście stanowi kryterium różnicujące sposób myślenia i analizy treści nauczania (Abbott, Wallace)⁵⁷. W ten sposób ambicje intelektualne dziewcząt są wychładzane, co współlistnieje z teorią reprodukcji kulturowej⁵⁸, odtwarzają one nie tylko swoje położenie społeczne, ale i podporządkowanie patriarchalnemu porządkowi, który nakazuje myśleć, iż chłopcy są zdolniejsi, bardziej ambitni, kreatywni itd. Utrwalanie stereotypów myślenia o niższych możliwościach intelektualnych dziewcząt realizowane jest dzięki błędnemu rozumowaniu i wypływającym z obserwacji wnioskom, że chłopcy osiągają lepsze wyniki w nauce niż dziewczęta, kończą „trudne” techniczne kierunki studiów. Niewiele osób zadaje sobie pytanie, co jest skutkiem, a co przyczyną takiego stanu rzeczy; czy wywołany jest on niższymi możliwościami intelektualnymi dziewcząt, czy lepszą stymulacją intelektualną chłopców, o której wspomniałam powyżej.

Ogromną rolę w socjalizacji rodzajowej w obrębie ukrytego programu odgrywa język, stając się narzędziem przekazu kulturowego. Pozornie niewinne uwagi i komentarze nauczycieli dotyczące popełnianych błędów, braku koncentracji czy niewystarczającego zaangażowania w proces przetwarzania informacji podczas lekcji często koncentrują się wokół płci osoby odczuwającej trudności, rzadziej pory dnia (trudno myśleć logicznie podczas 8 godziny lekcyjnej), samopoczucia (katar czy ból głowy na ogół utrudnia koncentrację) czy sytuacji społecznej w klasie.

Innym przykładem jest omawiany już język podręczników szkolnych, który ucieleśnia stereotypy na temat funkcjonowania społecznego świata z pominięciem kobiet w podręcznikach historii, fizyki, chemii czy geografii, tak jakby nie było wśród nich postaci tworzących dzieje, naukowców, badaczek, odkrywczyń czy podróżniczek. Ilustracje podręczników wczesnoszkolnych prezentują kobiety wykonujące czynności usługowe, zajęte codziennymi obowiązkami, koncentrujące swą aktywność wokół domu i członków rodziny, podczas gdy mężczyźni ukazani są na ogół w środowisku pozadomowym jako osoby zajęte bardziej twórczą, kreatywną pracą, której efekty mają wymierny charakter. Język przyczynia się również do dychotomizacji społecznego świata w inny sposób: poprzez przekaz tradycji związanych z podstawami tożsamości kulturowej (religia) oraz za pomocą tekstów lektur szkolnych.

Już Biblia – jeden z najstarszych tekstów literackich – opisuje świat stworzony i kreowany przez mężczyzn. Kobiety, o ile pojawiają się na jej stronach, pełnią rolę bohaterek negatywnych – kuszą, deprawują, grzeszą, żyją w błędzie. Jeśli udaje im się powrócić na właściwą drogę, dokonać zmian w życiu, dzieje się to dzięki mężczyznom, za ich przyzwoleniem, akceptacją. Biblia w jej typowych interpretacjach tłumaczy zatem sposób, w jaki stworzone zostały antropologiczne podstawy patriarchy.

⁵⁷ P. Abbott, C. Wallace, *An Introduction to Sociology: Feminist Perspectives*, London–New York 1997. Kontrpropozycję stanowi tu opracowanie: D. Jessel i A. Moir, *Płeć mózgu*, Warszawa 2001.

⁵⁸ P. Bourdieu, J. C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy nauczania*, Warszawa 1991.

Kobiety jako bohaterki negatywne pojawiają się też na kartach wielu lektur szkolnych. Charakterystyczna jest tendencja do posługiwania się przez autorów (mężczyzn) pewnym kontinuum, którego krańce wyznaczone są przez wizerunki „siłaczek” lub *femmes fatales*. Stereotyp taki związany z postaciami kobiecymi odnajdujemy w pracach Żeromskiego, Prusa, Sienkiewicza, koncentrując się tylko na utworach powstałych w dwu minionych stuleciach. Autorki (kobiety) ukazują swe bohaterki często w sposób także krytyczny, ale zawsze bardziej ludzki, pełny, przyznając im prawo do przeżywania porażek, sukcesów, szczęścia i nieszczęścia, a przede wszystkim wyposażając je w niezbywalne prawo każdej jednostki do dokonywania wyborów życiowych i podejmowania decyzji dotyczących swego losu (Dąbrowska, Nałkowska, Orzeszkowa). Lektury w zależności od konstrukcji postaci i przebiegu narracji mogą w różny sposób kształtować tożsamość. Efektem jest kreacja społecznego świata, wyłonienie się obrazu rzeczywistości zdominowanej przez mężczyzn, z wpisanymi w nią schematami podporządkowania kobiet (niektóre z nich ulegają częściowej dezaktualizacji, inne pozostają uniwersalne), co nie pozostaje bez związku z obniżoną motywacją do podejmowania wysiłków intelektualnych, pojawiania się aspiracji i dążeń sięgających poza sferę codzienności i życia domowego.

W literaturze opisuje się pięć strategii, które najczęściej realizowane są przez dziewczęta w związku ze spychaniem ich na niższe pozycje społeczne w klasie i pozbawieniem atrybutów samorealizacji poprzez działania w sferze intelektualnej czy artystycznej⁵⁹. Są to:

- intelektualne i artystyczne osiągnięcia, które stanowią formę oporu wobec stereotypu kobiecej niewydolności na tym polu, zarazem jednak niepewność dotycząca własnych szans edukacyjnych, przyszłych wyborów i kariery zawodowej jest akomodacją wobec seksistowskich wartości i społecznych oczekiwań wobec młodych kobiet;
- wykorzystywanie swojej kobiecości – podkreślanie urody strojem, makijażem, stosowanie kobiecych strategii: płaczu, śmiechu, próby zwrócenia na siebie uwagi i pozyskania zainteresowania mężczyzn i kolegów czy nauczyciela jako opór przeciwko wymaganiom szkolnym, konieczności przygotowywania się do lekcji, zaliczania materiału itd.;
- nadużywanie seksualności – sugestywne zachowania wobec chłopców i nauczycieli (mężczyzn) połączone z prowokowaniem konfliktów z koleżankami i nauczycielkami (kobietami) jako wyraz lekceważenia i strategia oporu wobec norm i oczekiwań związanych z rolą uczennicy;
- trzpiotowatość – opozycja wobec dwu powyższych strategii, oparta na przystosowaniu swych zachowań i wyglądu do męskich wzorców. Naśladowanie kolegów w stroju, fryzurze, zachowaniu;
- dystans, alienacja, częste pozostawanie w domu, wycofanie z sytuacji opresywnych, unikanie szkoły, wyciszenie ambicji są formą oporu przeciw szkole,

⁵⁹ J. Anyon, D. Spender, *Education or Indoctrination?*, Learning to Lose, New York 1992.

a zarazem akomodacją do stereotypu kobiety jako osoby niezaangażowanej, biernej, skoncentrowanej na sobie i relacjach z najbliższymi (rodziną) z jednoczesnym niedocenianiem wartości wykształcenia czy kariery zawodowej.

Analizując powyższe strategie, łatwo zaobserwować pojawiające się w ich obrębie formy protestu, kontestacji stereotypów i wzorców kulturowych przypisywanych młodym kobietom. Funkcjonują one jako opór wobec zastanej sytuacji, są częścią tworzenia społecznej tożsamości dziewcząt, nie zawsze jednak mają działanie emancypujące. Efekt socjalizacyjny ograniczony jest tu do tworzenia własnej, indywidualnej przestrzeni wewnątrz opresywnej struktury, jaką staje się klasa szkolna. By opór nabrał znaczenia transformacyjnego wobec kulturowych sankcji i stereotypów musi mieć on wymiar kolektywny. Zajmiemy się tym zagadnieniem w kolejnym podrozdziale.

Doświadczenie własnej kobiecości czy męskości na etapie edukacji szkolnej w okresie przypadającego w tym czasie dojrzewania płciowego dotyczy również postrzegania swej atrakcyjności w oczach innych, rówieśników, ale też dorosłych. Podobac się pragną nie tylko dziewczęta, ale i chłopcy, choć one poświęcają więcej czasu temu problemowi, a może tylko czynią to w sposób bardziej jawny niż koledzy? Makijaż, właściwy strój, fryzurę uważają za nieodłączny atrybut nie tylko kobiecości, ale bycia „trendy” i nie widzą niczego niestosownego w eleganckim ubieraniu się do szkoły, wiążąc ten problem z zasobnością portfela rodziców.

Konstruowanie kobiecej/męskiej tożsamości przebiegać może w szkole w zakłócony poprzez konflikt ról sposób: bycie nie dość kobiecą, intelektualnie dorównującą chłopcom, versus zgoda na bycie postrzeganą przez pryzmat niższych możliwości umysłowych, koncentracji na planowaniu życia rodzinnego i byciu zgodną ze społecznymi oczekiwaniami wobec młodej kobiety. Przyszłościowa dychotomia: być matką, żoną, założyć rodzinę lub postawić na niezależność (społeczną i ekonomiczną) i poświęcić się profesjonalnej karierze wywołuje negatywne skutki i prowadzi do postrzegania siebie w perspektywie tego kim/czym (jeszcze) nie jestem lub (już) nie zostanę i czego nie osiągnęłam/-łem w życiu osobistym czy zawodowym, w sensie pełnienia ról społecznych przypisanych kobiecie/mężczyźnie. Wydaje się, że w przypadku chłopców nieobecność tejże dychotomii otwiera szerszą perspektywę rozwojową także poprzez możliwość dłuższego i nieobwarowanego konsekwencjami odraczania ważnych decyzji życiowych. Wzorzec eriksonowskiego przedzamknięcia i dyfuzji ról⁶⁰ jako efekt socjalizacji rodzajowej wydaje się w większym stopniu dotyczyć dziewcząt niż chłopców.

Jeśli dziewczęta mimo nacisków otoczenia, stereotypów czy wzorów kulturowych decydują się na rozwój w sferze edukacyjnej i zawodowej – a ostatnio dzieje się to znacznie częściej niż 20 i 30 lat temu – często doświadczają wykluczenia i nie osiągają samorealizacji, ponieważ studia, a następnie zawody, które wykonują

⁶⁰ L. Witkowski, *Rozwój o tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*, Toruń 1989.

ulegają deprofesjonalizacji i dewaluacji w opinii społecznej, o czym była mowa wcześniej. Procesy te polegają na stopniowym obniżaniu ich prestiżu, zaufania do ich przedstawicielek, zaniżania dochodów, blokowania kariery i osiągnięć. Społecznych reakcji tego typu doświadczają przede wszystkim nauczycielki, pielęgniarki, bibliotekarki, pracownice handlu i usług, a także innych „pół-profesji” (*semi-detached jobs*), które rzekomo w potocznej opinii wykonywać może każdy niezależnie od posiadanych kwalifikacji, a które w szkole prezentowane były jako zajęcia „odpowiednie” dla dziewcząt.

U podstawy tak rozumianych reakcji społecznych leżą mity dotyczące zawodowego funkcjonowania kobiet, a na przeszkodzie w ich przełamywaniu stoi na ogół trwałość treści socjalizacyjnych zinternalizowanych przez dziewczęta w szkole. Są to przekonania dotyczące angażowania się w pracę zawodową i budowanie kariery do czasu założenia rodziny przez kobiety, ich nieprzydatność do zawodów wymagających precyzji, koncentracji i odporności na stres i wysiłek (chirurg, ginekolog, kardiolog = mężczyzna, dermatolog, pediatra = kobieta), wreszcie ich biurokratycznego charakteru, który rzekomo jest zgodny z podporządkowaniem, akceptacją zewnętrznego autorytetu, brakiem ambicji i skłonnościami opiekuńczymi, jakie reprezentują kobiety.

Wobec powyższej wizji młode kobiety, o ile w ogóle zaczynają budować karierę, szybko wycofują się z działań profesjonalnych wobec wizji bycia niedocenianą, zmuszoną do pracy na dwóch etatach (dom oraz firma). W innej wersji, chcąc być postrzegane jako profesjonalistki nie zakładają lub odraczają założenie rodziny tak długo, jak to możliwe. Prawdopodobnie nie wyglądałoby to w ten sposób, gdyby nie ukształtowane w toku edukacji przekonanie o byciu nie dość zdolną, by zostać profesjonalnym pracownikiem lub odwrotnie – nie dość „kobiecą” (uległą, altruistyczną), aby być matką.

Nauczyciele, bo to ich postawy, wypowiedzi należy uznać za kluczowe w procesie kształtowania tożsamości płciowej w szkole, zazwyczaj tak silnie stereotypizują rzeczywistość społeczną, że nie mają świadomości popełnianych rozgraniczeń między przekazami kierowanymi do obojga płci. Będąc tego faktu świadomi, uważają go za normę, kwestionując tym samym efekty socjalizacji rodzajowej. Sytuacja taka, której terenem jest środowisko szkoły niezwykle silnie oddziałuje na konstruowanie tożsamości w rolach kobiety i mężczyzny.

3.2.4. Opór edukacyjny i inwersja symboliczna jako kategorie emancypujące

Antropologiczna wizja szkoły zakłada, iż na jej codzienność składają się przede wszystkim działania komunikacyjne nasycone znaczeniami odzwierciedlającymi ład, style kierowania, rozwijane przez uczniów i nauczycieli sposoby funkcjonowania w jej obrębie, a także nabywane w ich wyniku umiejętności. W niniejszym pod-

rozdziale zaprezentowane zostaną relacje między emancypacją a procesem edukacji z uwzględnieniem koncepcji nauczania, a także ze względu na ich ścisły związek z kształtowaniem tożsamości, pewne praktyki i formy oporu edukacyjnego.

Działania, o których mowa mają charakter symboliczny, a poprzez swą powtarzalność, umowność także rytualny. Rytuał w antropologii jest definiowany jako „mechanizm nadawania znaczeń kulturowym formom i produktom działania”⁶¹, tu interakjom w klasie szkolnej, towarzyszącym im zachowaniom uczniów i nauczycieli. Rytuały tworzą pewien rodzaj rzeczywistości społecznej, składającej się na daną instytucję, w tym wypadku edukację⁶², pomagając w interpretacji jej sensu, funkcji i wymiarów.

Kanadyjski antropolog kultury P. Mc Laren wyróżnia następujące formy zachowań rytualnych, z jakimi możemy się spotkać w szkole⁶³:

- nauczanie (powtarzające się praktyki przekazywania wiedzy i jej weryfikowania, formułowania pytań i problemów);
- rewitalizacja (przypominanie hierarchii, zaprowadzanie ładu na lekcji, zwracanie uwagi na przestrzeganie reguł szkolnego życia, dyscyplinowanie uczniów);
- intensyfikacja („zagęszczenie” znaczeń i przyspieszenie tempa szkolnego życia występujące w pewnych okresach np. zbliżającego się zakończenia semestru czy roku szkolnego, ważnych uroczystości, obchodów rocznicowych, studniówki);
- przejście (promocja z klasy do klasy, rozpoczynanie nauki w nowej szkole). Zdaniem niektórych ten rytuał tożsamy jest z plemienną inicjacją, symbolicznym włączeniem w obręb społeczności w formie oficjalnej, przyjmując postać ślubowania, pasowania na ucznia, w mniej oficjalnej np. fuksówki – zabawy organizowanej dla rozpoczynających naukę w szkole;
- opór (działania związane z zaprzeczaniem, negowaniem, odrzucaniem tych elementów rzeczywistości szkolnej, które wydają się uczniom nie do przyjęcia, ponieważ odbierają wolność i swobodę działania i myślenia). Błaznowanie, śmiech, naigrawanie się z nauczyciela, przezwiska (szczególnie nieakceptowane) często identyfikowane są jako odrębna forma oporu, mająca za zadanie zakwestionowanie rzeczywistości szkolnej poprzez jej ośmieszenie, prezentację własnego stanowiska, podkreślanie dorosłości i niezależności czy po prostu obniżenie napięcia wynikającego z wysokich wymagań szkolnych. Noszą one wówczas odrębną nazwę inwersji symbolicznej.

Ten sam autor za van Gennepem ukazuje trzy etapy charakterystyczne dla każdego aktu oporu⁶⁴:

⁶¹ M. Dembiński, *Rytualne oblicze lekcji*, Kraków 2005, s. 16–19.

⁶² *Ibidem*, s. 41–43.

⁶³ P. Mc Laren, *Antystruktura oporu*, [w:] *Nieobecne dyskursy*, cz. 2, Z. Kwieciński (red.), Toruń 1991, s. 19–52 oraz T. Szkudlarek, *Mc Laren i Agata, czyli o pewnej możliwości interpretacji oporu przeciw szkole*, *ibidem*.

⁶⁴ P. Mc Laren za: A. van Gennep, *Rites of Passage*, London 1960.

- oddzielenie od zwykłego, codziennego życia,
- wejście w obszar środka między przeszłością a teraźniejszością (negacja tych elementów przeszłości, które przeszkadzają w rozwoju i które trzeba odrzucić),
- powrót do codziennego życia na wyższym i jakościowo lepszym poziomie świadomości.

E. Bilińska-Suchanek⁶⁵ nadaje występowaniu oporu niezwykle ważne znaczenie wychowawcze, identyfikując go z wkraczaniem w fazę socjalizacji krytycznej, nadającej każdemu człowiekowi indywidualność i niepowtarzalność myślenia, działania i kreowania rzeczywistości, w której żyje. Źródła oporu tkwią w doświadczeniach społecznych ucznia, jego tradycji kulturowej, mogą też być przejmowane od innych drogą naśladownictwa i identyfikacji, czego podstawą zazwyczaj jest więź rówieśnicza. Opór – zdaniem tej samej autorki – występować może w wielu postaciach: czynnej (agresywnej lub nie) i biernej: transformatywnej i akomodacyjnej. Kryterium jest tu rozróżnienie między samym działaniem a jego efektem.

Czynny opór to świadome próby przekreślenia bądź sabotowania nauczania lub zasad i norm ustalonych przez władze szkolne objawiające się przekorą, wywieraniem nacisku, zachowaniami paradoksalnymi, wyśmiewaniem, zaczepianiem i innymi formami prowokacji, składają się nań także przerywanie toku lekcji czy wypowiedzi innych osób, dyskusja z nauczycielem poza przyzwoleniem na nią, a także cały szereg reakcji cielesnych: zmarszczone brwi, naprężone mięśnie, zgarbione ramiona, zaciśnięte usta/pięści, złe spojrzenia. W zależności od intencji szkodenia lub jedynie podkreślenia swej niezgody, opór czynny może mieć charakter zachowań agresywnych bądź nie. Zachowania agresywne mają najczęściej swe źródło w zachwianiu hierarchii wartości, przybierają wówczas charakter instrumentalny (wymuszanie na słabszych pieniędzy, posłuszeństwa etc.), zaś utrwalanie ich przejawów bywa pierwszym krokiem ku tożsamości negatywnej⁶⁶. Opór agresywny zazwyczaj związany jest z występowaniem frustracji, bywa wówczas przejawem niezaspokojonej potrzeby uznania społecznego (w oczach rodziców, rówieśników czy nauczycieli). Agresja pojawia się tu jako mechanizm obronny wobec prezentowanej przez wychowawców oschłości, systemu nakazowo-zakazowego, stosowania dotkliwych kar etc.

Opór bierny oparty jest na kwestionowaniu pewnych elementów rzeczywistości szkolnej jednak bez zachowań bezpośrednio szkodzących, manifestuje się on wycofaniem, obojętnością, izolacją od reszty klasy, brakiem aktywności podczas lekcji, pozorowaniem czynności zalecanych przez nauczyciela, maskowaniem nieposłuszeństwa, a czasem ucieczką. Zazwyczaj dotyczy on opisywanej przez A. Gurycką „bierności sytuacyjnej”⁶⁷, która przejawia się unikaniem wcho-

⁶⁵ E. Bilińska-Suchanek, *Opór wobec szkoły*, Kraków 2004, s. 79–90.

⁶⁶ E. Bilińska-Suchanek, *Teoretyczne podstawy paradygmatu oporu*, Słupsk 2002.

⁶⁷ W przeciwieństwie do bierności społecznej o charakterze stałym, patrz: A. Gurycka, *Dzieci bierne społecznie*, Warszawa 1970.

dzenia w interakcje, zawieszeniem swej działalności na jakiś czas, wykluczeniem bodźców, głównie w celu podjęcia niezależnej od bieżących okoliczności decyzji. Pasywność tego rodzaju jest odwracalna, wówczas gdy okoliczności czy warunki działania zmieniają się na lepsze. Inaczej jest w przypadku bierności społecznej utrwalonej jako postawa unikania zaangażowania i brak zainteresowania otoczeniem. Opór bierny bywa zbieżny z przeżywaniem eriksonowskiego moratorium z charakterystycznym dlań odroczeniem.

Opór akomodacyjny sytuuje się pomiędzy zachowaniami konformistycznymi a opozycją i najczęściej wynika z form biernych, prowadząc do przystosowania się do panującej sytuacji jednak bez jej akceptacji czy nawet wbrew niej⁶⁸. Dążność do respektowania oddziaływań szkoły może być wyuczona lub wrodzona, często pojawia w odpowiedzi na stosowanie przemocy i rozwiązania siłowe mające na celu podporządkowanie ucznia czy dziecka innym, silniejszym, reprezentującym władzę czy autorytet. Często nazywany bywa taktyką buntu pozornego czy *rytualnej opozycji*. Przejawiający ten typ oporu uczeń wciąż szuka dla siebie miejsca, domaga się gratyfikacji i poszukuje uznania i akceptacji tak w oczach kolegów, jak i nauczycieli. Jeśli pogodzenie tych roszczeń jest niemożliwe, wybiera akceptację drugich. Zdarzają się przypadki manipulowania innymi, zdobywania tą drogą przywilejów, a także próby podporządkowania sobie innych, których wspólnym rysem jest dążenie do przewagi czy władzy i chęć pozyskania wysokiej pozycji interpersonalnej w grupie. O ile pojawia się jakiegokolwiek zaangażowanie ma ono charakter doraźny, chwilowy i wygasa wraz z zakończeniem sprawy czy sytuacji, której dotyczyło. Charakterystyczny jest tu brak zaufania do rzeczy, ludzi i zastanych okoliczności, a także niepewność dokonanego wyboru, jak i strach przed wejściem w otwarty konflikt. Opór akomodacyjny nie ma wielkiego znaczenia rozwojowego ani emancypacyjnego w życiu jednostki, nie uczy bowiem walczyć o siebie ani pokonywać przeszkód, pozwala jedynie przetrwać. Jego efektem jest zbliżenie wymiarów tożsamości osobowej do społecznej i zmiana modalności „chcę/mogę” na „muszę”, co nie wróży niczego dobrego samodzielności myślenia czy rozwijaniu autorefleksyjności.

Opór transformatywny, trzecia z jego odmian opisywanych przez E. Bilińską-Suchanek, wynika natomiast z form czynnych, choć nie zawsze są to zachowania nacechowane agresją. Wymaga silnego zaangażowania, przyjęcia postawy twórczej, inwencji, nierzadko niosąc ze sobą ryzyko odrzucenia, braku akceptacji u innych. Charakterystyczne są tu transgresyjność rozumiana jako przekroczenie granic samego siebie i ekspansywność, ekstrapolowanie postaw transformatywnych na otoczenie. Uczeń przejawiający ten typ oporu samodzielnie próbuje pokonywać trudności, jednak nie załamuje się, jeśli nie spotyka aprobaty

⁶⁸ Por. E. Goffman, *Charakterystyka instytucji totalnych*, [w:] *Elementy teorii socjologicznych*, praca zbiorowa, Warszawa 1975. Autor ten takie zachowania u pensjonariuszy domów opieki, pacjentów szpitali, więźniów nazywa konwersją. Pełni tu ona funkcję techniki przystosowawczej do niekorzystnych, opresywnych warunków.

czy poparcia dla swych wysiłków. Posługuje się raczej modalnością typu „chcę” niż „muszę” w przeciwieństwie do tendencji towarzyszących wystąpieniu oporu adaptacyjnego. Uczestnik chce wprowadzać zmiany i nie boi się konfrontacji swych zamierzeń i poglądów z rzeczywistością oraz rządzącymi nią regułami. Do rzeczywistości jest nastawiony krytycznie, potrafi jednak tę postawę uargumentować. Charakterystyczne dla oporu transformatywnego toczenie sporu „ze sobą i światem” częściej prowadzi do nabywania kompetencji społecznych, jakimi są:

- język (wymiar komunikacyjny, potrafi artykułować siebie, własne potrzeby i interesy);
- odwaga (wymiar emancypacyjny, nie obawia się walczyć o realizację swych marzeń i planów, a także zmianę na lepsze);
- wiedza (wymiar instrumentalny, wie, jaki jest świat i jak w nim funkcjonować) niż w przypadku oporu akomodacyjnego.

Opór transformatywny ma zasadnicze znaczenie dla emancypacji jednostki i budowania tożsamości podmiotowej dzięki przejściu przez fazę socjalizacji krytycznej. Jest gwarancją zachowania podmiotowości, zwiększa zatem dojrzałość i możliwość samostanowienia powiązane z przyrostem doświadczeń otwierających pole do samorozwoju i zwiększenia potencjału działania. Często pojawia się w konfrontacji z sytuacjami trudnymi, nieznanymi. Uczeń przejawiający opór transformatywny w jego doświadczeniu uczy się formułować pytania, angażuje się w treści kształcenia, negując ich schematyczność, powierzchowność czy fragmentaryczność. Procesy te wiodą do umiejętności legitymizowania sfery aksjologicznej, przetwarzania i modyfikowania sytuacji w kierunku eliminacji przymusu na rzecz otwarcia, gotowości i chęci eksplorowania rzeczywistości społecznej⁶⁹.

Wydaje się, że obserwowana w relacjach nauczyciel–uczniowie obcość⁷⁰ przebiegająca z dychotomizowaniem rzeczywistości na dwa wymiary „my” i „oni”, towarzysząca jej stereotypizacja i zaburzenia transmisji wartości także bywają czynnikami stymulującymi pojawienie się pewnych form oporu edukacyjnego. Interesujące jest, w jakim stopniu odmiennosc owa i obcość pozwalają na tożsamościowe wyodrębnianie osoby ucznia, możliwe dzięki komunikacji uświadamianie własnych granic i budowanie obrazu siebie? Na pewno nie przebiega to efektywnie, gdy każdy przejaw oporu jest pracowicie tępiiony, a uczeń staje nie tyle naprzeciw nauczyciela jako swojego mistrza, którego chciałby naśladować i konstruktywnie się z nim spierać, ale zwraca się przeciw niemu jako narzuconemu i kwestionowanemu autorytetowi.

⁶⁹ Por. także M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańsk 2006. Autorka wymienia takie zachowania i postawy, jak konformizm, kontestację, krnąbrność, bunt będące niejako etapami zmierzającymi ku stadium emancypacji.

⁷⁰ J. Szewczyk, *My – oni. Obcość w szkole jako kategoria antropologiczna*, [w:] *Nowe konteksty dla edukacji alternatywnej XXI wieku*, B. Śliwerski (red.), Kraków 2001, s. 169–181.

Tworzenie tożsamości w przestrzeni oporu edukacyjnego dotyczy kształtowania kompetencji komunikacyjnych obejmujących:

- racjonalność – sprawność intelektualną umożliwiającą świadome argumentowanie wyborów w poszczególnych dziedzinach życia,
- innowacyjność – gotowość do sytuacyjnego przekraczania stereotypów i utartych reguł postępowania, a także zdolność zastępowania ich nowymi,
- odwagę – przejęcie odpowiedzialności za podejmowane decyzje i ryzyko działania oraz jego skutki⁷¹.

Aby sprawnie komunikować się z otoczeniem poza umiejętnościami artykułowania siebie poprzez język i świadomością własnych potrzeb oraz granic konieczne są tolerancja na frustracje i wieloznaczność oraz dystans wobec roli⁷².

Racjonalność emancypacyjna to zdaniem Giroux zdolność do krytycznego myślenia, odrzucenia tego, co ogranicza i deprymuje z jednoczesnym popieraniem tego, co sprzyja indywidualnej wolności i pomyślności. Jak wspomniano wyżej, jest to uwarunkowane wejściem w fazę socjalizacji krytycznej. Głównym zadaniem emancypacyjnym, a zarazem konfliktem jej towarzyszącym jest, jak się wydaje, przewyciężenie sporu między wymogiem indywidualności, niepowtarzalności i przystosowania. Pociąga to za sobą konieczność uwzględniania w codziennym działaniu i konstruowaniu siebie unormowanych oczekiwań otoczenia wobec konstruowanego ja, rozumianego jako proces indywiduacji i uspołeczniania, zyskiwania równowagi między tożsamością osobową i społeczną (ja jako indywiduum i ja jako członek grupy w określonych rolach).

Tabela 7

Tożsamość jako cel edukacji – efekty jej kształtowania a założenia koncepcji pedagogicznych

Pedagogika autorytarna	Pedagogika nieautorytarna	Pedagogika emancypacyjna
Adaptacja do zastanych warunków życia	Samorealizacja i samowychowanie	Samodzielność, osiąganie praw i przyswajanie wartości
Tożsamość pokonwencjonalna, tożsamość roli	Tożsamość postkonwencjonalna, tożsamość osoby	Tożsamość podmiotu, otwarta i dynamiczna, adekwatna do warunków społecznych

Źródło: oprac. własne na podstawie M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańsk 2006.

Opór, a szczególnie jego formy czynne i transformatywne rozumiany jako mechanizm budujący samoświadomość uczniów i kształtujący kompetencję działania oraz zdolności komunikowania siebie nierzadko w warunkach szkolnych ulega blokowaniu. Wówczas przestaje być czynnikiem emancypującym, zatrzymując ucznia na poziomie tożsamości naturalnej bądź tożsamości roli. Wiąże się

⁷¹ M. Czerepaniak-Walczak, *op. cit.*

⁷² E. Bilińska-Suchanek, *Teoretyczne podstawy...*

to z konfliktową relacją pomiędzy emancypacją jako procesem upelnomacniania, swoistą afirmacją podmiotowości a działaniami promującymi posłuszeństwo i podporządkowanie, skrupulatne wypełnianie zadań i poleceń, akceptowanie stanowiska ocen i opinii wyrażanych przez nauczycieli. Zniewoleni zakazami i nakazami, wymogiem konformizmu i uznania hierarchii szkolnej jako zasad organizujących życie społeczne⁷³ uczniowie znajdują się na pozycji peryferyjnej, niejako występując w charakterze kibiców, biernych obserwatorów zamiast współdecydujących o sobie, włączonych nie tylko w bieg, ale i kreację wydarzeń uczestników życia szkolnego. Oddalenie owo, będące efektem bankowej koncepcji edukacji⁷⁴, przybierać może formę intelektualną i funkcjonować na poziomie informacji i ich rozumienia oraz przyswajania, ale i na poziomie emocjonalnym – internalizacji wartości, stosunku do nich, siebie samego i otoczenia. Efektem tego rodzaju sytuacji nierzadko bywa marginalizacja blokująca włączenie się w życie grupy, a w niedalekiej przyszłości – szerszą aktywność społeczną. W fazie dorastania szkoła powinna stwarzać liczne okazje do eksperymentowania z rolami, wchodzenia w wiele różnych interakcji, rozwijania autonomii uczniowskiej po to, by zapobiegać bezsensownemu naśladowaniu schematów, nastawieniu na bycie sterowanym (osobowość zewnątrzsterowna – patrz rozdział 2). Wspominany przez L. Witkowskiego „przerost adekwatności”, rozumiany jako bierne przystosowanie do wymogów roli i sytuacji jest zbieżny z kohlbergowskim stadium „dobrej dziewczyny/dobrego chłopca”. Nie ma tu jeszcze kwestionowania sensowności zasad, a świat jest postrzegany jako właściwie urządzony, formą realizacji zadań, na ogół postawionych z zewnątrz, jest wspólnota oparta o rywalizację i próby wybicia się, bycia najlepszym. Dopiero nieco później, w wieku licealnym, na przełomie poziomów konwencjonalnego i postkonwencjonalnego pojawia się świadomość i konieczność zmiany czy refleksji nad regułami panującymi w otoczeniu każdego z nas. Szacunkowi i prawu do godności towarzyszy świadomość, iż reguły prawne i moralne mogą pozostawać w konflikcie, podlegają też modyfikacji, kwestionowaniu i każdy człowiek ma w ich kreowaniu swoją rolę.

Wyłonienie się tego rodzaju rozumowania nierzadko jest pierwszym krokiem ku kształtowaniu tożsamości ego, ściśle związanego z emancypacją (stadium postkonwencjonalne). Emancypacja rozumiana jako forma transgresji, przekraczania samego siebie prowadzić ma do wychodzenia poza to, co ustalone, uznane, upominania się podmiotu o prawo do bycia tym, kto zmienia siebie i świat⁷⁵. Szkoła jednak, jak wynika z badań i obserwacji, jest przestrzenią wewnątrznie rozwarstwowaną, zdychotomizowaną w sferze statusów.

⁷³ Por. M. Karkowska, *Uczeń i nauczyciel. Interakcje a wartości w klasie szkolnej*, Kraków 2005.

⁷⁴ P. Freire, *Bankowa koncepcja edukacji jako narzędzie opresji*, [w:] *Edukacja i wyzwolenie*, K. Blusz (red.), Kraków 1992.

⁷⁵ M. Czerepaniak-Walczak, *op. cit.*, s. 64.

Z przedstawionej analizy elementów składających się na interakcyjny model szkoły wynika, iż oddziaływanie jej środowiska na kształtującą się osobowość uczniów ma charakter złożony. Nie da się przewidzieć wszystkich efektów tego procesu, a tym bardziej ich kontrolować tak ze względu na dużą dynamikę tego, co się dzieje w klasie, jak i na wielość czynników czasem współdziałających, ale i w niektórych wypadkach wzajemnie się wykluczających.

Przedstawione tu mechanizmy życia szkolnego, strategie uczniów i nauczycieli rozumiane jako opozycja wobec roli społecznej, zjawisko oporu edukacyjnego uzupełniają i rozwijają pojęcie ukrytego programu w podobny sposób, w jaki antropologiczna wizja klasy, uwzględniająca rytuały pozwala budować wyobrażenie ucznia o symbolicznej warstwie rzeczywistości, podkreślając znaczenia elementów na nią się składających. W zależności od tego, jak bogata jest interakcyjna warstwa szkoły, na ile światy uczniów i nauczycieli wzajemnie się przenikają – czy też odwrotnie – na ile są wobec siebie nie tylko odrębne, ale i wrogie, obce, szkoła wspomaga proces budowania tożsamości uczniów bądź go blokuje. Jeśli przeważają w niej procesy dyscyplinowania, umacniania hierarchii, pojawia się opór wobec zastanych norm czy reguł i wówczas szkoła taka poprzez deprywację silniej emancypuje niż czyniłoby to środowisko jedynie wspierające, pozbawione elementów konfliktu i ścierania się odmiennych wizji świata. Sankcje jednak, o ile stanowią jedyny i uniwersalny model dyscyplinowania czy zaprowadzania ładu i porządku, niszczą autonomię uczniów, uniemożliwiając im świadomy, racjonalny wybór wartości i zachowań. Procesy decyzyjne zastępują mechanizmami wdrukowania, opartymi jedynie na posłuszeństwie i tym samym wpływają na ograniczenie ważnych kompetencji społecznych uczniów.

Interesujące z badawczego punktu widzenia wydaje się być pytanie, czy zawsze w przestrzeni szkoły zwycięża adaptacyjna wizja edukacji rozumianej jako wdrażanie do odtwarzania ustalonych wzorów myślenia i działania? Jakie graniczne warunki powodują, że pojawia się przestrzeń do uwalniania od stereotypów, odsłaniania prawdy, reinterpretowania tego, co przyjęte i obowiązujące? Czy czynniki zmiany mają charakter jedynie osobowy czy również instytucjonalny i które z nich są decydujące dla trwałego zaistnienia kategorii zmiany? Jakie jest ich znaczenie dla kształtowania tożsamości uczącej się młodzieży? Oto tylko niektóre z pytań, jakie generuje rekonstrukcja środowiska szkoły jako płaszczyzny kształtowania tożsamości.

3.3. Rówieśnicy jako grupa odniesienia

W niniejszym podrozdziale podjęta zostanie próba analizy czynników będących płaszczyzną dla procesu tworzenia się tożsamości jednostki, związanych z jej przynależnością do grup odniesienia, stanowiących tło socjalizacji i uczestnictwa społecznego.

Czynniki owe to grupy odniesienia: rówieśnicy, bliscy przyjaciele, a także relacje interpersonalne i więzi w ich obrębie.

Człowiek z natury jest istotą społeczną, zaś jednym z najbardziej aktualnych problemów dziedzin nim się zajmujących pozostają te, które bezpośrednio związane są z formą społecznego uczestnictwa czy z istotą tworzonych przez ludzi związków i relacji.

Każda manifestacja, działanie społeczne czy pełniona wobec innych funkcja uwarunkowana jest potrzebą posiadania wokół siebie ludzi i czerpania z ich zachowań wzorów kulturowych, a także informacji o otaczającej nas rzeczywistości⁷⁶. Chodzi o to, by obcując z innymi, ucząc się ról, uwewnętrzniać w umyśle zewnętrzne zarysy kultury i prawa rządzące społecznością, jakiej jesteśmy członkami. Pomiedzy nadawcami ról a osobami je odgrywającymi występuje więź społeczna, relacja, która tworzona jest przez wspólnotę celów działania i wartości, jakie są uznawane przez wszystkich uczestników danego kręgu⁷⁷.

Na tym polega proces socjalizacji, którego pierwotnym efektem jest adaptacja społeczna, wtórnym zaś szeroko rozumiane (u)kształtowanie tożsamości w aspekcie behawioralnym, społecznym czy psychologicznym (pełnienie ról, autokoncepcja, okazywane emocje).

Zdaniem J. Modrzewskiego uczestnictwo społeczne może przejawiać się w:

- sytuowaniu się bądź kandydowaniu osób społecznych do zajęcia określonego miejsca w strukturze społecznej (przynależność do określonej grupy, warstwy czy środowiska);
- działaniu przejawianym społecznie, właściwym dla danego układu społecznego (pełnienie ról, zachowania społeczne, charakterystyczne dla określonych zadań i funkcji);
- ujawnianiu posiadania lub kształtowaniu się określonych cech psychospołecznych, uznanych za identyfikujące osoby kreujące dany układ społeczny bądź współtworzące kulturę, zwłaszcza jej symboliczny aspekt (samoświadomość, wiedza i oczekiwania społeczne, schematy poznawcze)⁷⁸.

Młodzież będąca przedmiotem badań niniejszej pracy przejawia wszystkie wymienione aspekty społecznego uczestnictwa w grupach odniesienia, ze szczególnym podkreśleniem pierwszego i drugiego, trzeci bowiem ma charakter kreacyjny i charakterystyczny jest raczej dla nadawców roli, osób socjalizujących nie zaś socjalizowanych⁷⁹.

Akceptacja obok potrzeby kontaktu, bezpieczeństwa i szacunku jest podstawową potrzebą psychiczną każdego człowieka, gdyż reguluje jego zachowanie,

⁷⁶ J. Modrzewski, *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne. Studium socjopedagogiczne*, Poznań 2004.

⁷⁷ F. Znaniecki, *Ludzie terażniejsi a cywilizacja przyszłości*, wyd. 2, Warszawa 1974.

⁷⁸ J. Modrzewski, *op. cit.*

⁷⁹ Podział ten ma charakter umowny, socjalizacja zawsze jest procesem w mniejszym bądź większym stopniu obustronnym, angażującym i zmieniającym świadomość obu stron interakcji.

pozytywne samopoczucie i przystosowanie, w okresie adolescencji daje się zauważyć gwałtowny wzrost zainteresowania rówieśnikami, a jednocześnie następuje oziębienie więzi z dorosłymi, w tym i z rodzicami. Rówieśników łączą wspólne zainteresowania, upodobania, ideały, które odgrywają dużą rolę w stosunkach koleżeńskich i przyjacielskich⁸⁰.

Grupy rówieśnicze zazwyczaj mają charakter pierwotny, a wśród ich cech charakterystycznych wymienić można zarówno „arystotelesowską przyjaźń”⁸¹, jak i „tonniesowską wspólnotę”. Zbiorowość taka oparta jest na bliskich, emocjonalnych więziach, bezpośrednich kontaktach odbywających się twarzą w twarz. Ich efektem jest wzajemna sympatia i identyfikacja członków grupy, a wspólna działalność i cele wiodą do sytuacji, w której grupa staje się częścią jaźni jednostki, zaczyna współokreślać jej społeczny świat.

Bliskość duchowa, wyrażając się w zdolności do empatii będącej warunkiem odczuwania podobnych emocji i motywów działania prowadzi często do wyodrębnienia w kontaktach z grupami podziału z identyfikacyjnym kluczem: jesteśmy jacyś „my” i są jacyś „oni”.

- **My** to bliska grupa, z którą kontakty mają charakter osobisty, stanowiąca naturalne otoczenie jednostki, bliskość w jej obrębie przybiera charakter tak fizyczny, jak i duchowy, członków takiej grupy charakteryzuje gotowość do współpracy, chęć porozumienia.

- **Oni** to grupa, z którą kontakty przybierają charakter funkcjonalny, jakościowo różna od grup bliskiej identyfikacji, reprezentująca odmienne wartości, niezbyt dobrze znana członkom bliskiej grupy, które to czynniki mogą stymulować tworzenie stereotypów na temat jej funkcjonowania⁸².

Podział taki staje się niezbędnym warunkiem budowania tożsamości jednostki poprzez wyodrębnianie siebie z otoczenia społecznego (ja, inni) oraz wyodrębnianie grupy, do której należy (my i oni). Ma też i inne, mniej pozytywne implikacje, o których kilka słów poniżej. Interesujące z rozwojowego i wychowawczego punktu widzenia jest pytanie: ku jakim grupom aspirujemy? Normatywnym, czyli tym, z którymi identyfikacja jest pożądana czy wręcz uznawana za naturalną (my), czy porównawczym (oni) stanowiącym poprzez swą odrębność tło dla naszych odmiennych zachowań. Umiejętność przekraczania tego rodzaju barier i dążenia do identyfikacji wspólnotowych jest niejako warunkiem rozwoju społecznego jednostki, wyrazem jego prospołecznych dążeń i kształtowania się

⁸⁰ A. Czapięga (red.), *Psychospołeczne problemy dziecka. Aspekty diagnostyczne i terapeutyczne*, Wydawnictwa Adam Marszałek, Toruń 2004, s. 351–352.

⁸¹ Arystoteles uznawał przyjaźń za jedną z podstawowych cnót, a zarazem typowo ludzką właściwość, opartą na rozpoznaniu dobrego charakteru przyjaciela drogą obserwacji jego działań. Wykluczył on zarazem utożsamienie przyjaźni z życzliwością czy zgodnością poglądów. W ujęciu arystoteleskim przyjaźń zarówno prowadzi do samourzeczywistnienia, jak i pozytywnie ustosunkowuje do samego siebie.

⁸² Z. Bauman, *Socjologia*, Poznań 1995.

humanistycznych przesłanek działania. Wiadomo jednak, że ci, którzy świadomie aspirowałiby do grup porównawczych (oni) w najlepszym wypadku narażeni są na ostracyzm społeczny, w najgorszym na wykluczenie ze wspólnoty. Wiadomo też, że podział na owe kategorie grup jest czysto umowny, funkcjonuje jedynie w naszej świadomości, nie opierając się na faktycznych, obiektywnych różnicach czy szkodliwych odmiennościach, ale jedynie na mocy społecznej umowy. Co więcej, czynnikiem, który nas kształtuje jest nie tylko identyfikacja z tym, co ważne, bliskie, ale i zaprzeczenie temu, co uznane zostało za negatywne w sensie moralnym i duchowym. Przesłankami do takiego rozróżnienia (dobro – zło) mogą być doświadczenia z przeszłości, stereotypy, odmienności światopoglądowe czy ideologiczne. Uznanie faktu, że kształtowani jesteśmy jedynie przez grupy, z którymi się identyfikujemy byłoby dużym uproszczeniem, może bowiem okazać się, że w sytuacji wąskiej identyfikacji zagrożone jest nasze człowieczeństwo rozumiane jako prospołeczna, otwarta, humanistyczna postawa wobec innych ludzi, istot przynależnych do tego samego gatunku, a nie członków tej samej grupy.

Grupa rówieśnicza ułatwia młodemu człowiekowi nawiązanie szerszych i zróżnicowanych kontaktów społecznych, sprzyja zdobywaniu umiejętności współżycia, lojalności wobec znajomych, solidarności z grupą. Dzieci, które uwalniają się od zależności od dorosłych, wytwarzają w grupie system norm i zasad dostosowany do ich mentalności i potrzeb. Dzięki temu uczą się samodzielnego decydowania o regułach życia społecznego, zdobywając tym samym świadomość społeczną. Dziecko czy osoba nastoletnia poprzez kontakt z grupą rówieśniczą zdobywa większą pewność siebie, odporność i równowagę emocjonalną. Przestaje być bezbronną, uzależnioną od dorosłych istotą, a staje się członkiem grupy, która daje mu poczucie bezpieczeństwa, popiera go i solidaryzuje się z nim. Grupy rówieśnicze w okresie dojrzewania mogą sprzyjać kształtowaniu u jej członków cennych nawyków współpracy, które są warunkiem realizacji określonych zadań rzeczowych, stawianych przez grupę. Grupy te, jeśli na ich czele stoją wartościowi przywódcy, mogą wywierać pozytywny wpływ na kształtowanie się wzorów osobowych i postaw światopoglądowych młodzieży⁸³. Mechanizm socjalizacji uruchamiany jest poprzez przynależność do grupy i polega na tym, że młodemu człowiekowi kandydującemu na jej członka zależy na uznaniu ze strony innych skupionych w jej kręgu. Nierzadko aspirują oni do miana tzw. Znaczących Innych, a więc takich, którzy mają szczególny wpływ na nasze oczekiwania, wybory i pełnią rolę kształtującą w zakresie charakteru. Na uznanie to trzeba zasłużyć, podobnie jak trzeba starać się, aby zdobyć sympatię kolegów, zachowując się zgodnie z obowiązującymi w grupie normami i sankcjami. Jest to sytuacja odmienna niż w środowisku rodzinnym, gdzie akceptuje się dziecko bez względu na to, jak bardzo sobie na to zasłużyło. Dodatkowo, kary wyznaczone przez grupę cechuje większa bezwzględność niż kary wymierzone przez rodziców

⁸³ Z. Zaborowski, *Środowisko rówieśnicze*, Wydawnictwo Tekst, Warszawa 1984, s. 21–22.

i nauczycieli. Najbardziej bolesną karą jest odrzucenie przez kolegów, wyizolowanie z grupy⁸⁴.

Grupa oprócz dodatniego wpływu na jej członków może stać się również ośrodkiem negatywnego oddziaływania. Grupy przestępcze występują przeciwko normom życia społecznego, demoralizują dziecko, osłabiają w nim hamulce etyczne i zasady moralne. Paczka może przyczynić się również do rozbicia więzi dziecka z rodziną, do wyemancypowania się spod jej wpływów, do lekceważenia rodziców i ich nakazów⁸⁵.

Jeżeli w środowisku rodzinnym dochodzi do częstych konfliktów między dzieckiem a dorosłymi, szkoła zaś wiąże się z niepowodzeniami, które narażają na śmieszność, lekceważenie i niechętny stosunek ze strony nauczycieli i pozostałych uczniów dziecko zaczyna poszukiwać kompensacji dotychczasowych porażek życiowych w innym środowisku, w którym można liczyć na pomoc i pozytywną ocenę swojego postępowania. Najczęściej jest nim grupa rówieśnicza, która, nierzadko pozbawiona kontroli ze strony dorosłych, stanowi wyjątkowo atrakcyjną wartość, o którą zaczyna zabiegać osamotnione dziecko⁸⁶.

Grupę rówieśniczą rozpatrywać można zarówno jako swoiste środowisko wychowawcze, jak i ośrodek, w którym młody człowiek poszukuje ochrony przed uniwersalizmem dorosłego społeczeństwa. Wiąż pierwotna, emocjonalna i będące jej podstawą bezpośrednie kontakty decydują o wolicjonalnych motywach przynależności do grupy i jej spontanicznym charakterze. Grupa rówieśników, oferując jej członkom szeroko rozumianą identyfikację z czynnikami przesądzającymi o jej odrębności, wartościami, wzorami kulturowymi, pełni szereg funkcji, spośród których jako najistotniejsze wymienić można:

- tworzenie silnego systemu normatywnego odniesienia,
- trening socjalizacyjny w zakresie pełnienia dorosłych ról społecznych,
- pośredniczenie w przekazywaniu schematów społecznej struktury i nierówności, a także norm i wartości regulujących życie społeczne oraz dopuszczalnych odchylenia od wzorów zachowania,
- sprawowanie kontroli społecznej i eliminowanie jednostek nieprzestrzegających przyjętych norm i zasad działania⁸⁷,
- kształtowanie więzi z innymi ludźmi,
- ułatwianie kontaktów interpersonalnych,
- zaspokajanie potrzeb emocjonalnych i społecznych, w tym potrzeby aprobaty i uznania,

⁸⁴ A. Czapiga (red.), *op. cit.*, s. 352–353.

⁸⁵ Z. Zaborowski, *op. cit.*, s. 23.

⁸⁶ K. Pospiszyl, *Niedostosowanie społeczne – przejawy, przyczyny i sposoby terapii*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej, Warszawa 1978, s. 133.

⁸⁷ Florian Znaniecki nazwał niegdyś wspomniane typy oddziaływań socjalizacyjnych w grupie rówieśniczej wzorami negatywnego nacisku i pozytywnego nakłonienia; por. F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, s. 123–141.

- rozwijanie zainteresowań i kształtowanie życia towarzyskiego,
- zapełnianie wolnego czasu.

Nie wszystkie funkcje są z wychowawczego punktu widzenia tak samo ważne. Mimo iż bezpośrednio nie zostały wymienione, równie istotny jest wpływ grupy na kształtowanie opinii jednostek, postaw i zachowań, styl ubierania się, wybór muzyki i literatury. Grupa, stając się istotnym układem odniesienia, oddziałuje też na to, w jaki sposób się postrzegam, bowiem im wyższy poziom atrakcyjności interpersonalnej, tym wyższa samoocena jednostki.

Niezwykle istotnym elementem socjalizacyjnego oddziaływania grupy rówieśników jest jej struktura i hierarchia. Do czynników konstytuujących strukturę grupy zaliczyć można wewnętrzną hierarchię (tu istotne jest, czy grupa ma lidera, a także, czy statusy innych jej członków są równe oraz od czego ta właściwość zależy – od wieku, stażu członka, płci, jego przymiotów i dokonań), system decyzyjny, układ kanałów komunikacyjnych (kto kogo informuje o istotnych dla członków grupy kwestiach czy podjętych decyzjach i jaki jest zakres tych informacji), a także charakter więzi pomiędzy poszczególnymi członkami grupy, ich głębokość i trwałość.

Uwzględniając hierarchię grupy, zaobserwować można co najmniej trzy typy kierowania. Są to:

- przywództwo – osiągnięte na ogół przez wyróżniające właściwości i kwalifikacje osobowe przywódcy;
- przodownictwo – rozwinięte w oparciu o charyzmę przywódcy, jego pozytywne nastawienie do innych, chęć współdziałania, zaangażowanie i wysoki poziom integracji z celami i zadaniami, jakie stawia sobie grupa, ważnym czynnikiem jest tu także zaufanie, jakim darzą go członkowie;
- panowanie – tu schemat jest odmienny, gdyż na ogół osiąganego jest przy użyciu siły, przymusu i dominacji. Często jego kontynuacja i uznanie związane są z obawą o dalsze losy członków grupy.

Są oczywiście grupy oparte na przywództwie chaotycznym, przebiegającym z częstymi zmianami lidera czy autorytarnym kierowaniu (wówczas mają one na ogół charakter dewiacyjny, a w najlepszym wypadku charakteryzuje je wyraźna odrębność od otoczenia, odczuwana jako obcość, wrogość). Generalnie, dokonując pewnego uproszczenia, zauważyć można, że przywództwo i przodownictwo odnoszą się do grup o charakterze demokratycznym i liberalnym, zaś panowanie towarzyszy autorytarnemu charakterowi grupy. Często wynika też z charakteru grupy, jej wielkości czy cech osobowych samego przywódcy⁸⁸.

W zakresie komunikacji wewnątrzgrupowej Mucchielli wyróżnił pięć układów, w obrębie których wiadomości dostarczane są członkom grupy. Są to:

⁸⁸ I. Lepalczyk, T. Pilch (red.), *Pedagogika społeczna: człowiek w zmieniającym się świecie*, Warszawa 1995.

- układ szprychowy – każdy członek grupy ma kontakt z przywódcą, co jest niezwykle ważne przy rozdzielaniu zadań i przejmowaniu odpowiedzialności, a także weryfikacji podjętych czynności;
- układ bezpośredni – każdy kontaktuje się z każdym;
- układ kołowy – członkowie grupy przekazują sobie informacje nawzajem, jeden drugiemu, zatem tempo, zakres i ich dokładność bywają zróżnicowane;
- układ łańcuchowy – przywódca grupy przekazuje informacje jednej osobie, która rozpowszechnia je dalej wśród innych członków grupy;
- układ scentralizowany – przywódca przekazuje informacje kilku zaufanym członkom grupy, a ci przekazują je (lub nie, w całości, lub okrojonym zakresie) dalej⁸⁹.

Jakkolwiek różnice te mogą wydawać się mało znaczące, system komunikacji w grupie obok typu przywództwa stanowią równie istotne czynniki socjalizacyjne, jak mechanizmy opisane wiele lat temu przez Floriana Znanieckiego.

Równie interesującą z wychowawczego punktu widzenia kwestią pozostaje system wartości grupy. Oczywiście nie można mówić tu o uniwersalności, wydaje się jednak, że pod względem aksjologicznym grupy rówieśnicze odzwierciedlają pewną pokoleniową typowość rozumianą jako popularność określonych wartości, aspiracji, typów światopoglądu czy wyłonionych przez Hannę Świdę-Ziembę tzw. wyznaczników świadomości aksjologicznej pokolenia.

O wartościach reprezentowanych przez młodzież i ich znaczeniu była mowa w rozdziale pierwszym, tam też zaprezentowano ich szeroką analizę. Odmienne są jednak, jak się wydaje, sposoby i stopień, w jakim wartości te kierują postępowaniem i orientacjami życiowymi młodzieży. Ewolucji i stosunkowo szybkiej dezaktualizacji podlegają również wzory osobowe.

Nie ma także zgodności w kwestii ogólnego znaczenia grupy w procesie kształtowania regulatorów postępowania i wyborów w przestrzeni aksjologicznej. Przekonania o otaczającym świecie, z jakimi spotyka się młody człowiek wchodzący w życie często stają się podstawą do wytwarzania w jego świadomości sprzecznych sądów wartościujących. Dzieje się tak zazwyczaj ze względu na rozbieżności pomiędzy wartościami reprezentowanymi przez rodzinę i grupę rówieśniczą. Jeśli normy postępowania pochodzące z różnych źródeł pozostają w konflikcie, wówczas ucierpieć może zdolność do tworzenia abstrakcyjnych pojęć, takich jak sprawiedliwość, prawa człowieka, godność, uczciwość, odpowiedzialność i co za tym idzie dojść może do zacierania, a następnie zaniku ambiwalencji wobec świata przejawiających się w idealizowaniu czy odwrotnie – bezkompromisowej krytyce otaczającej rzeczywistości. Grupa rówieśnicza wydaje się łagodzić tego rodzaju tendencje poprzez fakt, że dominującym wzorcem interakcji w grupie jest partnerstwo, nie zaś jak w rodzinie – podporządkowanie

⁸⁹ R. Mucchielli, *La dynamique des groupes*, wyd. XV, tłum. fragmenty Klaudia Żebrowska, Paris 2006.

z góry ustalonym zasadom postępowania. Pozioma forma zależności, horyzontalny model relacji interpersonalnych, a także osłabienie siły rodzicielskiego autorytetu prowadzą do współtworzenia w obrębie grupy norm, którym młodzi się podporządkowują, co przyczynia się do wzrostu ich autonomii i podmiotowości. Niektórzy autorzy podkreślają rolę grupy, mówiąc wręcz o jej kulcie i zaniku indywidualizmu zagrażających kształtowaniu się podmiotowości jednostki, inni z kolei przychylają się do stanowiska, iż wobec współczesnych przemian kultury istotnym walorem jest oryginalność tak poznawcza, jak i osobowościowa i pozytywne odróżnianie się od otoczenia, możliwe także w wyniku odseparowania się mentalnego od grupy, rozpowszechnionych w niej wzorców kulturowych i schematów zachowań. Do analizy tego zagadnienia powrócimy w dalszej części rozdziału.

3.3.1. Relacje interpersonalne, przyjaźń, partnerstwo i kształtowanie tożsamości – próba ujęcia antropologicznego

W grupie rówieśniczej kształtowanie tożsamości przebiega w płaszczyźnie równoległej. I tutaj, podobnie jak w rodzinie, elementem socjalizującym i stymulującym przyswajanie wartości i ról społecznych jest więź powstała na motywach afiliacyjnych, które związane są z potrzebami społecznymi każdego z nas. Na zagadnienie to spojrzeć można z perspektywy psychologicznej, ale też antropologicznej.

W psychologii zakłada się, że istnieją co najmniej trzy powody, dla których wartości afiliacyjno-allocentryczne są wysoko notowane w hierarchii tychże uznawanej przez młodzież:

- grupa rówieśnicza stanowi naturalny pomost między światem dzieci i osób dorosłych, na jej gruncie możliwe jest dokonanie procesu wyodrębnienia osoby społecznej, które jest elementem kształtowania tożsamości jednostki;
- procesy socjalizacyjne w grupie rówieśniczej, do której przynależność opiera się na motywach afiliacji stanowią społeczny trening przygotowujący do życia w dorosłym społeczeństwie: podejmowania decyzji, podejmowania odpowiedzialności za wykonanie określonych zadań, rozwijania umiejętności interpersonalnych pozwalających w przyszłości stworzyć partnerski związek;
- afiliacja w grupie rówieśników stwarza okazję do poszukiwania własnego „ja”, kształtowania adekwatnej do rzeczywistości samooceny, elementem budującym samoświadomość jednostki pozostają zarówno elementy potwierdzające autokoncepcję, jak i napięcia pojawiające się na styku niezależność–interakcja – oba elementy występują w komunikatach zwrotnych od innych członków grupy.

Afilacja rozumiana jako potrzeba bycia pozytywnie postrzeganym przez innych czasami wiąże się nie tylko z potrzebą akceptacji, ale także swoistej mimi-

kry, wówczas rozwijany jest konformizm po to, by „nie różnić się/nie odstawać od otoczenia za bardzo”⁹⁰.

Afiliacja pozostaje na ogół w stosunku opozycyjnym do rywalizacji, jeszcze inni upatrują w niej naczelnej kategorii samookreślenia (informacje na temat swego miejsca w świecie i tego, jakim jestem człowiekiem czerpię w przeważającej części od innych ludzi, dopiero później korzystam z takich źródeł samowiedzy, jak osiągnięcia, realizacja zamierzonych przedsięwzięć, poziom satysfakcji z życia, zgodność z samym sobą czy odczuwane emocje).

Rozumiana w taki sposób afiliacja może stać się jednym z naczelných motywów sensu życia.

Grupa rówieśników rozumiana jako druga, najważniejsza obok rodziny przestrzeń socjalizacji przyczynia się do tworzenia tożsamości jednostki nie tylko poprzez afiliację, ale również przez kształtowanie orientacji kolektywistycznej lub indywidualistycznej (tożsamość uwzględniająca „ja” niezależne i współzależne).

Nieco inne stanowisko zajmują antropolodzy, podkreślając, iż znaczącą rolę w procesie kształtowania tożsamości odgrywają także rytuały przejścia opisywane nierzadko jako rodzaj kryzysu stanowiącego usankcjonowaną formę pokonywania trudności adaptacyjnych. Katarzyna Joniec-Bubula⁹¹, zwracając uwagę na zmianę kierunku socjalizacji od tożsamości przejętej (lustrzanej) do tworzonej (moratoryjnej, osiągniętej) zauważa, że wpływ na nią mają zarówno procesy w mikro-, jak i w makroskali. Czynnikiem mikrostrukturalnym jest niewątpliwie coraz większa powszechność orientacji indywidualistycznej w miejsce kolektywistycznej, natomiast jako czynnik makrostrukturalny traktować należy przemiany samej kultury. Niegdyś, w społeczeństwach konserwatywnych, zdominowanych przez kulturę postfiguratywną zasadą socjalizacji było wdrożenie w pewne, oczywiste, niewymagające legitymizacji reguły funkcjonowania społeczeństwa. Wzorcem tworzenia tożsamości było jej przejęcie, jako forma rozwiązania kryzysu młodzieńczego dominowało przedzamknięcie. Tak rozumianym procesom tworzenia tożsamości towarzyszył kolektywizm, postawa czy szerzej orientacja promująca prospołeczność, współpracę z innymi, podporządkowanie normom i regułom oraz respektowanie oczekiwań społecznych. Kolektywizm sprzyja bowiem multiplikacji ról, tworzeniu tzw. „ja” współzależnego, gdzie bycie matką nakłada się na bycie Polką/kobietą/żoną/córką/nauczycielką/przyjaciółką. Z układu i kolejności, w jakiej wymieniane są poszczególne identyfikacje wnioskować można o hierarchii ważności i konstrukcji meadowskiego, przedmiotowego „ja”⁹².

⁹⁰ H. Świda-Ziemba, *Obraz świata i bycia w świecie. Z badań młodzieży licealnej*, Warszawa 2000, s. 396 i n.

⁹¹ K. Joniec-Bubula, *Rola rytuałów przejścia w tworzeniu się tożsamości w okresie dorastania*, [w:] *Tożsamość człowieka*, A. Gałdowa (red.), Kraków 2000.

⁹² Służą temu badania tożsamości np. popularny TST (*twenty statements test*), jego modyfikacjami posługiwali się też i polscy badacze zjawiska tożsamości m.in. R. Leppert, N. Dorna czy A. Cybal-Michalska.

Z kolei kultura prefiguratywna wraz ze wzorcem tożsamości odroczonej i samodzielnym tworzeniem siebie preferuje orientację indywidualistyczną, która często kojarzona bywa z egoizmem, w najlepszym wypadku z nadmierną koncentracją na sobie, swoich potrzebach, przeżyciach, prawem do decydowania o częstotliwości i kształcie relacji ze zbiorowością. Towarzyszący kulturze prefiguratywnej indywidualizm sprzyja postępowi społecznemu, innowacyjności, prowadząc do autonomii podmiotu silnie wyodrębnionego ze środowiska biologicznego i społecznego. Wynikiem procesu tworzenia tożsamości opartej na orientacji indywidualistycznej jest „ja” niezależne⁹³, podmiotowe, zmierzające ku tożsamości osiągniętej bądź znajdujące się w fazie moratorium. Możliwe są też sytuacje, w których jednostka z powodzeniem łączy w swoim stosunku do siebie samej i otoczenia elementy orientacji kolektywistycznej i indywidualistycznej, alternatywa między dwiema możliwościami nie jest tu na szczęście jedynym uprawnionym wzorcem działania.

Gdy transmisja kulturowa wzorów zachowań i informacji na temat natury rzeczywistości społecznej, dokonywana w obrębie rodziny, przestaje być w pełni efektywna, pojawia się wiele alternatywnych sposobów, za pomocą których młodzi ludzie dowiadują się, jakie w dorosłym życiu obowiązują prawa. Jednym z tych sposobów jest inicjacja w grupie połączona z rytuałami wchodzenia w dorosłość. Koncepcja van Genepa proces ów ilustruje za pomocą triady: separacja – izolacja – agregacja⁹⁴:

- separacja – pierwotnie polegająca na odłączeniu potomka płci męskiej od matki, rodziny, jako grupy pierwotnej, symbolizowała wyjście ze świata dziecięcego, bezpiecznego, asekualnego. Grupa rówieśnicza współcześnie pełni tu funkcję kompensacyjną, chodzi o ułatwienie odłączenia młodej osoby od najbliższych do tej pory rodziców czy rodzeństwa, symboliczne przeżycie straty (niegdyś takim momentem był wyjazd do szkoły czy na studia i zamieszkanie w internacie/akademiku/stancji teraz dzieje się to wcześniej i nie wymaga dosłownego opuszczenia domu rodzinnego);

- marginalizacja – budowanie zaufania do siebie, własnych możliwości, rozciąganie kontroli nad emocjami i potrzebami biologicznymi, etapowi temu towarzyszy na ogół chaos, zwątpienie, dezintegracja i poczucie cierpienia wywołane faktem, że stare sposoby określania siebie przestały działać, a nowe jeszcze się nie uprawomocniły. Niegdyś, w społeczeństwach konserwatywnych o tradycyjnym podziale ról chodziło na tym etapie o opanowanie umiejętności zdobywania pożywienia, umiejętność zachowania tajemnicy czy ćwiczenie odporności na ból; obecnie można mówić raczej o zakreślaniu granic, rozwijaniu autokontroli i jej codziennych przejawów: gospodarowania finansami, załatwiania codziennych

⁹³ Oryginalnie koncepcja „self” H. Markusa i S. Kitayamy (1991) cytowana w Polsce m.in. przez N. Dornę

⁹⁴ Za: H. Czerwińska-Burszta, *Teoria rytów przejścia A. van Genepa: jej recepcja na gruncie strukturalistycznym*, Warszawa 1986, s. 62–91.

spraw, racjonalnego podziału dnia, wykonywania obowiązków bez nadzoru osób starszych, odpowiedzialności towarzyszącej podjęciu kontaktów seksualnych itd.;

- agregacja – włączenie było fazą finałową, której istota polegała wraz z symboliką publicznej prezentacji i ponownych narodzin na uznaniu nowej roli, jej celebrowaniu, potwierdzeniu odbytej inicjacji. Na tym właśnie etapie kluczową rolę pełni afiliacja i jedynie zaspokojenie potrzeby akceptacji, wspieranie, inspirowanie, wskazywanie nowych możliwości odblokowuje proces rozwojowy. Natomiast negacja, prezentowanie braku satysfakcji i niezaspokojenia ambicji przez rodziców, rówieśników czy nauczycieli skutkuje na ogół zaburzeniem procesu tworzenia tożsamości, kończąc się nierzadko jej dyfuzją czy przybieraniem negatywnych wzorców działania. W społeczeństwach tradycyjnych faza ta następowała po przyjęciu czy wystąpieniu atrybutów związanych z męskością czy kobiecością, zakończeniu bitwy, polowania, pasowaniu na rycerza, wystąpieniu pierwszej menstruacji itp., dużo później np. w latach 20. minionego wieku w Ameryce celebrowano moment ukończenia studiów wyjazdem w podróż, która dawała możliwości rozpoznania w otaczającym świecie, skonfrontowania wiedzy teoretycznej z praktyką działania, poszukiwania miejsca do osiedlenia czy planowania kariery zawodowej.

Obecnie w kulturze zachodniej trudno mówić o jakimś jasno zarysowanym kryterium, które informowałoby o przekroczeniu progu dorosłości. Niewątpliwie pierwszym krokiem do niezależności jest dystansowanie się od tego, co młodzi uznają za obce, przestarzałe, niemodne, zagrażające nowo nabytej tożsamości. Stąd zrywanie dotychczasowych więzów, odrzucanie tradycji, poszukiwanie identyfikacji w kulturze masowej (muzyka rockowa, outsiderzy, bohaterowie tabloidów jako idole zbiorowej wyobraźni). Rysy obecne w rytuałach inicjacyjnych i związanych z dojrzewaniem we współcześnie rozumianym społeczeństwie zachodnim są podobne:

- następuje dosłowne lub przenośne oddalenie od rodziny, społeczna izolacja od świata społecznego;
- dochodzi do ograniczenia bodźców i swoistej inkluzji, wejścia w głąb siebie, czego efektem jest autoanaliza, podwyższenie rangi słowa;
- towarzyszy im brak prywatności, uwypuklenie wagi braterstwa, nowo zadziergniętych więzów, solidarności plemiennej, bycia razem w obliczu zagrożenia czy konfliktu prowadzących do przejściowej dezindywidualacji;
- poddanie się władzy i dyscyplinie autorytetów – co może polegać na uznaniu przewodnictwa duchowego, wzorowaniu się na kimś powszechnie podziwianym przez młodych, ale też na wiązaniu się ze wspólnotami destrukcyjnymi (sekty, niektóre subkultury).

To właśnie tu, w ostatnim obszarze, jak się wydaje, pojawia się najistotniejszy problem związany z zaburzeniem procesu kształtowania tożsamości młodych ludzi. Sytuacje, które współcześnie pełnią funkcje rytuałów i które skutkują wpisaniem jednostki w kulturę i tradycje wspólnoty nie są tak efektywne

jak niegdyś. Brak w nich przewodnika, wzoru osobowego, szerszego spektrum społecznego, a także koniecznego, by zaistnieć w nowej roli etapu potwierdzenia przez wszystkich członków społeczności, nie tylko tych równych wiekiem, a więc młodych. Osobom inicjującym brak jest koniecznego dystansu, ponieważ reprezentują ten sam typ doświadczeń społecznych i emocjonalnych co inicjowani. Stąd współcześnie rozumiane rytuały wejścia w dorosłość nie dostarczają właściwych doświadczeń socjalizacyjnych, prowokują ich błędne i płytkie interpretacje, nierzadko skutkując odwróceniem porządku społecznego doświadczenia (najpierw role dorosłe potem dziecięce), przedłużaniem moratorium, cofnięciem się w dzieciństwo, odrzucaniem odpowiedzialności za siebie i innych (często spotykanym wzorcem tożsamości jest tzw. *puer aeternus*, wieczny chłopiec czy jego uwspółcześniony odpowiednik reprezentowany przez przedstawicieli obu płci – *kidult*).

Antropolodzy często określają sytuacje pełniące funkcje niegdysiejszych rytuałów i ich formy (otrząsiny, fala) jako pseudoinicjację, brak w niej bowiem elementów kształtujących tożsamość w sposób przyjęty w społeczeństwach tradycyjnych. Zmiany społeczne, w tym wyłanianie nowych zjawisk kulturowych nie powodują automatycznego przystosowania jednostki do otoczenia, nie czynią jej pełnoprawnym członkiem społeczności ani też nie zapewniają adekwatności nowych form inicjacji. Jak podkreśla Maria Czerepaniak-Walczak⁹⁵, funkcjonując w kulturze prefiguracywnej wszyscy w jakimś stopniu jesteśmy „imigrantami”, a za jedyny wzór postępowania przyjąć możemy samodzielnie podejmowane próby adaptacji i wysiłki znalezienia optymalnych dla nas rozwiązań, co jednak wiąże się z podejmowaniem ryzyka, przejściem odpowiedzialności za własne błędy i co często utożsamiane jest z podstawowym konfliktem młodości obecnym także w ramach grupy rówieśniczej. Konflikt ten polega na konieczności godzenia dwóch sprzecznych wymogów dorosłych wobec młodych: identyfikowania ze społecznymi rolami i wartościami w sensie uniwersalnym, typowym dla społeczeństwa, w jakim żyją z jednej strony i ujawniania swej indywidualności i odrębności kształtującej nowe trendy, z drugiej.

W bieżącym podrozdziale podjęto próbę analizy czynników i zjawisk stanowiących tło socjalizacji i uczestnictwa społecznego młodzieży. Omówiono z teoretycznego punktu widzenia przywoływane w literaturze zależności między społecznym światem rodziny, występującymi w niej kryzysami, a także afiliacją i rytualnymi sposobami inicjowania dorosłości w grupach rówieśniczych a procesem tworzenia tożsamości jednostki. Z badawczego punktu widzenia ważne wydaje się być postawienie dalej idących pytań ewokowanych przez tę problematykę, np.: Jak dalece społeczna rzeczywistość grupy rówieśniczej określa tożsamość jednostki, która do niej przynależy?, Jakie są skutki przyjęcia orientacji kolektywistycznej czy indywidualistycznej dla osiągniętych stadiów czy przybie-

⁹⁵ M. Czerepaniak-Walczak, *Stereotypy...*

ranych stylów (typów) tożsamości?, Czy ich (orientacji) łączenie jest popularnym sposobem funkcjonowania młodych ludzi?, Jak jest ono uwarunkowane?, Jakiego rodzaju konsekwencje dla tożsamości rodzi skrajny indywidualizm przejawiający się brakiem identyfikacji o charakterze grupowym?, Jakiego rodzaju czynniki, makro- czy mikrostrukturalne współcześnie odgrywają większą rolę w procesie uczenia się i przyjmowania ról? Próba odpowiedzi na te i inne pytania zostanie podjęta w badawczej części pracy.

3.3.2. Stereotypy i autostereotypy a więź rówieśnicza Alternatywne formy relacji i więzi

Więź pomiędzy rówieśnikami w grupie powstaje w oparciu o wytworzony system identyfikacji wypływających ze wspólnych zainteresowań, podobnego światopoglądu, systemu wyznawanych wartości czy też stosunku do norm regulujących zachowanie. Istotnym czynnikiem jej tworzenia, zwłaszcza w początkowej fazie jest też styczność społeczna i psychiczna rozwinięta na bazie formalnej przynależności do klasy w szkole czy grupy studenckiej.

Motywy doboru przyjaciół w grupie rówieśniczej są znacznie zróżnicowane. Młodzi ludzie zwracają uwagę na cechy charakteru, poziom intelektualny, cechy fizyczne, a także status społeczny kandydatów na przyjaciół. Badania prowadzone przez K. Pawlinę⁹⁶ wykazały, iż wśród pożądanых cech charakteru u przyjaciół czy kolegów mających nimi zostać najwyżej ceniona jest uczciwość, umiejętność bezkonfliktowego współżycia z innymi ludźmi, gotowość do niesienia pomocy innym oraz pogodne usposobienie. Niżej cenione czy po prostu rzadziej wymieniane wśród najważniejszych kryteriów doboru przyjaciół są takie cechy, jak dobroć, odwaga w słowach i czynach, trwałe zasady moralne, rzetelność, solidność. Najniżej sklasyfikowane zostały inteligencja, błyskotliwość, atrakcyjność towarzyska, skromność, pracowitość i religijność. Trudno jednoznacznie komentować tego rodzaju rezultaty badań, ponieważ badana młodzież wydaje się być znacznie silniej zróżnicowana w kwestii wskazania cech mniej lub bardziej w przyjaźni pożądanых i atrakcyjnych. Uczciwość jak i gotowość niesienia pomocy innym tworzą wizerunek przyjaciela jako osoby nieegocentrycznej, nastawionej w swych działaniach także na innych, a zarazem takiej, na której można polegać. Nie wiadomo jednak, a przynajmniej z przeprowadzonych przez autora badań nie wynika, w jaki sposób młodzi wyobrażają sobie uczciwość bez trwałych zasad moralnych, rzetelności i solidności. Czy chodzi tu jedynie o wąskie rozumienie tejże oparte na nieprzywłaszczaniu sobie czyjejś własności i nieoszukiwaniu nikogo? Co właściwie składa się na atrakcyjność towarzyską skoro jest ona traktowana rozłącznie ze

⁹⁶ K. Pawlina, *Religijność młodzieży*, [w:] *Młodzież przełomu wieków*, K. Pawlina (red.), Warszawa 1988, s. 155 i n.

wszystkimi innymi cechami ją współtworzącymi? Stosunkowo najłatwiej, nawet w kategoriach obserwacyjnych zgodzić się z tym, iż najniżej cenione są u kandydatów na przyjaciół pracowitość, skromność, religijność składające się raczej na etos osoby już dojrzałej osobowościowo i zazwyczaj współlistniejące z określonym wyposażeniem (backgroundem) społecznym i ugruntowanym systemem aksjologicznym. Stąd ich niższa pozycja na skali cech cenionych w przyjaźni przez badanych. Istotną kwestią są też wspomniane w powyższym badaniu korelacje między cechami wpływającymi na dobór przyjaciół a płcią, miejscem zamieszkania, a także pochodzeniem społecznym badanych. I tak, atrakcyjność towarzyska jest istotniejszym motywem nawiązania przyjaźni dla chłopców niż dla dziewcząt. Odwrotnie przedstawiają się proporcje w przypadku dobroci i chęci pomagania innym: są to cechy wyżej cenione przez dziewczęta.

Miejsce zamieszkania prezentowane jest jako czynnik różnicujący istotność takich cech, jak rzetelność czy pracowitość, a także skromność, inteligencja i błyskotliwość. W małych miastach wyżej niż w aglomeracjach miejskich cenione są wszystkie te cechy u kandydatów na przyjaciół. Wśród ogólnie nisko szacowanej religijności jako cechy charakteryzującej powyższych uzyskała ona najwyższe wskazania wśród mieszkańców wsi, następnie dużych miast i na końcu małych miasteczek. Wskazywałoby to na fakt innego zabarwienia aksjologicznego treści socjalizacyjnych i wychowania wśród młodzieży dorastającej w zróżnicowanych pod kątem terytorialnym środowiskach. Wydaje się jednak, że tak daleko kwestii tej uogólniać nie można. Z kolei pochodzenie społeczne jako ostatnia ze zmiennych różnicujących kryteria doboru przyjaciół okazała się być decydująca w odniesieniu do cechy, jaką jest bezkonfliktowość. Wyżej cenią ją dzieci robotników niż inteligentów. Być może wynika to z doświadczeń rodzinnych, których podstawą jest obserwowany u rodziców wyższy lub niższy poziom konformizmu skorelowany z ich wykształceniem.

Jak należy przypuszczać, w doborze przyjaciół ważne są i inne cechy oraz tendencje niecytowane w przytaczanych badaniach np. umiejętność dochowania tajemnicy, dyskrecja, wspólnota zainteresowań i podobny typ uczestnictwa w kulturze, plany życiowe, a nawet stosunek do używek. Niebagatelne znaczenie ma też poziom materialny, na jakim żyją osoby sobie bliskie w sensie towarzyskim.

Wspólne tajemnice niejednokrotnie mocniej jednoczą niż codziennie spędzany ze sobą czas. Również świadomość, że przyjaciel czy dobry kolega jest dyskretny i nie ujawnia na forum ani nie wykorzystuje do własnych celów informacji, jakie posiada o bliskich kolegach/koleżankach jest czynnikiem budowania wzajemnego zaufania i więzi.

Wspólne zainteresowania stanowiące odskocznię od szkolnego i rodzinnego życia budują płaszczyznę identyfikacji i wymiany poglądów. Ważne jest, jakiej muzyki słuchają, jakie filmy czy książki uznają za godne obejrzenia czy przeczytania osoby, z którymi spędzamy czas. Istotną kwestią są tu również realizowane na gruncie grupy rówieśniczej kwestie sub- i kontrkulturowe. Odmienności

w pierwszym zakresie, zwłaszcza dobrze argumentowane, w przypadku starszych, bardziej dojrzałych intelektualnie towarzyszy także mają niebagatelne znaczenie dla tworzenia i utrzymywania relacji interpersonalnych. Zagadnienie drugie natomiast ma ścisły związek ze stereotypami i ich rolą w tworzeniu więzi rówieśniczych, o czym będzie mowa poniżej.

Bliżej wiążemy się z osobami, które nie tylko podobnie myślą o życiu, ale też mają podobne plany np. edukacyjne, zawodowe, przy czym nie chodzi tu o tę samą szkołę czy uczelnię, ale np. profil wykształcenia (akademickie, zawodowe). Im jesteśmy starsi, tym mniejsze znaczenie ma to, z jakiego środowiska ktoś pochodzi, zyskuje natomiast na znaczeniu to, czym zajmuje się w życiu, jaka jest jego samodzielnie osiągnięta pozycja społeczna czy pewien poziom aspiracji do niej.

Obserwując młodych ludzi, tworzone przez nich układy towarzyskie, paczki, zauważamy też, że istotnym czynnikiem jest preferowany sposób spędzania wolnego czasu, a w jego obrębie to, czy ktoś np. pali papierosy, pije alkohol, czy zdarza mu się używać substancji psychoaktywnych. Fakt, że w badaniu uwarunkowań relacji interpersonalnych kwestie te bywają lekceważone, świadczy jedynie o tym, że badacz nie chce ich dostrzegać, albo nie potrafi z badanymi nawiązać właściwego kontaktu, umożliwiającego szczerłość i otwartość.

Nie tylko fakt zamieszkiwania czy przebywania w podobnych, wybranych miejscach oddziałuje na dobór przyjaciół. Nie bez znaczenia są też wspólne wyjazdy pełniące nie tylko funkcje integracyjne, ale i nierzadko pozwalające ich uczestnikom dobrze się poznać, co staje się lub nie zaczątkiem bliższych więzi. Wspólnie spędzany czas nie tylko w szkole, na lekcjach, ale w sposób spontaniczny, nieukierunkowany celowo czy zadaniowo także jest czynnikiem sprzyjającym nawiązaniu przyjaźni, nie bez przyczyny bowiem młodzi, ale i starsi ludzie, wspominając ważne w swoim życiu związki, podkreślają, iż zapoczątkowały i rozwinęły się one w czasie wakacji, podczas wspólnego pobytu w mieście czy poza nim.

Ostatnią kwestią wartą poruszenia przy analizie kryteriów doboru przyjaciół jest poziom materialny, jaki charakteryzuje środowisko rodzinne rówieśników. Choć rzadko miewa on znaczenie przesądzające jest ważnym czynnikiem, bowiem ludzie posiadający wystarczającą ilość pieniędzy i ci, którzy ich nie mają pod dostatkiem w inny sposób spędzają czas, co innego ich interesuje, zdarza się też nierzadko, iż cenią inne wartości. Zatem jeśli nie same pieniądze i fakt ich posiadania ma istotne znaczenie wśród przyjaciół, mają go jego konsekwencje. I choć fakt ten z psychologicznego i pedagogicznego punktu widzenia nie ma wpływu na rozwój społeczny, emocjonalny czy poznawczy młodych ludzi, nie można go bagatelizować.

Istotnym czynnikiem waloryzowania osób w otoczeniu społecznym pod kątem ich ewentualnego kandydowania na członka grupy są stereotypy. Jak pisze Krzysztof Kiciński⁹⁷, stereotypy stanowią element aparatury poznawczej, za po-

⁹⁷ K. Kiciński, *Stereotypy i autostereotypy*, [w:] tenże, *Młodzież wobec problemów polskiej*

mocą której jednostka postrzega rzeczywistość. Sprawa kształtowania stereotypów i podatności na nie jest jednak bardziej złożona. Geneza stereotypów ma charakter ponadindywidualny, kształtują się one jako produkt dychotomii i podziału na grupy własne, bliskie (tzw. my) oraz grupy obce (tzw. oni)⁹⁸. Funkcja ich polega nie tylko na próbie porządkowania świata społecznego, jego kategoryzacji, ale i dowartościowaniu swojej własnej grupy, a zarazem siebie jako jej członka. Stereotypy dotyczące innych na ogół mają zabarwienie negatywne i oparte są na zniekształconym, a co najmniej uproszczonym obrazie rzeczywistości. Badania wykazują, że tworzenie i posługiwanie się stereotypami wcale nie jest charakterystyczne jedynie dla starszego pokolenia, uprzedzenia wobec innych nie są obce także ludziom młodym. W grupie rówieśniczej silna więź powodować może dwa typy reakcji w kontaktach z otoczeniem. Młodzi ludzie za pomocą stereotypów albo odgradzają się od innych, umacniając własne poczucie odrębności, akcentując dystans wobec innych, albo też używają stereotypów do budowania własnej, pozytywnie rozumianej tożsamości grupowej.

W przypadku pierwszym relacje z otoczeniem są na ogół złe, izolacja powoduje bowiem pogłębianie niewiedzy i mnożenie domniemań na temat funkcjonowania grupy; w przypadku drugim, jeśli młodzi są widoczni i aktywni w środowisku lokalnym, dają się poznać z dobrej strony – relacje te mają pozytywny charakter.

Wydaje się, że i w relacjach nauczyciel–uczniowie nierzadko pojawia się obcość⁹⁹ przebiegająca z dychotomizowaniem rzeczywistości na dwa wymiary „my” i „oni”, zaś towarzysząca jej stereotypizacja i zaburzenia transmisji wartości bywają czynnikami stymulującymi pojawienie się pewnych form oporu edukacyjnego. Interesujące jest, w jakim stopniu odmiennosc owa i obcość pozwalają na tożsamościowe wyodrębnianie osoby ucznia, możliwe dzięki komunikacji uświadamianie własnych granic i budowanie obrazu siebie. Na pewno nie przebiega to efektywnie, gdy każdy przejaw oporu jest pracowicie tępiiony, a uczeń staje nie tyle naprzeciw nauczyciela jako swojego mistrza, którego chciałby naśladować i konstruktywnie się z nim spierać, ale zwraca się przeciw niemu jako niechcianemu i kwestionowanemu autorytetowi.

Przypisywanie gorszych cech „obcym” w każdym tego słowa rozumieniu, szczególnie jeżeli ma charakter automatyczny, związany z etykietowaniem wynikłym z nawyku posługiwania się stereotypami, wywiera negatywny wpływ na rozwój tożsamości członków grupy rówieśniczej. Dzieje się tak, ponieważ po pierwsze uczy czy utrwała tendencję do dychotomizowania świata społecznego, prowadząc z czasem do postawy nostyzmu światopoglądowego¹⁰⁰, a wraz z nim zaniku tolerancji, otwartości, owocując nierzadko negacją i tendencjami

demokracji, Warszawa 2001, s. 374 i n.

⁹⁸ Patrz omówienie w podrozdziale 6.1.

⁹⁹ J. Szewczyk, *My – oni. Obcość w szkole...*, s. 169–181.

¹⁰⁰ S. Kunowski, *Podstawy pedagogiki ogólnej*, Łódź 1981.

do potępienia wszystkiego tego, co odmienne. Po drugie postawa taka ogranicza ciekawość poznawczą, chęć doświadczania świata i życia we wszystkich jego wymiarach, wywołuje zatem trudności w samorealizacji, może też blokować rozwój.

Stereotypy przekraczają nierzadko granice grupy rówieśników i odnoszą się do młodzieży jako takiej, sposobu, w jaki jest postrzegana przez ogół społeczeństwa.

Ostatnie badania Barbary Fatygi i Przemysława Zielińskiego¹⁰¹ wykazały, iż starsze pokolenie postrzega młodych ludzi w sposób niezwykle stereotypowy, upraszczając, etykietując i nie zadając sobie trudu rozumienia motywów ani sensu ich działań. Wychowawcom, nauczycielom, rodzicom, edukatorom, a nawet terapeutom brak rzetelnej wiedzy na temat rzeczywistych wartości wyznawanych przez młodzież. Co prawda, wykonywane co jakiś czas zestawienia wskazują na zbieżność priorytetów życiowych wyznawanych tak przez uczniów, jak i studentów czy młodszych dorosłych, jednak zdaniem wzmiankowanych ekspertów w społecznym dyskursie na temat młodzieży nie przywiązuje się należytej wagi do znaczeń, jakie kryją w sobie dokonywane przez nią wybory. Nie od dziś wiadomo, iż uzasadnienie i dodatkowe znaczenia czy interpretacje są równie istotne, co surowy wynik badania. Brakowi wiedzy i rzetelnej społecznej debaty towarzyszą trudności w komunikacji międzypokoleniowej (język), a także niechęć w zakresie prób wypracowania modelu egalitarnych relacji, w których przymus, autorytaryzm, wertykalizm miałby szansę zostać zastąpiony przez wymianę zasobów i kooperację między młodszymi a starszymi opartą o relacje horyzontalne.

Obecnie coraz częściej mówi się o tym, że młodzi ludzie nadają nowe znaczenia wartościom i to tym wymienianym na pierwszym miejscu list przedstawiających ich hierarchię. Należą do nich rodzina, zdrowie, ale też przyjaźń czy relacje z innymi ludźmi.

O ile o rodzinie i socjalizacji w jej obrębie była już mowa w poprzednich rozdziałach, podobnie jak o znaczeniu szkoły dla kształtowania modelu społecznego świata jej uczniów i absolwentów, jak dotąd nie został w niniejszym opracowaniu poruszony niezwykle ważny aspekt kształtowania tożsamości, jakim są relacje międzyludzkie.

W ostatnich latach, w dobie przemian cywilizacyjnych i kulturowych uwzględniających prefiguratywny model tej ostatniej, kontakty między ludźmi w każdym wieku ulegały znacznej ewolucji. Przyspieszenie tempa życia, ekspozycja jego aspektów pragmatycznych nie zaś refleksyjnych powodują przemiany w relacjach interpersonalnych. Młodzi ludzie nie mają już tyle czasu co ich rodzice na kultywowanie przyjaźni, koleżeństwa. Ich formy są zresztą odmienne. Można zauważyć, że wraz z rozwojem komunikacji, środków masowego przekazu, w tym przede wszystkim komputerów i Internetu kontakty rówieśnicze uległy stopniowemu przeniesieniu z rzeczywistości do sfery wirtualnej.

¹⁰¹ http://wyborcza.pl/1,76842,5487467,Mity_doroslych_o_polskiej_mlodziemy.html

Zacierają się i podlegają modyfikacjom rozróżnienia między takimi choćby terminami, jak przyjaciel, kolega czy znajomy. Należy się obawiać, iż używane są one pochoinnie, a nierzadko zamiennie. Wielu młodych ludzi deklaruje, że wśród rówieśników ma właśnie znajomych i kolegów, ale nie przyjaciół. Samo rozumienie pojęcia rówieśnik, grupa rówieśnicza także uległo zmianie w porównaniu z tym, jak postrzegano je jeszcze kilka czy kilkanaście lat temu: do niedawna przebywały ze sobą, wspólnie spędzały czas, a w konsekwencji i przyjaźniły się ze sobą osoby w podobnym wieku, dość sztywne granice wyznaczały tu etapy edukacji: szkoła podstawowa, liceum i studia. Cezur tych, w swym charakterze oczywiście umownych, raczej nie przekraczano. Obecnie tendencja do tworzenia relacji interpersonalnych, zawierania przyjaźni podlega szeroko rozumianej egalitaryzacji. Studenci kolegują się z licealistami, a ci z uczniami gimnazjum i odwrotnie. Niegdyś pogardzany fakt, że osoby z naszego otoczenia społecznego, z którymi utrzymujemy kontakty są od nas młodsze obecnie stał się miarą towarzyskiej popularności i nadażania za modą. Nierzadko też wyznacza on kryteria atrakcyjności interpersonalnej w myśl zasady: powiedz mi kim są twoi przyjaciele (i ile mają lat?), a powiem ci, kim jesteś. Skoro oni są młodzi (młodszy) oznacza to, że i ty jesteś, a przynajmniej czujesz się młodo¹⁰². Pewien wpływ na taki stan rzeczy mają tendencje do juvenalizacji, swego rodzaju gloryfikacji młodości, ale też wirtualny właśnie charakter relacji międzyludzkich powodujący, że nie musimy kogoś znać ani też wiedzieć na pewno kim jest/ile ma lat, aby nawiązać z nim kontakt za pomocą np. Internetu.

Jedną z kluczowych jego funkcji, a zarazem źródeł popularności jest właśnie zawieranie nowych znajomości, poszerzanie kontaktów społecznych.

Jego użytkownicy pytani o popularność oferty Internetu wymieniają na pierwszych miejscach pocztę mailową oraz komunikatory daleko przed takimi zastosowaniami, jak mniej popularne usługi FTP czy IRC, korzystanie z bramek internetowych do bezpłatnego przesyłania wiadomości esemesowych, korzystania z radia on line czy udziału w aukcjach internetowych.

Tu znów trzeba podkreślić, że z pewnością są i tacy internauci, dla których Allegro, fora internetowe, ściąganie plików muzycznych, oglądanie pirackich kopii filmów na DVD czy stron oznakowanych *under restriction* są jedynymi zastosowaniami tego medium. I takie, a nie inne tendencje również kształtują ich tożsamość.

Dyskusje na forum czy porozumiewanie się przy pomocy komunikatora zapewniającego synchroniczną wymianę (odwrotnie niż w poczcie mailowej, gdzie odpowiedź rzadko następuje bezpośrednio) ma na celu zaznaczenie swego stanowiska, wymianę sądów lub zwykłą, codzienną rozmowę, jaką prowadzą znajomi.

¹⁰² Tendencję tę potwierdza nie tylko fakt, że w sieci nikt nie zwraca się do nikogo, używając formy „pan” czy „pani”, ale i obserwowane często sytuacje, w których rodzice nastolatków proszą kolegów dziecka, aby zwracali się do nich per „ty”. Podobne sytuacje zdarzają się w miejscu pracy: starsi (nieradko w wieku ich rodziców) mówią po imieniu młodym pracownikom i odwrotnie.

Ma też jednak, jeśli sięgnąć głębiej, wiele innych znaczeń, częściowo związanych z powyżej opisanymi właściwościami medium, jakim jest Internet, ale i cechami kultury postmodernistycznej. Wyraźnie widać tutaj tendencję do rozproszenia, fragmentaryzacji, unifikacji.

Występowanie na forum anonimowo nierzadko znosi blokady komunikacyjne na tyle efektywnie, że zamiast merytorycznej dyskusji czy przedstawienia argumentów wspierających swoje stanowisko pojawiają się obelgi pod adresem rozmówców niemające nic wspólnego z poruszonym tematem, obraźliwe komentarze, uwagi nie na temat, próby atakowania czy zastraszania interlokutorów. Na pytanie, czemu niektórzy internauci tak się zachowują, odpowiedź jest na ogół jedna: ponieważ im wolno, ponieważ anonimowość (także na forum) znosi potrzebę uzasadniania czy ponoszenia odpowiedzialności za wypowiedzane słowa. Z kolei używanie tzw. nicka (loginu), utrudniające podszywanie się pod kogoś i ułatwiające identyfikację rozmówcy, miewa wartość informacyjną (choć oczywiście nie zawsze zawiera informację o wieku, płci czy imieniu danej osoby), bywa także formą autoprezentacji, może zachęcać lub zniechęcać do dalszych kontaktów. Podobną funkcję pełnią stosowane w niektórych wersjach komunikatorów internetowych (takich jak GG, Tlen i in.) tzw. opisy towarzyszące statusowi użytkownika. Informują one często o nastroju, stanie emocji, przeżyciach czy bieżących aktywnościach rozmówców. Czasem stanowią wyraźny komunikat autoprezentacyjny, będący odwołaniem do intelektu i innych walorów właściciela konta (cytaty literackie, opisy w różnych, często nieznanym autorowi językach) czy próbę zaintrygowania otoczenia.

Problem tożsamości i jej negocjowania czy podrabiania dotyczy wcale częstszych sytuacji, w których ktoś udaje (nie tylko za pomocą nicka, ale treści wypowiedzi) kogoś, kim nie jest, po to, by zażartować z innych, wydać się mądrzejszy i bardziej kompetentny i tym sposobem podnieść swoją samoocenę, zachować właściwy dystans czy też ukryć swoje prawdziwe intencje i prawdopodobnie z wielu innych, silnie zindywidualizowanych powodów: część internautów postępuje tak, ponieważ obawia się być szczerym, prezentować swoje rzeczywiste sądy i przemyślenia czy też odczuwa opór przed byciem zidentyfikowanym przez znajomych, części odpowiada towarzyszące takim sytuacjom napięcie, jeszcze inni chcą tym sposobem zweryfikować posiadane o kimś informacje. Powodów może być tak wiele, jak wielu jest użytkowników forum czy komunikatora, istotną kwestią jest natomiast wpływ tego rodzaju zachowań na konstruowanie siebie i autoidentyfikację. Wcześniej czy później podczas tego rodzaju działań pojawia się pytanie o to, która z tożsamości jest prawdziwa, w sensie adekwatności do przeżywanych emocji, posiadanych doświadczeń w konfrontacji z kreowaniem się na nowo w cyberprzestrzeni. Pojawia się także pytanie o ciągłość i spójność oraz związane z nimi niebezpieczeństwo wypadnięcia z roli. Dla prawidłowo rozwiniętego aspektu, jakim jest poczucie tożsamości charakterystyczne jest doświadczenie odrębności, integralności czy stałości odwołujące się do pewnej cza-

sowej ciągłości trwania (byłem – jestem – będę), mimo zmieniających się warunków¹⁰³. Poczucie ciągłości (względnej niezmienności) polega na odczuwaniu siebie w różnym czasie i sytuacjach jako tej samej osoby, z utrzymaniem rdzenia pojęcia „ja” rozumianego jako charakterystyczne cechy fizyczne czy zachowania pojawiające się i powtarzane, mimo upływu czasu podobne do siebie. Z kolei poczucie wewnętrznej spójności odnosi się do cech centralnych, wyznaczających indywidualny styl działania, zaburzone zaś manifestuje się poczuciem utraty siebie, wpływu na sytuację. Wydaje się, że niektóre z powyżej zaprezentowanych gier z tożsamością czy inaczej w internetowym slangu tak zwanych „przebieranek” naruszają zarówno poczucie ciągłości, jak i wewnętrznej spójności, co może, choć nie musi w większym lub mniejszym stopniu rzutować na nasze funkcjonowanie w pozainternetowej rzeczywistości społecznej.

Zupełnie odrębnym fenomenem są portale społecznościowe, w tym bijąca w Polsce rekordy popularności nasza klasa.

Poproszona o komentarz na temat zjawiska Hanna Świda-Ziemia¹⁰⁴ zauważa, że sam portal zaprojektowany jako miejsce spotkań i pogawędek osób, które w różnych okresach chodziły razem do szkoły odsłania wiele interesujących zjawisk dotyczących społecznego życia, ze wskazaniem na zmieniające się w ostatnim czasie znaczenia czy wyniki z odmienności pokoleniowych zwyczajów. Pierwsza kwestia odnosi się choćby do definiowania pojęcia „przyjaciół/znajomy” i rodzi wątpliwość, czy ten kto „uzbierał” ich 286, jak bohater artykułu, rzeczywiście wie, co owo pojęcie oznacza? A może zezwolił mniej lub bardziej świadomie na medialną manipulację tym określeniem? W potocznym rozumieniu znajomy to osoba, z którą mamy częstszy bądź rzadszy kontakt, z którą łączymy nas w perspektywie teraźniejszej jakaś relacja/związek czy pole wspólnej aktywności. Trudno te atrybuty zastosować do osób ‘odnalezionych’ na portalu nasza klasa, z którymi jedyny związek polega na tym, że niegdyś (czasem 20 lat temu, nie kontaktując się przez cały ten czas) chodziliśmy razem do szkoły. Odmiennosc doświadczeń pokoleniowych wskazuje nie tylko na ewolucję znaczeń, ale i form kontaktu między ludźmi. Odnowione kontakty, wspomnieniowe rozmowy czy znane dotąd i odbywające się bez pomocy portalu nasza klasa spotkania absolwentów są zupełnie czym innym niż wymiana maili, komentowanie minionych czy bieżących wydarzeń na forum, pogawędki w tle prezentowanych zdjęć w rodzaju wakacyjnych widoków typu „pod palmami” (obok mercedesa, na nartach w Alpach, przed domkiem letniskowym w górach – niepotrzebne skreślić).

Są czym innym, ponieważ bliskość towarzysząca tym drugim ma pozorny charakter, z gatunku relacji zwanych przez Zygmunta Baumana *proximity* (zbliżenie, kontakt) w miejsce autentycznej niewirtualnej bliskości, zaangażowania (*closeness*)¹⁰⁵.

¹⁰³ J. Habermas, *Teoria i praktyka. Wybór pism*, Warszawa 1983.

¹⁰⁴ <http://kobieta.gazeta.pl/wysokie-obcasy/1,53664,4950925.html>

¹⁰⁵ Z. Bauman, *Razem – osobno*, Kraków 2003. Jak zauważa autor to nie wynalazki takie jak

Z drugiej jednak strony nie ma sensu negowanie tego rodzaju zjawisk, jak prezentacja swoich zdjęć na portalach społecznościowych, poszukiwanie znajomych czy wykorzystywanie do reanimacji kontaktów takich przestrzeni medialnych jak nasza klasa, ponieważ działania takie są widomym znakiem poszukiwania identyfikacji w płynnej, nieoferującej żadnego zakorzenienia rzeczywistości, zaistnienia tam, gdzie jesteśmy dobrze widoczni czy po prostu powszechnie dostępni. Żyjemy na tyle, na ile pozwolimy sobie przy pomocy symboli (zdjęcia, wizytówki, strony WWW, linki) zaistnieć publicznie, pokazać się otoczeniu. Sposób, w jaki zaprezentujemy się innym jest dla konstruowania wcześniej wspomnianej jaźni odzwierciedloną kluczowy. Sukces, nawet domniemany czy życzeniowy, jest kategorią promocyjną, a takie formy autoprezentacji służą potwierdzeniu siebie, własnych osiągnięć, samooceny, choć bywają też formą kreowania życzeniowego wizerunku.

Sami internauci, zarówno będący użytkownikami tegoż portalu, jak i nie, wskazują, że uniwersalność doświadczeń szkolnych, w tym przynależności do jakiejś „naszej klasy” powoduje gloryfikowanie przeszłości, jej wybielanie, zapomnianie, poprawianie, w wyniku czego staje się ona cukierkowa, nieprawdziwa: ludzie zaliczający się do swoich „znajomych” często nie lubili się, nie rozmawiali ze sobą, dopiero teraz prezentują się jako dobrzy koledzy. Grzebiąc w często fabularyzowanej przeszłości, nie tyle wspominają dawne czasy, miłości, sympatie czy antypatie, co uciekają od trudnej rzeczywistości i próbują zapełnić sobie czymś pustawę „teraz”. Czasem pozorują pracę, co stało się powodem blokady stron portalu przeprowadzonej przez wiele instytucji publicznych. Przynależność i korzystanie z portalu wywołuje szereg dyskusji za i przeciw włącznie z krytyką i negacją tych, którzy pozwolili sobie odstawać od ogółu i „nie zapisać się” do żadnej klasy. Za swoją decyzję często płacą wyrażanymi przez użytkowników i zwolenników tegoż opiniami, iż są zakompleksieni, mają coś do ukrycia czy wiele złego do zapomnienia. Czasem w obliczu pełnienia publicznych funkcji czy społecznie eksponowanych stanowisk obawiają się demaskacji kompromitujących faktów, utrwalonych na zdjęciach czy w pamięci kolegów.

Na przykładzie portali społecznościowych, komunikatorów, poczty elektronicznej i innych elementów cyberprzestrzeni służącej komunikacji i identyfikacji jesteśmy w stanie uchwycić, w jaki sposób Internet powoduje zacieranie kluczowych dla naszej tożsamości kategorii, jakimi są miejsce i czas. To, co lokalne, tutejsze zostaje dzięki sieci uwolnione od dotychczasowych znaczeń, historycznych i geograficznych korzeni, tworząc kosmopolityczną, wielokulturową przestrzeń przepływów, w której *tu* łączy się z *tam*, a *teraz* z *kiedyś* i *jutro*, integrując przeszłość, przyszłość i terażniejszość w jednym przekazie. Wyobrażenie staje się

Internet są winne tej ewolucji więzi, zamianie znaczeniowej bliskości i zbliżenia. Nawet domy rodzinne do tej pory będące ostoją bezpieczeństwa, wspólnoty stały się czymś w rodzaju centrów rekreacji i wypoczynku, w których drzwi i ściany dzielą domowników nierzadko bardziej efektywnie niż czyni to przestrzeń, odległość.

tworzeniem rzeczywistości i zmienia nasz sposób myślenia o niej, narzuca wzorce, modyfikuje i tworzy podstawy nowej kultury¹⁰⁶.

Owa bezczasowość i jednoczesność charakterystyczna dla sieci nader często zakłócają biologiczne i społeczne rytmy powiązane z cyklem życia. Z Internetu (o czym wiedzą wszyscy jego zapaleni użytkownicy) najlepiej korzysta się w nocy, wtedy kiedy nasza percepcja rzeczywistości i podatność na bodźce, w tym sugestie jest całkiem inna niż w dzień, co może zaburzać odbiór prezentowanych tam treści. Dostępność, dowolność i brak cenzury powodują, że coraz młodszy internauci stykający się z treściami *under restriction* nie potrafią ich właściwie ocenić, zdystansować się od ich zawartości, co może oddziaływać na kształtowanie się obrazu rzeczywistości i swojego w niej miejsca w podobny sposób jak prezentacja w wiadomościach scen nasyconych przemocą, gwałtownością, użyciem siły. Fakt, że te ostatnie prezentowane są wybiórczo, w szybkim tempie i dużym nagromadzeniu powoduje, iż odbiorca odnosi wrażenie, że tylko one składają się na obraz rzeczywistości i w takiej postaci go internalizuje, co nierzadko staje się źródłem lęków, zahamowań i zaburzeń percepcji bliższego i dalszego otoczenia społecznego.

Z kolei, charakterystyczna dla sieci jednoczesność społecznych zdarzeń, kulturowych percepcji i komunikacji z pominięciem czasu rzeczywistego i odległości może przyczyniać się do dewaluacji takich wartości, jak bliskość (rzeczywista, nie wirtualna), przyjaźń, zaburzając tożsamość poprzez oferowanie elektronicznej wersji wspólnego zakorzenienia (jaką jest portal społecznościowy, forum, chat-room), które poprzez całodobową dostępność, brak presji kontynuacji czy autentyczności, a często i anonimowość, zbliżają, pozwalając na swobodną ekspresję siebie, ale jednocześnie wykorzeniają z prawdziwych więzów, izolują i alienują od kontaktów i relacji rzeczywistych. Wszystkie te procesy odpowiedzialne są za konstruowanie naszej tożsamości, jej taki czy inny kształt, zmienność, a czasem nieadekwatność do społecznych oczekiwań czy treści socjalizacji pierwotnej korespondujących raczej z uniwersalnymi przekazami kulturowymi i wartościami niż z przemianami kategorii aksjologicznych w dobie społeczeństwa sieci.

¹⁰⁶ M. Castells, *Spoleczeństwo sieci*, Warszawa 2004.

Rozdział IV

Konstrukcje tożsamości młodzieży

Niniejszy rozdział poświęcony jest prezentacji obszarów życia społecznego, wokół których konstruowana jest tożsamość badanych. Obszary te stanowią bezpośrednie odniesienie do sposobów doświadczania świata i w tym sensie można uznać je za narzędzia służące analizie *Lebensweltu*, rozumianego właśnie jako świat przeżywany czy doświadczany. Używana w odniesieniu do tych obszarów nazwa „konstrukt” ma również odniesienia metodologiczne. Konstrukty mogą występować w roli pewnych ram pojęciowych. Kluczowe jest tu ujęcie Krzysztofa Rubacha, który definiuje konstrukt jako „definicję, z jakiej wyprowadza się pytania badawcze”¹. Konstrukty służą więc ukierunkowaniu dociekań badawczych, koncentracji zainteresowań badacza na pewnych aspektach terenu badań, zatem ułatwiają dokonanie jego opisu i wyjaśnianie zjawisk będące przedmiotem badania.

W niniejszym rozdziale zaprezentowane zostaną takie konstrukty, składające się na sposoby doświadczania świata przez młodzież, jak orientacje światopoglądowe w zakresie religii i polityki, wybór wykształcenia i zawodu, identyfikacje z kulturą, czas i miejsce rozumiane jako tworzywo tożsamości, społeczne podstawy budowania tożsamości płciowej, a także zachowania dewiacyjne i buntownicze stanowiące wskaźniki zaburzonej tożsamości.

4.1. Religia, orientacje światopoglądowe, udział w życiu społecznym i politycznym

W dobie transformacji ustrojowej, jaka nastąpiła w Polsce po 1989 r. trudno jednoznacznie określić kierunek przemian światopoglądowych dotyczących religii, wizji ładu społecznego oraz ich pochodnych, będących efektem zmieniających się autorytetów czy postaw obywatelskich, jakie przejawia młodzież.

¹ K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, Warszawa 2008, s. 99.

W niniejszym podrozdziale zajmiemy się religią i postawami młodych wobec niej ze szczególnym uwzględnieniem jej funkcji społecznych i ich ewolucji, wpływu na rozwój moralny jednostki, nieco miejsca poświęcone zostanie także zależności pomiędzy praktykami religijnymi a sferą uwarunkowań religijności, co ma szczególnie istotne znaczenie dla kształtowania się tożsamości jednostkowej i społecznej.

W drugiej części podrozdziału istotną pozycję zajmą rozważania dotyczące wartości konstytuujących pewne orientacje społeczne i szerzej oddziałujących na preferencje młodzieży wobec ładu społecznego, a co za tym idzie współtworzących wraz z religią światopogląd i kształtujących tożsamość.

Religia stanowiła zawsze ważny punkt odniesienia w życiu człowieka. Jej funkcje ewoluowały na przestrzeni wieków, towarzysząc przemianom społecznym i wydarzeniom historycznym, ale tylko niektóre spośród nich zachowały swój uniwersalny charakter. Wśród nich wymienić należy następujące:

- funkcja spójności społecznej (integracja społeczeństwa, nadawanie jej członkom poprzez wspólne wartości, normy etyczne i przekonania na temat zrębów tożsamości społecznej);
- funkcja nadawania sensu życiu (pytania egzystencjalne, dostarczanie systemu przekonań na temat życia i śmierci, a także celów życiowych);
- funkcja kontroli społecznej (regulacja zachowań społecznych, sankcje religijne, metafizyka dobra i zła);
- funkcja wsparcia psychicznego (odwołanie do religii, wyznawanej wiary i Boga w szczególnych momentach życia)².

W świetle powyższych uwag konieczne wydaje się być rozróżnienie między religią rozumianą jako zespół wierzeń a religią jako grupą zagadnień i rodzajem „wiedzy” – w praktyce często kolejnym przedmiotem wykładanym w szkole. Do pierwszego wymiaru odnoszą się wszystkie z wyżej wymienionych funkcji, podczas gdy do drugiego odnieść można tylko elementy jednej z nich – za to szczególnie istotnej z wychowawczego punktu widzenia – funkcji nadawania sensu życiu. Chodzi tu głównie o jej aspekt poznawczy i wychowawczy obejmujący pytania: czego dowiaduje się uczeń na lekcjach religii na temat cyklu życia, kondycji człowieka, jego roli w świecie oraz czy kształtowane są wzorce moralnego działania i uniwersalnie postrzegane wartości humanistyczne? Rodzi się też pytanie związane z wątpliwością, czy lekcje religii pełnią tę funkcję i dostarczają odpowiedzi na powyższe pytania w sposób efektywny – odłóżmy jednak tę kwestię na później.

Autoidentyfikacje, jakich dokonuje młodzież w obrębie wierzeń religijnych rozumianych jako element światopoglądu wskazują, iż maleje odsetek młodych ludzi charakteryzujących się jako „wierzący” (na przestrzeni 9 lat³ odsetek takich osób spadł z 96 do 75%), rośnie natomiast – co wskazywałoby na wyższy poziom

² N. Goodman, *Wstęp do socjologii*, Poznań 1997, s. 217.

³ Z badań przeprowadzonych przez K. Pawlinę w latach 1988–1997.

samoświadomości tej grupy – odsetek tych, którzy identyfikują się jako „głęboko wierzący” (w tym samym okresie czasu wzrósł on z 6 do 10,5%)⁴. W swoich badaniach Krzysztof Pawlina wnioskuje, że powszechność i głębokość wiary, a także zaangażowanie w praktyki religijne młodych ludzi wiąże się z różnymi zmiennymi, w tym z:

- płcią (wśród osób identyfikujących się jako wierzące jest przewaga dziewcząt, chłopcy są bardziej skrajni albo deklarują głęboką wiarę, albo charakteryzują się jako niewierzący);
- miejscem zamieszkania (wierzący wywodzą się w większości ze wsi i małych miast);
- typem szkoły (wierzący to częściej uczniowie szkół zawodowych niż LO);
- pochodzeniem (osoby wierzące to najczęściej dzieci osób o niższym wykształceniu w porównaniu z niewierzącymi, którzy przeważnie pochodzą z rodzin inteligenckich).

Tego rodzaju wnioski, głównie ze względu na ich kategoryczny charakter, powiązany z niską reprezentatywnością próby i cel badań identyfikować należy z pewnym uproszczeniem, istotne są natomiast tendencje o charakterze bardziej ogólnym, wyłaniające się z tychże badań. O ile po okresie transformacji i w jego trakcie odnotowano spadek liczby osób silnie identyfikujących się z religią (zaznaczyć trzeba, iż nie chodzi tu o trwałą tendencję do odrzucania wiary w Boga), zatem można mówić o spadku liczby osób systematycznie praktykujących, co wynika ze zmiany roli kościoła. Przestał on być ośrodkiem działań opozycyjnych, instytucją o funkcjach opiekuńczych, integrującą społeczeństwo w obliczu kryzysu, a stał się miejscem skupienia pewnej wspólnoty duchowej, jaką są wierzący – w Polsce są to głównie reprezentowani w ponad 90% procentach – katolicy. Uczęszczanie do kościoła przestało być – jak miało to miejsce w latach 80. XX w. – wyrazem walki z totalitaryzmem, stąd malejąca liczba osób regularnie praktykujących, co nie jest równoznaczne ze spadkiem liczby osób wierzących. Poza tendencjami uwarunkowanymi makrospołecznie istotną rolę w powyższej tendencji pełni też wychowanie młodych na autentyczność religijności starszych, w tym rodziców, wychowawców. Kiedy wymiar deklaracyjny religijności nie pokrywa się i nie odnajduje odzwierciedlenia w jej przeżywanym aspekcie (patrz wyżej omawiane funkcje), młodzi odchodząc od kościoła negują nie tyle wiarę, co sens nieautentycznych i powierzchownych praktyk religijnych. Oczywiście w powyższej tendencji istotną rolę pełnią nie tylko przemiany o charakterze transformacji czy reakcja młodych na nieautentyczność postaw starszego pokolenia wobec wiary, ale też media czy rówieśnicy promujący model życia oparty na wartościach materialnych, beztrudnie, przyjemnym spędzaniu czasu.

Cele nauczania religii wyodrębnione w badaniu przeprowadzonym przez Kicińskiego⁵ często nie uwzględniają ani funkcji kontroli społecznej, ani nada-

⁴ K. Pawlina (red.), *Religijność młodzieży*, [w:] *Polska młodzież przełomu wieków*, K. Pawlina (red.), Warszawa 1988.

⁵ K. Kiciński, *Młodzież wobec problemów polskiej demokracji*, Warszawa 2001, s. 269–324.

wania sensu życia, czego dowodem jest deficyt wiedzy na temat religii, deficyt refleksyjności w działaniu często obserwowany u młodych ludzi, a także zaburzenia w zakresie normatywnej jego regulacji. Samo nauczanie religii w szkole ma równie wielu zwolenników co przeciwników. W świetle poniższych wyników badań wydaje się, iż słabo stymuluje ono rozwój moralny uczniów.

W wypowiedziach badanych nauczanie religii powinno służyć następującym celom:

- dostarczać wiedzy o religii, zapoznawać z zagadnieniami z zakresu religioznawstwa (tak uważa 58,3% badanych);
- zaszczepiać zasady wiary, kształtować właściwy stosunek do religii, Boga (26,4%);
- rozwijać problematykę moralną (4%) (i tą drogą stymulować rozwój moralny, niejako wychowywać do moralności – przyp. M. K.).

Uczniowie krytycznie wypowiadają się na temat nauczania religii w szkole, wiążąc je nierzadko z indoktrynacją, a także, co pojawia się w wypowiedziach przeciwników nauczania religii w szkole, z naruszaniem neutralności światopoglądowej tej instytucji, pogwałceniem intymności, z jaką związana jest sfera duchowości uczniów, działaniem dychotomizującym i kreującym konflikty na tle wyznaniowym. Z drugiej strony często słyszy się uwagi o przygotowaniu do sakramentu małżeństwa, pełnienia ról rodzicielskich i małżeńskich, nauce tolerancji i, jak wcześniej wspomniano, stymulowaniu rozwoju moralnego młodzieży uczęszczającej na lekcje religii w szkole. Nie jest moim zadaniem rozpoczynanie w tym miejscu dyskusji pomiędzy zwolennikami dwóch modeli nauczania religii: w szkole i poza nią. Nie da się natomiast pominąć obserwacji, że promowanie jedynie słusznej religii, mianowicie katolickiej i poświęcanie jej całego czasu, który na zajęcia tego rodzaju jest przeznaczony, bez alternatywy dla uczniów identyfikujących się z innymi wyznaniem czy przekonaniami o cechach ateizmu czy agnostycyzmu jest krzywdzące, zagraża też demokratycznym wartościom, takim jak tolerancja, równouprawnienie czy wolność sumienia, na straży których powinna stać szkoła jako instytucja edukacyjna. Podstawy aksjologicznego wychowania w szkole powinny zatem odnosić się do uniwersalnych, wspólnych zasad etycznych, ponieważ w szeroko rozumianym humanizmie moralność jest elementem nadrzędnym wobec konkretnej wiary czy zespołu przekonań religijnych. Wiara czy religijność, jak wskazują rezultaty badań, nie jest warunkiem koniecznym wysokiego poziomu moralnego ani etycznego postępowania człowieka. Ateiści, podobnie jak wierzący, mogą być dobrymi, moralnie postępującymi ludźmi, co najwyżej w przekonaniu wyznawców religii trudniej jest im przestrzegać zasad etycznych i trudniej żyć (jak można się domyślać chodzi tu o wspomnianą wyżej funkcję wsparcia społecznego i nadawania sensu życiu).

Dzieje się tak, ponieważ wiara może ukierunkowywać przekonania i wybory czy uprawomocniać pewne sposoby zachowań członków wspólnoty, która autoryzuje wartości i zasady składające się na system religijny. Przekonania te, dotyczące

braku jednokierunkowej zależności między moralnym postępowaniem a wiarą, wzrastają z poziomem wykształcenia respondentów, ale nawet najniżej wykształceni nie przychylają się do poglądu, że tylko człowiek wierzący jest w stanie moralnie postępować. Zatem, jak się wydaje, nauczanie religii w szkole, postrzeganie jej zasad jako uniwersalnego wyznacznika etycznego postępowania, stawianie z niej stopni i napiętnowanie czy izolowanie nieuczęszczających na lekcje wieść może do uprzedmiotowienia, marginalizacji, a co za tym idzie zaburzeń tożsamości młodych ludzi, którzy nie podzielają większościowych przekonań religijnych. Interesujące wydaje się, że często osoby takie bywają silniej napiętnowane przez dorosłych (innych nauczycieli, rodziców kolegów) niż przez rówieśników.

W kwestii związków wiary, religijności młodzieży z moralnością, a także – z drugiej strony – wychowaniem i kształtowaniem tożsamości poruszyć trzeba jeszcze jedną kwestię, mianowicie stosunek do autorytetów, także tych moralnych. Dla zdecydowanej większości młodych Polaków – tu znów trzeba odwołać się do badań – autorytetem takim w ostatnim dwudziestoleciu stał się Papież – Polak – Jan Paweł II. Abstrahując z konieczności od analizy uwarunkowań narodowościowych i społecznych tego faktu, skoncentrować się należy na różnorodnych aspektach tego duchowego przewodnictwa i uwarunkowaniu podstawowym, jakim jest wiara katolicka. Inaczej mówiąc, należy postawić pytanie: jak to się dzieje, że młodzież, ceniąc sobie niezawisłość sądów, autonomię oceniania (której uniwersalnym wskaźnikiem jest umiejętność oddzielenia osoby i jej oceny od oceny głoszonych przez nią poglądów), swobodę obyczajową w 89% deklaruje pozytywny stosunek do osoby Papieża Jana Pawła II? W tej liczbie mieści się 33,8% tych, którzy całkowicie akceptują jego poglądy oraz 44,4% tych, którzy nie w pełni się z nimi zgadzają. Poważne zastrzeżenia do jego Osoby, głoszonych przez nią poglądów wykazuje 14,9% badanej populacji. Młodzi mówią wszakże o Papieżu jako o wzorze osobowym, człowieku, który imponował wiernością zasadom i głoszonym poglądom, personifikując wartości ogólnoludzkie, a nie jak o głowie Kościoła katolickiego czy pasterzu chrześcijan, wysoko ceniąc tolerancję religijną, światopoglądową, czynienie dobra, mądrość, zatroskanie losem potrzebujących, dzieło pokoju. Kontrowersyjny jest jedynie konserwatyzm prorodzinny (brak akceptacji związków pozamałżeńskich, seksu bez prokreacji i antykoncepcji innej niż naturalna, a także jednoznaczne stanowisko antyaborcyjne) Papieża⁶. I tu odsłania się dojrzałość myślenia dużej części młodych, którzy precyzyjnie oddzielają bycie człowiekiem nowoczesnym, elastycznym, otwartym na dialog i odmienności w poglądach od bycia przedstawicielem określonej, niezwykle hierarchicznej i konserwatywnej instytucji, jaką jest kościół, które to koncepcje osoby w niektórych aspektach wykluczają się. Jak stwierdza Hanna Świda-Ziemia podziw wobec kogoś nie oznacza automatycznej tendencji do naśladowania⁷. Być

⁶ K. Kiciński, *op. cit.*, s. 353–373.

⁷ H. Świda-Ziemia, *Obraz świata i bycia w świecie. Z badań młodzieży licealnej*, Warszawa 2000, s. 525–526.

może kluczem do zrozumienia stosunku do Papieża i jego roli w kształtowaniu moralnym młodzieży jest reprezentowana przezeń w znaczeniu korczakowskim postawa dialogu wobec młodzieży, możliwość wyboru z głoszonej nauki tego, co zgodne z własną wrażliwością, hierarchią wartości i przekonaniem bez narzucania „jedynie słusznych” poglądów, jak również zapotrzebowanie na przewodnictwo duchowe, poszukiwanie mistrza, charakterystyczne dla okresu młodości.

Reasumując, kształtowanie tożsamości w okresie adolescencji, choć nie tylko w nim pozostaje w ścisłym związku z identyfikacjami o charakterze religijnym, dostarczając zarówno dylematów, jak i wzorów życia i regulatorów postępowania. Bardzo istotne znaczenie mają tu uwarunkowania religijności, a także to, jak traktuje się religię – jako system kluczowych odniesień o charakterze światopoglądowym czy jak kolejny obszar informacji/przedmiot wykładany w szkole. Religijność młodzieży funkcjonuje na dwóch poziomach: wyznają wiary i przekonań moralnych, przy czym widoczne są wyraźne pęknięcia między tymi wymiarami. Pęknięcia, które wraz z wcześniej analizowanymi czynnikami stanowią tworzywo tożsamości osobowej i społecznej jednostki. Generalnie Kościół jako instytucja społeczna traci na znaczeniu, ale czy oznacza to, że traci też na sile religijność młodzieży? Odpowiedź na tak postawione pytanie jest złożona: z jednej bowiem strony osłabienie zaufania do Kościoła niesie z sobą zwrot ku pozainstytucjonalnym formom religijności, eksponując jej aspekt przeżywalny. Potwierdza to fakt, iż w dobie ponowoczesności obserwuje się odejście od religijności dziedzicznej, transmitowanej w niezmienionej postaci wraz z resztą dziedzictwa symboliczno-kulturowego, w kierunku dokonywania wyboru, podejmowania decyzji w zakresie wiary i identyfikacji religijnych, doświadczenia osobistego, przeżywanego na poziomie jednostkowym. Z drugiej strony bliska pokoleniu rodziców czy dziadków „dzieci stanu wojennego” obrzędowość męczy, jest obca, nie spełnia swych zadań, podczas gdy religia, stając się systemem odniesień określających tożsamość jednostki ma nie tylko, jak dotąd, dawać odpowiedzi na pytania, budować system bezpieczeństwa i sens w zagmatwanej, wieloznacznej rzeczywistości, ale też oferować wrażenia, pobudzać, zapewniać intensywność przeżyć o charakterze wspólnotowym (spotkania w Taize, jednoczące ponad podziałami modlitwy i czuwania po śmierci Jana Pawła II), co często nadaje praktykom religijnym rysy medialne, nieczytelne wobec funkcji i nieadekwatne wobec potrzeb transcendencji i poszukiwań światopoglądowych młodzieży⁸.

Czym jest religia w tworzeniu tożsamości młodych ludzi żyjących na przełomie wieków w Polsce, jak odnoszą się oni do jej aspektów i który z nich najsilniej oddziałuje na identyfikacje z wiarą i sposoby przeżywania religijności w świetle czynników ją warunkujących, postaramy się odpowiedzieć w drodze badań empirycznych.

⁸ K. Pawlina, *op. cit.*

Drugim, obok religii, czynnikiem konstytuującym samoświadomość i będącym twórczym tożsamości jest ta część światopoglądu, która dotyczy preferowanych orientacji społecznych, wizji ładu państwowego, a także w ogólnym rozumieniu kultury politycznej oraz tworzących je kompetencji obywatelskich młodych Polaków. W roku 1999, o kilka lat poprzedzającym akcesję do Unii Europejskiej i innych ważnych struktur współczesnego świata, uczniowie klas ósmych uzyskali najwyższy w Europie wynik testu w zakresie wiedzy i kompetencji obywatelskich. Wiedza teoretyczna rzadko – tak i w tym przypadku – pokrywa się z aktywnością społeczną, praktycznym działaniem młodych w sferze publicznej. Badania prowadzone przez Ośrodek Studiów i Analiz Gospodarczych⁹ wykazały, iż młodzi ludzie między 15 a 29 rokiem życia badani na potrzeby sondażu są, co prawda, w swoich nastawieniach proeuropejscy, pozytywniej niż 30–40-latkowie oceniają przystąpienie Polski do UE, widząc siebie w przyszłości z dobrym skutkiem wpisanych w struktury europejskie, a niewalczących w obronie „utraconej tożsamości” naszego kraju. Zapytani o korzyści z przystąpienia do UE jednym tchem wymieniają: inwestycje, wymienialność złotówki, wzrost gospodarczy, perspektywy zatrudnienia, w kwestii zagrożeń koncentrując się na zależności od kryzysów gospodarczo-politycznych współczesnego świata. Globalizacja jako tendencja rozwoju gospodarczego i społecznego nie stanowi w ich pojęciu realnego zagrożenia. Ci sami badani przejawiają niechęć do takich form protestu jak petycje czy demonstracje – te pierwsze wydają im się mało skuteczne, drugie zaś kojarzą się z tzw. „oszołomstwem, manifami, gejami i feministkami”¹⁰. Jednocześnie ankietowani są mniej aktywni w wyborach niż byli ich rodzice czy dziadkowie (w 2001 r. podczas wyborów prezydenckich ich udział był procentowo znacznie mniejszy niż wynikałoby to z proporcji w elektoracie). Tendencja ta współlistnieje z niechęcią do polityków i polityki jako sfery życia publicznego (objawia ją nieco mniej niż 55–60% ogółu badanych)¹¹, co znajduje, jak się wydaje, wytłumaczenie w preferowanych przez młodzież orientacjach społecznych będących zarówno pochodną wiedzy o rzeczywistości, jak i zawierających opis i diagnozę aktualnego stanu społeczeństwa.

Podstawą tworzenia orientacji społecznych są wartości stanowiące ich punkt odniesienia, poza ewaluacją otaczającej rzeczywistości orientacje charakteryzuje komponent emocjonalny – to właśnie one tworzą dyspozycje do działania¹² (bądź je powstrzymują, wpływając hamująco na aktywność społeczną – przyp. M. K.).

⁹ T. Żukowski, *Analiza potencjału i możliwości społeczno-politycznych*, [w:] *Rok 2005. Młodzi Polacy jako obywatele*, Instytut III Rzeczypospolitej, Gdańsk–Warszawa 2002.

¹⁰ Wypowiedź owa charakteryzująca dobrze nastawienie do powyższych form pochodzi jednak nie z badań T. Żukowskiego, ale z ukierunkowanej rozmowy przeprowadzonej przez autorkę rozprawy ze studentami UŁ.

¹¹ T. Żukowski, *op. cit.*

¹² B. Galas, *Orientacje społeczne młodzieży w warunkach nowego ładu społecznego*, [w:] *Młodzież polska w nowym ładzie społecznym. Księga pamiątkowa z okazji 70 rocznicy rodzin profesora Edwarda Hajduka*, B. Idzikowski (red.), Zielona Góra 2003.

Warunkiem uruchomienia tychże działań jest przekonanie o ich celowości, o szansach na skuteczną realizację zamierzeń, natomiast niekoniecznie i nie zawsze zgodność z hierarchią wyznawanych wartości czy orientacjami społecznymi. Interesujące jest, że wyniki wyżej sygnalizowanych badań dotyczą młodzieży uczącej się (15–19-latków), zatem pozostawiona jest wystarczająco duża przestrzeń czasowa dla uruchomienia społecznych motywów działania, ich modyfikacji i przekształcenia się w owe dyspozycje, którymi charakteryzują się (nie)uczestniczący w życiu społecznym i politycznym 20–25-latkowie.

Drugą, równie ważną kwestią jest zależność między pojęciem światopoglądu a orientacji, nie są to bowiem synonimy¹³.

B. Galas wymienia wśród orientacji społecznych następujące¹⁴:

- przedsiębiorczy pragmatyzm vs roszczeniowy egalitaryzm: parę tych nastawień charakteryzuje wysoka motywacja do osiągnięć i dążenie do sukcesu, przedsiębiorczość wiąże się z przekonaniem o realności zakładanych celów, innowacyjnością działania i pozytywnym postrzeganiem własnych szans z jednej strony, a konsumpcyjnym, biernym stosunkiem do rzeczywistości, przekonaniem, że środki do realizacji własnych potrzeb leżą poza moją osobą i bliżej nieokreślony ktoś lub coś powinien mi zapewnić dostęp do nich – z drugiej strony. Roszczeniowości towarzyszy egalitaryzm wyrażający się krytyką przywilejów społecznych i rozpiętości zarobków¹⁵;

- orientacja na zmianę społeczną vs neokonserwatyzm skorelowany z patriotyzmem, religijnością, wzorami transmisji kulturowej. Z jednej strony charakterystyczne są wahania nastrojów i stosunku do polskiej, młodej i rozwijającej się demokracji powiązane z pozytywną oceną transformacji ustrojowej – z drugiej pojawiają się negatywne opinie wynikające z konsekwencji przystąpienia Polski do NATO (udział w Polaków w działaniach wojennych, instalacja tarczy rakietowej), spada też gotowość respondentów do wyjazdu z Polski na stałe;

- optymizm vs pesymizm – wśród badanej młodzieży przeważa optymistyczne nastawienie do rzeczywistości jednak jego podstawy są kruche, opiera się ono na zadowoleniu z bieżącej sytuacji życiowej i świadomości, że w trudnych chwilach można znaleźć wsparcie (także materialne) u rodziny, a przyjaciele poradzą i pocieszą. Pesymistycznie postrzegają rzeczywistość ci, którzy tego wsparcia są pozbawieni bądź mają za sobą pierwsze ciężkie doświadczenia życiowe;

¹³ Jeśli zdefiniujemy świat, pogląd za A. Gurycką, jako: „subiektywny obraz realnego świata w umyśle grupy, jej przedstawicieli, ujmowany w kategoriach myślenia potocznego bez względu na udział w kształceniu” wyżej opisywane orientacje, podobnie jak wartości, okażą się jego składową.

¹⁴ B. Galas, *op. cit.*

¹⁵ Por. z badaniami Marii Czerepaniak-Walczak dotyczącymi zależności między emancypacją a wychowaniem, w: M. Czerepaniak-Walczak, *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Szczecin 1995, chodzi tu o rozwijanie postawy aktywnego dążenia ku czemuś, świadomości emancypacyjnej – w miejsce biernego i niezaangażowanego oczekiwania na spełnienie potrzeb, które uwarunkowane jest jej brakiem bądź deficytem.

- anomia – współgra z moralnym niepokojem części młodych, przekonaniem o braku norm regulujących działanie innych ludzi (liczy się jedynie pragmatyczna postawa i umiejętność „ustawienia się” w życiu, inni pomagają tylko wtedy, kiedy czegoś od nas chcą bądź im się to opłaca), co często przekłada się na negatywistyczne wyobrażenie o rzeczywistości i rządzących nią prawach;

- lęk – poprzez utratę poczucia bezpieczeństwa na ogół destruktywnie wpływa na działania i emocje. Młodych ludzi charakteryzuje silna utrata poczucia bezpieczeństwa dotycząca nie tylko przyszłości, ale też sytuacji bieżącej: warunków życia, pracy, możliwości zdobycia samodzielnego mieszkania, założenia rodziny etc.;

- poczucie deprywacji – jak wyżej współlistniejące z lękiem odnosi się do złych warunków mieszkaniowych, ubóstwa i bezrobocia w niektórych środowiskach, dotycząc ok. 1/2 badanej młodzieży;

- autorytaryzm¹⁶ jako orientacja społeczna wynika z pewnego typu mentalności, preferującego nietolerancję, niechęć wobec tego, co odmienne, sztywność, rygoryzm, dominację i podporządkowanie jako zasady regulujące relacje społeczne. Polski autorytaryzm ewoluje – na przestrzeni ostatniego 10-lecia początkowo dotyczył on przestępców, elit społecznych i niechętnego do nich stosunku, obecnie osób odmiennych kulturowo, narodowo, religijnie czy seksualnie. Autorytaryzm dotyczy ok. 1/5 badanych, należy jednak obawiać się, że jego poziom znacznie wzrósł w dobie promowania ksenofobii, etnocentryzmu, tradycjonalizmu i proautorytarnych rozwiązań PIS-u;

- konformizm wyraża się w posłuszeństwie wobec autorytetów, przełożonych, starszych, ale też w braku samodzielności myślenia i działania, tendencji do podążania utartymi schematami. Towarzyszą mu przekonania, że nie należy się wychylać, prezentować własnej indywidualności, dążyć do zmian, angażować się w projekty i działania o niepewnym rezultacie.

Tak zarysowane orientacje nie tworzą korzystnego tła dla zaangażowania społecznego i uczestnictwa młodzieży w życiu publicznym. Wyłania się z tego rodzaju diagnozy obraz młodych w przeważającej większości zniechęconych do działania, biernych, roszczeniowych, preferujących rozwiązania konformistyczne, często ogarniętych anomią i poczuciem deprywacji w zakresie podstawowych dóbr.

Jak wskazuje Krystyna Szafranec, dzisiejsi młodzi ludzie (w tym interesujące nas „pokolenie stanu wojennego”) nie odbiegają bardzo w swych preferencjach i poglądach politycznych od swoich rodziców. Obecni 40-latkowie (a więc ci, których dojrzewanie przypadło na lata 80. XX w.) nie mieli szczególnych ambicji politycznych (ich jedynym przejawem było powstanie Solidarności), nie byli też specjalnie indoktrynowani, w przeciwieństwie do swych rodziców uczących się i studiujących w latach 50. i 60. XX w. Podobieństwa między pokoleniami wynikać mogą z faktu, że tego rodzaju postawy i preferencje zostały

¹⁶ Autorytaryzm jako postawa z jej uwarunkowaniami i skutkami przedstawiony został przez J. Koralewicza w opracowaniu *Autorytaryzm, lęk, konformizm*, Wrocław 1987.

przekazane w trakcie socjalizacji rodzinnej i że działają tu podobne, niewrażliwe na zmiany mechanizmy i reguły kształtowania tychże postaw. Możliwe jest też, że zmiana systemowa nie zawsze implikuje zmianę warunków socjalizacyjnych, nie naruszając reguł jej przebiegu, w wyniku czego dochodzi do dziedziczenia społecznego postaw. Niewykluczone, że w kształtowaniu preferencji ustrojowych młodzieży istotną rolę pełni specyfika modelu polskiej transformacji, gdzie nie ma jednoznaczności w przechodzeniu od lewicy ku prawicy, od kolektywizmu ku indywidualności, od autorytaryzmu w stronę postaw prodemokratycznych oraz od modelu politycznej bierności w stronę zaangażowanego współuczestnictwa. Nie są to relacje tak klarowne, jak w dobrze rozwiniętych społeczeństwach zachodnich. Gdyby rzeczywiście socjalizacja rodzinna miała decydujący wpływ na kształtowanie wizji ładu społecznego i postaw obywatelskich młodych ludzi, mielibyśmy do czynienia z formowaniem tożsamości w sferze polityki i uczestnictwa społecznego według modelu przedzamknięcia (Erikson) czy tzw. tożsamości lustrzanej (Berzonsky), co jednak zostanie zweryfikowane empirycznie.

Tabela 8

Preferencje pokoleniowe dotyczące zmiany i ładu społecznego w okresie potransformacyjnym

Zmienne dotyczące stosunku do zmiany społecznej	Pokolenie rodziców (40-latków i starsi) (w %)	Pokolenie dzieci stanu wojennego (w %)
Pozytywny stosunek do zmian po 1989 r.	65,0	66,2
Wiara w duże szanse i możliwości życiowe	39,7	20,0
Zainteresowanie polityką (dystans)	50,0	58,0
Opinie o kapitalizmie:		
Pozytywne	35,7	27,4
Indyferentne	37,6	10,7
Preferowany typ ładu społecznego:		
Socjaldemokracja	29,7	33,9
Liberalna demokracja	48,2	35,6

Źródło: oprac. własne na podstawie B. Galas, *Orientacje społeczne młodzieży w warunkach nowego ładu społecznego*, [w:] *Młodzież polska w nowym ładzie społecznym. Księga pamiątkowa z okazji 70 rocznicy rodzin profesora Edwarda Hajduka*, B. Idzikowski (red.), Zielona Góra 2003.

Pokolenie stanu wojennego, zdaniem Szafranec, uczy się reguł demokracji i wolnego rynku z codziennego życia, orientują się oni na materialny sukces, zwracają ku wspólnotie rodzinnej, zarazem są wyraźnie i głęboko wycofani, wręcz indyferentni, jeśli chodzi o zaangażowanie w sprawy publiczne, charakteryzuje ich też niska przynależność do organizacji politycznych (9%)¹⁷. W kwestii najbardziej nas interesującej, czyli preferencji wobec ładu społecznego, orientacja liberalna

¹⁷ K. Szafranec, *Pokoleniowe preferencje dotyczące ładu społecznego*, [w:] *Młodzież polska...*

współistnieje z wysokim potencjałem kulturowym i statusem społecznym rodziny. Popierający ją to na ogół dzieci inteligentów uprawiających wolne zawody.

I odwrotnie, orientacja socjaldemokratyczna z lekkim nachyleniem prawicowym dominuje wśród dzieci klasy robotniczej, rolników i pracowników umysłowych. Te ostatnie w większym stopniu niż młodzież „inteligencka” narażone są na blokady w zakresie realizowania aspiracji i osiągnięcia wysokiego pułapu możliwości w zakresie aktywności politycznej i społecznej w obliczu wznagających się tendencji do dziedziczenia kulturowego. Najciekawsze perspektywy politycznego rozwoju i zaangażowania społecznego dotyczą dzieci pochodzących z rodzin usytuowanych pośrodku skali aspiracji i możliwości w zakresie społecznego potencjału. Nie są oni bowiem obciążeni ani traumą kulturowego dziedzictwa (Sztompka), ani nadmiernymi oczekiwaniami społecznymi, nie są też blokowani w rozwoju przez ewidentne deficyty środowiskowe charakterystyczne dla rodzin z dołu skali (bezrobotni, ubodzy, margines społeczny).

Niedokończony czy niedomknięty proces transformacji ustrojowej spowodował, że mimo iż w Polsce ukonstytuował się pewien porządek prawny, nie towarzyszyło mu utworzenie odpowiedniego otoczenia społeczno-kulturowego, gwarantującego upowszechnienie mentalności demokratycznej, korzystania z praw i przywilejów będących teź demokracji pochodną oraz wypełniania obywatelskich obowiązków czy przestrzegania reguł życia politycznego¹⁸. Młodzież rozumie demokrację różnie, nie ma tu zgodności, podobnie jak nie ma jej w sferze definicyjnej. Mogą to być zarówno cechy systemu społecznego, jak i określenia rzeczywistości społecznej, pochodzące z potocznych dyskusji i mediów. Badani kojarzą demokrację z wolnością człowieka (30%), sprawiedliwością społeczną (29%) czy dobrobytem (20%), wskazując na jej powiązania z:

- wolnością wyboru, słowa, przekonań,
- rządami ludu (system władzy przedstawicielskiej),
- realizacją określonych wartości (np. ochrony praw mniejszości),
- ścieraniem się różnych idei i koncepcji kierowania państwem przy zachowaniu równowagi opartej na dojrzałości elit politycznych,
- generowaniem takich negatywnych zjawisk, jak sprawowanie władzy przez niewłaściwych ludzi, szarżyżna, standaryzacja życia, równanie w dół.

Według koncepcji Dawida Eastona¹⁹ postawa wspierania demokracji obejmuje dwa podstawowe komponenty:

- *diffuse support* – centralny komponent wyrażający się wsparciem dla samej idei demokracji jako ustroju;
- *specific support* – lokalny komponent, czyli wsparcie dla obecnego systemu politycznego w kraju, w tym zaufanie dla jego instytucji.

¹⁸ P. Sekuła, *Kultura polityczna młodzieży polskiej w dobie zmian*, [w:] *Młodzież polska...*

¹⁹ D. Easton za: P. Waldron-Moore, *Eastern Europe at The Crossroads of Democratic Transitions. Evaluating Support*, „Comparative Politics”, 32(1).

Tak pierwszy, jak i drugi składają się na kulturę polityczną, przy czym – jak wynika z badań – młodzież w Polsce (m.in. Sekuła, Nowacki, Karolczak-Biernacka, Koseła) jest raczej apolityczna, brak jej dobrze rozwiniętego drugiego komponentu przy prawidłowo funkcjonującym pierwszym. Badani przez Sekułę²⁰ studenci UJ wskazują, iż są takie sytuacje, kiedy rządy demokratyczne nie sprawdzają się, przy czym, jak wynika z analiz, poparcie dla niedemokratycznych rozwiązań rośnie z poziomem autorytaryzmu badanych – większość z nich to osoby o ograniczonym poziomie zaufania do instytucji publicznych (sądy, parlament)²¹. Apolityczność przejawia się w apatii i alienacji od życia społeczno-politycznego, unikaniu wyborów, niechęci do wstępowania do partii. Młodzi skłonni są raczej do działań para- i pozapolitycznych (przystępowanie do nowych ruchów społecznych, członkostwo w organizacjach pozarządowych) ze wskazaniem na inicjatywy lokalne rozumiane jako forma wpływu na rządzących i sposób artykulacji własnych poglądów. Ogólna tendencja wskazuje, że bardziej prodemokratyczni są licealiści niż uczniowie szkół zawodowych, zaś studenci silniej interesują się kwestiami publicznymi niż osoby pracujące w tym samym wieku. Poglądy studentów w tej sferze są spójniejsze, a gotowość do zaangażowania wyższa.

W tej sytuacji zrozumiałe zainteresowanie badawcze muszą budzić takie inicjatywy polityczne młodych, jak wstępowanie czy popieranie Samoobrony oraz Młodzieży Wszechpolskiej. Zainteresowanie tego rodzaju aktywnością polityczną spowodowane jest takimi czynnikami, jak:

- próżnia społeczna, która wywołuje permisywizm moralny, redukcję odpowiedzialności młodych przy ich jednoczesnym wykluczeniu czy braku zaangażowania w życie społeczne, polityczne czy kulturalne);
- kurczący się rynek pracy i towarzyszące mu zniechęcenie i osłabienie aspiracji;
- niepewność co do przyszłości;
- wzrost autorytaryzmu i postaw proautorytarnych, szczególnie wśród młodzieży wiejskiej.

Ze względu na programowe założenia tychże ugrupowań nie wiedzie ono ku rozwojowi idei demokracji, uczy raczej ją kwestionować, naginać wyobrażenie o własnych prawach wobec innych. Nie ulega jednak wątpliwości, że samo zainteresowanie tego rodzaju ruchami dowodzi, że młodzi ludzie usilnie poszukują swojego miejsca w świecie, nierzadko gotowi są ponieść wyrzeczenia w imię zyskania przewodnictwa i silnej, jednoznacznej identyfikacji²².

Podsumowując, warto skonstruować pewne wnioski, a zarazem pytania wyłaniające się z powyższych analiz.

²⁰ P. Sekuła, *op. cit.*, s. 123–134.

²¹ M. Grabowska, *Młodzież poza polityką i demokracją*, „Kultura i Społeczeństwo”, 1/1998.

²² M. Kwiatkowski, *Młodzież i inicjatywy społeczne*, [w:] *Orientacje społeczne młodzieży w warunkach nowego ładu społecznego*, Zielona Góra 2003, s. 151–163.

Po pierwsze, jak się wydaje nie można mówić o jednej, wiodącej tendencji w życiu politycznym, której sprzyjałyby w swych poglądach młodzież, prezentując swoje postawy poprzez udział w budowaniu demokracji w Polsce. Wiele zależy zarówno od czynników makrostrukturalnych (efekty transformacji ustrojowej), jak i tych, oddziałujących na poziomie mikrodoświadczeń rodzinnych (dziedziczenie społeczne i kulturowe), poziomu wykształcenia rodziców (wolny zawód, inteligencja, rolnicy, klasa robotnicza) i wiodącego typu własnej aktywności (studia lub nauka, praca).

Po drugie, odideowienie młodzieży, jej brak inicjatywy w życiu publicznym wynikają w tym samym stopniu z doświadczeń związanych z dojrzewaniem (ukierunkowanie na siebie, potrzeba tymczasowej izolacji, zamknięcia się w świecie własnych przeżyć i refleksji), jak i z obserwacji wolno zmieniającej się rzeczywistości i rozbieżności między deklaracjami starszych i regulacjami prawnymi a faktycznym, obserwowanym i doświadczanym stanem rzeczy.

Toteż ciekawe z badawczego punktu widzenia wydaje się postawienie następujących problemów: Które z czynników mają decydujący wpływ na propagowanie postaw aktywnego uczestnictwa młodzieży w życiu społecznym (rodzina, szkoła, media, własne doświadczenia)?, Które z ujęć demokracji implikują rozwój pozytywnych, rozwojowych stadiów tożsamości?, Czy pozostawanie na uboczu nurtu życia społecznego i politycznego zawsze ma negatywne konsekwencje dla tożsamości?, Jeśli tak, na czym one polegają?, Czy odsunięcie się od tego rodzaju aktywności może nie wywierać negatywnego wpływu na kompetencje społecznego działania? Są to zagadnienia, które zostaną opracowane empirycznie w dalszym toku pracy.

4.2. Wykształcenie, wybór zawodu, dążenie do profesjonalizacji a zainteresowania. Inflacja dyplomu i perspektywy zatrudnienia

Zawarta w pierwszym rozdziale analiza postaw i wartości reprezentowanych przez młodzież wskazuje na zmienną pozycję wykształcenia, a także mądrości i wiedzy czy aspiracji oświatowych u przedstawicieli tej kategorii społecznej badanych na przestrzeni ostatnich dziesięcioleci. Przypomnijmy, że jako jeden z pierwszych badaczy wysoką pozycję mądrości i wiedzy na skali wartości odnotował A. Janowski, ten sam autor również wskazywał na aspiracje oświatowe, które sytuowane były na skali przed zawodowo-bytowymi czy osobistymi (badania z lat 70. XX w.). Z kolei M. Szymański (lata 90.) wskazywał na usytuowanie wykształcenia pośrodku skali, definiując postawę wobec niego jako położoną między ambiwalencją a umiarkowaną akceptacją.

Hanna Świda-Ziemia (2000) wymieniła intelekt dopiero na czwartym miejscu przed emocjami, a po sukcesie, pieniądzu czy niezależności jako kluczowych wyznacznikach świadomości aksjologicznej pokolenia lat 90. Na podstawie analizy dostępnych badań nie można jednoznacznie stwierdzić, że intelekt jest

kluczowy dla budowania planów życiowych młodych, jednak plany takie są jednym z najistotniejszych elementów procesu tworzenia ich tożsamości.

Zagadnieniem orientacji życiowych młodych zajmowali się m.in. Agata Cudowska czy Sławomir Krzychała.

W cytowanych przez siebie badaniach Cudowska wskazuje, iż w latach 80. i 90. XX stulecia wśród badanych przedstawicieli studiującej młodzieży przeważała przeciętność, preferowany był rodzinny typ orientacji życiowej z wyłączeniem aspiracji o charakterze społeczno-politycznym, dążenia ku władzy. Niewielka grupa aspirowała do rozwoju i samorealizacji, z czasem wzrastało też dążenie do zdobycia dobrej pozycji materialnej, jednocześnie praca zawodowa i studia traktowane były instrumentalnie. Edukacja, rozwój zainteresowań nie był (jeszcze) traktowany zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i jednostkowym jako środek umożliwiający zdobycie podmiotowości, element uspoijniający postawy i aspiracje czy porządkujący postawy i wartości egzystencjalne²³.

Między tymi rezultatami badań a stanowiskiem drugiego z wymienionych badaczy – S. Krzychały istnieje ogromny przeskok. Krzychała koncentruje się na badaniach rekonstrukcyjnych dotyczących planów i projektów życiowych młodzieży²⁴. Stwierdza we wstępie swego opracowania, iż uczenie, samokształcenie czy edukacja, która zgodnie z wymogami współczesności powinna trwać przez całe życie stała się obowiązkiem każdego człowieka, nie tylko młodego. Skoro jej kontynuacja ma trwać całe życie, skoro nie jest ona czymś, co się kończy – pojawia się pytanie, czy w takiej postaci dążenie do wykształcenia pozostaje nadal przejawem afirmacji rozwoju i chęci wykorzystania potencjału, czy raczej wynika z kryzysu tożsamości, poczucia zawieszenia w przestrzeni społeczno-biograficznej²⁵? Inaczej mówiąc, młodzi czują się zmuszeni, a nie zainspirowani do rozwoju i (samo)kształcenia. Plany życiowe ulegają redefinicji i przemodelowaniu za każdym razem, kiedy młody człowiek, zyskując doświadczenia życiowe, napotyka przeszkody w realizacji swych zamierzeń. Można zaryzykować spostrzeżenie,

²³ A. Cudowska, *Orientacje życiowe współczesnych studentów*, Białystok 1997.

²⁴ Projekt ów angażujący rekonstrukcyjną perspektywę badań (Mannheim) nad młodzieżą wydaje się wносить wiele nowego do polskiej tradycji badawczej. Tak młodzieży jeszcze w Polsce nie badano, koncentrując się na docieraniu do opinii i informacji zawartych w wypowiedziach, których podstawą jest wiedza komunikatywna. Autor idzie krok dalej, posługując się formułą rekonstrukcji, dociera głębiej – do wiedzy koniunktywnej, jednocześnie zaznaczając, iż niektóre z naszych doświadczeń są niedostępne autorefleksji, właśnie dlatego, iż socjalizacja jest procesem nieświadomym. Habitus rozumiany jako rdzeń doświadczeń socjalizacyjnych określa naszą tożsamość często na całe życie i w sposób trudny do skorygowania. Własny projekt badawczy autorki, który zostanie przedstawiony w jednym z kolejnych rozdziałów pracy, idzie dalej – zmierzając nie tylko w kierunku uchwycenia głównych osi rozwojowych i ich szeroko rozumianych elementów (planów życiowych), zrekonstruowania rysów tożsamości badanych, ale i stanowiąc próbę wyjaśnienia, jaka jest rola czynników makro- i mikrostrukturalnych (kultury, trendów społeczno-politycznych, szkoły, rodziny czy rówieśników) w ich kształtowaniu.

²⁵ S. Krzychała, *Projekty życia. Młodzież w perspektywie badań rekonstrukcyjnych*, Wrocław 2007.

że im wyższe stawia się młodym wymagania w zakresie osiągnięć życiowych i rozwoju, tym bardziej czują się oni osamotnieni, pozbawieni wsparcia w złożonym procesie konstruowania swojej tożsamości.

Pojawia się pytanie, kto i w jakim stopniu jest w stanie towarzyszyć młodzieży w tym procesie? Z założenia powinno być to zadanie grup odniesienia i instytucji socjalizujących: rodziny, szkoły, rówieśników. O tych zagadnieniach będzie jeszcze mowa w dalszej części pracy.

Tymczasem Maria Dudzikowa stwierdza, że szkoła tylko pozornie jest miejscem kojarzonym ze wszechstronnym rozwojem ucznia. Przytacza szereg przykładów unaoczniających procedury rangowania, naznaczania, etykietowania wychowanków²⁶.

Także wcześniejsze badania własne autorki niniejszego opracowania²⁷ wskazują, że szkoła stanowi przestrzeń wielopłaszczyznowo oddziałującej przemocy wynikającej zarówno z socjalizujących mechanizmów, takich jak tłok i czekanie, walka o to, czyje na wierzchu, władza nad mową, jak i stosowanych przez uczniów i nauczycieli strategii interakcyjnych²⁸ czy rozbieżności komunikacyjnych, powstałych w procesie transmitowania wartości.

W tej perspektywie nie można mówić o wszechstronnym rozwoju ucznia, choć sama socjalizacja może w swych efektach zmierzać ku adaptacji do mechanizmów rządzących życiem społecznym w obrębie większych struktur, których uczeń, a następnie absolwent szkoły jest członkiem. Wydaje się to nabierać szczególnej wagi w sytuacji, w której zadanie wychowawcze rozumiane jako sprzyjanie i wspomaganie rozwoju osoby, intelektualnego i osobowo-moralnego za najważniejsze posłannictwo szkoły uważa jedynie 59% badanych nauczycieli. Prymat kształcenia nad wychowaniem (często sprowadzający się do „przerabiania” materiału podręcznikowego) zubaża efekty edukacji szkolnej, nie przyczynia się też do dobrego przygotowania do życia w społeczeństwie²⁹. Sama szkoła stratyfikuje i selekcjonuje uczniów, posługując się dwoma mechanizmami: selekcją szkolną i reprodukcją, podczas której schładza się ambicje uczniów mniej zdolnych, pochodzących z gorszych społecznie środowisk, a wspiera plany edukacyjne i wzmacnia aspiracje tych ambitnych, zdolnych i osiągających dobre wyniki w nauce. W ten sposób zachwianiu ulega nie tylko podmiotowość ucznia, ale też instytucjonalna funkcja egalitaryzacji szans, których efektem (ale i przyczyną) jest edukacyjny opór. Ostatecznie dochodzi do reprodukcji nierówności społecznych: wykształcenie, a więc szanse na lepszy start w życiu zyskują tylko ci,

²⁶ M. Dudzikowa, *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia. Eseje etnopedagogiczne*, Kraków 2004.

²⁷ Por. M. Karkowska, W. Czarnecka, *Przemoc w szkole*, Impuls, Kraków 2000 oraz M. Karkowska, *Uczeń i nauczyciel. Interakcje a wartości w klasie szkolnej*, Kraków 2005.

²⁸ A. Janowski, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa 1995.

²⁹ M. Szymański, *Przemiany edukacyjne w Polsce w opinii nauczycieli*, [w:] *Edukacja w zmianach*, M. Dudzikowa (red.), Koszalin 1997, s. 159 i n.

którzy od początku ze względu na pochodzenie i aspiracje edukacyjne rodziców byli do tego predestynowani. Uczniowie nie dość ambitni czy po prostu nieoptrafiący samodzielnie przewyciężyć deficytów rozwojowych, uwarunkowanych środowiskowo na ogół kończą gorsze szkoły lub przerywają edukację i następnie, doznając szeregu frustracji związanych z brakiem możliwości dalszej samorealizacji w sferze edukacyjnej i zawodowej, kompensują te niepowodzenia szybkim założeniem rodziny, w której dzieci ze względu na niedostatek środków i wsparcia powielają edukacyjne i życiowe losy rodziców.

Zdaniem S. Bowlesa i H. Gintisa³⁰, zwolenników krytycznego paradygmatu pedagogicznego, społeczeństwo równych szans życiowych i edukacyjnych nie istnieje, natomiast problemy ze startem życiowym i edukacyjnym dzieci gorzej wyposażonych środowiskowo tłumaczy nie tylko teoria reprodukcji P. Bourdieu³¹, ale i teoria deprywacji kulturowej, w której podkreśla się, że ze względu na wspomniane różnice edukatorzy, nauczyciele czy pedagodzy powinni już na studiach być uświadamiani, że zadaniem szkoły jest nie tyle różnicowanie zdolności, co dostrzeżenie wpływu wartości i postaw internalizowanych we wczesnych stadiach socjalizacji na rozwój intelektualny dzieci, tak by zapobiec ich przedwczesnej eliminacji z systemu edukacyjnego. Krytycy teorii reprodukcyjnej zwracają, z kolei, uwagę na fakt, że sukces zawodowy i społeczny uwarunkowany jest nie tylko osiągnięciami edukacyjnymi, ale i zależy od innych czynników³². Reasumując, system edukacyjny rozwiniętych państw zachodnich jest tak skonstruowany, że jednostka staje przed nieuniknionym dylematem: zachować pierwotne wartości swojej grupy społecznej, jednocześnie wypadając z walki o społeczny/edukacyjny sukces, czy przyjmując wartości korelujące z ideologią wolnego rynku i klas dominujących, zaaprobować społeczne reguły gry o sukces, ryzykując alienację z własnej grupy społecznej, odcięcie od kulturowych korzeni i pierwotnego habitusu. Niewątpliwie każde z tych działań implikuje daleko idące konsekwencje w zakresie konstruowania tożsamości tak jednostkowej, jak i społecznej.

Odrębną kwestią pozostaje fakt, że równość szans edukacyjnych rozumiana jako idealnie skrojona, oparta na demokratycznej ideologii przesłanka powszechnego dostępu do szkół wszystkich szczebli nierzadko prowadzi do „inflacji” dyplomu i wykształcenia w ogóle³³.

Autor wzmiankowanego terminu – Ronald Dore podważa tezę mówiącą, że wykształcenie obywateli nowoczesnego państwa jest kluczem do rozwiązania

³⁰ S. Bowles, H. Gintis, *Schooling in Capitalist America. Educational Reform and the Contradiction of Economic Life*, cyt. za: Z. Melosik, *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne*, Poznań 1995, s. 51.

³¹ P. Bourdieu, J. C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy nauczania*, Warszawa 1990.

³² T. Bilton, K. Bonnett i in., *Introductory Sociology*, London 1987, s. 314–315.

³³ M. Cylkowska-Nowak, *Edukacja i choroba dyplomu – analiza wybranych kontekstów*, [w:] *Nowe konteksty dla edukacji alternatywnej XXI w.*, B. Śliwerski (red.), Kraków 2001.

jego problemów ekonomicznych, także tych związanych z ubóstwem czy bezrobociem. Początkowo z pewnością tak jest, alfabetyzacja bowiem poprawia jakość życia, prowadząc do lepszej orientacji w otaczającym świecie, stymuluje do podejmowania wyzwań związanych z codziennością. Jeśli jednak chodzi o edukację na szczeblu wyższym, często sytuacja produkowania coraz nowych rzesz absolwentów posiadających uniwersytecki dyplom, za którym poza formalnym wykształceniem nie stoją takie cechy, jak oryginalność, indywidualizm, ciekawość świata, skłonność do własnych poszukiwań, przekraczania granic i podejmowania ryzyka prowadzi do inflacji jego znaczenia, w żaden sposób nie zmienia warunków życiowego i zawodowego startu absolwenta wyższej uczelni. Od kilku lat w Polsce młodzi ludzie doświadczają apogeum tego zjawiska.

Dodatkowy kontekst „choroby dyplomu” wiąże się zatem z paradoksem demokratyzowania oświaty. Paradoks ów odwołuje się właśnie do sytuacji, w której oprócz skończenia uniwersytetu istotne staje się to, jaki kierunek się ukończyło i w jakim uniwersytecie³⁴. W wysoko rozwiniętych krajach (Japonia, Wielka Brytania, USA) prestiżowy uniwersytet kreuje wysoką samoocenę i poczucie pewności perspektyw zatrudnienia, co powiązane jest z odpowiednio wysokimi zarobkami absolwenta (nadal jednak nie ma tu gwarancji samorozwoju i rozbudzenia ambicji samokształceniowych), natomiast ukończenie szkoły wyższej typu *college* nie gwarantuje żadnego z tych elementów. Można też mówić o nadprodukcji lekarzy, naukowców, prawników i tutaj poza faktem ukończenia „właściwej” uczelni pojawia się problem wyboru odpowiedniego kierunku studiów, nie zawsze zgodnego z zainteresowaniami i predyspozycjami absolwenta szkoły średniej, częściej z lansowanymi na rynku pracy i w mediach tendencjami. Wydaje się, że problem nadprodukcji kadr w pewnych specjalnościach wynika częściowo z dążenia do profesjonalizacji i zdobycia konkretnych kwalifikacji zawodowych, a także umiejętnego „podgrzewania ambicji” młodych ludzi w toku interakcji edukacyjnych. Często pozostaje w związku z tradycjami rodzinnymi.

W krajach rozwijających się posiadanie dyplomu uniwersyteckiego może, co prawda, regulować naciski etniczne w polityce zatrudniania wzmocnione przez stereotypy, ale może też poprzez wprowadzanie zachodnich, obcych standardów nauczania generować swoiste formy neokolonializmu, prowadząc do kwestionowania lokalnych wartości kulturowych jako gorszych, globalizowania, prowokując decyzje o (e)migracji, tym samym wywołując tożsamościową dezorientację w umysłach młodych ludzi urodzonych i wychowanych na prowincji czy krajach słabo rozwiniętych.

W Polsce problemy inflacji dyplomu stały się wyraźnie widoczne wkrótce po pojawieniu się na rynku pracy pierwszych absolwentów prywatnych szkół wyższych, którzy w większości przypadków są lokowani na gorszych pozycjach w wyścigu do kariery czy wręcz odrzucani już na wstępnych etapach selekcji. Nie

³⁴ M. Cylikowska-Nowak, *op. cit.*, s. 266.

tylko jednak oni doświadczają „syndromu papierowych kwalifikacji”, dotyczy on ogólnie absolwentów wyższych uczelni pochodzących z roczników wyżu demograficznego (1981–1986), którzy właśnie wchodzą lub niedawno weszli na rynek pracy, nierzadko borykając się z nieadekwatnością własnych aspiracji, zdobytego wykształcenia do warunków i praw rynku zatrudnienia.

Bezrobocie w każdym wieku jest sytuacją, która poza skutkami ekonomicznymi oddziałuje na konstruowanie tożsamości poprzez doświadczenie obniżonej samooceny, rozluźnienia więzi międzyludzkich, zaburzenia struktury czasu. W zależności od poziomu wykształcenia, długości trwania bezrobocia przeważają skutki społeczne bądź ekonomiczne: im wyższy poziom wykształcenia i dotychczasowej samorealizacji w pracy, tym poważniejsze skutki emocjonalne i społeczne. Im niższe aspiracje zawodowe i kwalifikacje, tym większe prawdopodobieństwo, że sytuacja braku zatrudnienia będzie miała skutki przede wszystkim ekonomiczne³⁵.

Niepewność zatrudnienia także jest sytuacją, która może negatywnie naznaczać młodych absolwentów szkół czy uczelni wyższych. Chodzi tu przede wszystkim o wspomnianą wyżej politykę *hire and fire*, a także przemiany ekonomiczne, powodujące, że popularny w pokoleniu rodziców młodych ludzi wzorzec kariery oparty na jednej posadzie przez całe życie przestał obowiązywać. Jak się jednak wydaje z niepewnością łatwiej sobie radzić niż z bezrobociem zarówno w sensie poszukiwania rozwiązań, jak i redukcji kosztów psychicznych.

Jak zauważa Joanna Kłodkowska specyficzną sytuację młodych absolwentów szkół na rynku pracy generują szeroko rozumiane przemiany społeczno-kulturowe, prowadzące do sytuacji, w której praca z oczywistego, przysługującego każdemu pełnoletniemu obywatelowi przywileju stała się wartością, czymś o co trzeba zabiegać i czego pozyskanie, a tym bardziej utrzymanie wcale nie jest oczywiste³⁶. W związku z obserwowanymi zmianami wyróżnić można trzy wzory biograficzne opisujące stosunek młodych osób do kariery zawodowej:

- samorefleksywny autor traktuje siebie jako podmiot swojej kariery, dąży do uzyskania wysokich kwalifikacji poprzez studia, kursy doskonalące, znajomość obcych języków, poszukuje ofert zatrudnienia, dopuszcza możliwość przekwalifikowania czy zmiany miejsca zamieszkania. Równie ważna jest, obok kwalifikacji, gratyfikacja finansowa, zatem nie wszystkie oferty zatrudnienia są rozpatrywane, ważnym motywem zainteresowania zatrudnieniem są perspektywy awansu, jakie dane stanowisko stwarza. Autorefleksywny autor³⁷ ma świadomość,

³⁵ A. Giddens, *Socjologia*, Warszawa 2007.

³⁶ J. Kłodkowska, *Młody pracownik na nowym rynku pracy*, [w:] *Młodzież wobec (nie)gościny przyszłości*, B. Wojtasik, R. Leppert, Z. Melosik (red.), Wrocław 2005, s. 237–244.

³⁷ Autorefleksywny nie jest synonimem słowa autorefleksyjny. Pierwsze określenie odnosi się do działań, których źródłem jest podmiotowość jednostki, wiara w swoje możliwości, wpływ na perspektywy ich realizacji, podczas gdy drugie oznacza namysł, refleksję nad sobą swymi zamierzeniami i planami. W tym kontekście autorefleksyjność stymuluje autorefleksywną postawę, będąc niejako jej warunkiem i podłożem. Za: S. Krzychała, *Społeczne przestrzenie doświadczenia. Metoda*

że nie wszystkie elementy jego zamierzeń zostaną zrealizowane, mimo to nie rezygnuje ani z „wykuwania” wizji swej biografii zawodowej, ani nie zniechęca się szybko w jej przybliżaniu;

- bierny konsument wykazuje zainteresowanie zatrudnieniem stosując strategię, aby „nie zostać na bezrobociu”, zatem preferuje dowolność źródeł zarobkowania bez odczuwanej presji zdobycia dobrej posady, gwarantującej zarobki czy prestiż. W sytuacji bezrobocia czuje się pokonany przez istniejące na rynku pracy warunki zatrudnienia i nie czyni wiele, aby tę sytuację przerwać czy czynnie zmienić;

- aktywnie poszukujący – osoba podejmująca świadomy trud przekształcenia swej dotychczasowej kariery, wykazująca dążenia emancypacyjne, wyrażające się uniezależnieniem swoich planów i decyzji od warunków zewnętrznych; wytyczająca sobie jakieś cele, otwarta na propozycje, a zarazem odpowiedzialna i uczciwa w ocenie własnych możliwości³⁸.

Młodzi ludzie w Polsce, którym nie udaje się znaleźć stałego zatrudnienia bądź traktowane jest ono dorywczo przyjmują w tej sytuacji szereg rozwiązań trwale określających ich dalsze perspektywy życiowe: odraczają decyzje będące wskaźnikiem stabilizowania się obrazu siebie i swego miejsca w świecie, takie jak założenie rodziny, wybór stałego miejsca zamieszkania. Niektórzy uzupełniają, poszerzają kwalifikacje i wykształcenie z nadzieją na to, że pomogą im one znaleźć pracę, inni, obserwując skutki zasady *hire and fire*³⁹ szukają jakiegokolwiek zatrudnienia, upatrując w nim jedynie źródła dochodów, jeszcze inni wycofują się i prowadzą egzystencję zależną od datków rodziny, wreszcie ostatnia grupa to podejmujący decyzję o emigracji studenci lub absolwenci studiów.

Wielu autorów wskazuje też na pewne zjawiska na rynku pracy, które mogą stanowić czynnik wspomagający realizację kariery zawodowej przez młodych ludzi, ale mogą ją też blokować⁴⁰. Oto najważniejsze spośród nich:

- szerokoprofilowość kształcenia (wykształcenie zawodowe przestaje mieć sens w sytuacji, kiedy wszyscy rówieśnicy dążą do matury i uzyskania dyplomu studiów wyższych);

- wąskie specjalizacje (jak wyżej, bardzo wąska, wyuczona specjalność bez możliwości czy częściej dążeń do przekwalifikowania się, czy dokończenia na ogół źle rokuje dla kariery zawodowej);

- pluralizacja ofert edukacyjnych (może skutkować opisaną wyżej chorobą dyplomu i papierowych kwalifikacji);

interpretacji dokumentarnej, Wrocław 2004.

³⁸ U. Beck, *Spoleczeństwo ryzyka*, Warszawa 2002.

³⁹ Zasada ta odnosi się do polityki dużych przedsiębiorstw, które ignorując ideę posady na całe życie, zatrudniają i zwalniają pracowników często ze względu na fuzje i redukcje zatrudnienia, ale i dlatego, że przynosi to firmie pozorne zyski: mniej wykwalifikowanym, młodszym można mniej zapłacić, od niepewnych swego zatrudnienia więcej wymagać itd.

⁴⁰ Por. m.in. stanowiska Magdaleny Piorunek, Bożeny Wojtasik w: B. Wojtasik, R. Leppert, Z. Melosik (red.), *Młodzież wobec (nie)gościnniej przyszłości*, Wrocław 2005.

- decentralizacja miejsca pracy (dom jako miejsce pracy, własne narzędzia takie jak komputer) jest zjawiskiem pozytywnym – otwiera bowiem szersze możliwości dopasowania kariery do własnych potrzeb, rodzi jednak obawy dotyczące umiejętności rozgraniczenia sfer zawodowej i prywatnej;

- modyfikacja działań zawodowych w kierunku realizacji projektów zamiast określonych rutynowych działań i zawsze tak samo rozumianych obowiązków zawodowych stwarza szanse samorealizacji przede wszystkim osobom elastycznym, twórczym, podejmującym samodzielnie i bez trudu decyzje;

- ewolucja form zatrudnienia: niepełny wymiar czasu pracy, umowy zlecenia zamiast zatrudnienia etatowego raczej blokują niż stymulują karierę zawodową poprzez obniżanie motywacji do poszukiwania i utrzymania mało stabilnej posady, co niejednokrotnie jest przejawem realizacji wcześniej wspomnianej polityki *fire and hire*.

Wszystkie te zjawiska kreują złożoną sytuację młodych ludzi, sytuację, w której ani same dążenia edukacyjne, ani też wymagania rynku pracy nie ułatwiają wyborów edukacyjnych, a co za tym idzie nie stymulują procesu kształtowania tożsamości we właściwy sposób. Z jednej strony, pytani o swoje oczekiwania i obawy związane z przyszłą pracą ankietowani przez M. Piorunek⁴¹ mówią o konkurencji, bezrobociu, niskich płacach, a także konieczności przekwalifikowania, wskazując też na inne czynniki blokujące karierę, zależne od nich samych: lenistwo, brak motywacji, zniechęcenie.

Z drugiej strony, młodzi stojący u progu kariery zawodowej świadomi są tego, iż obecnie potencjał intelektualny ważniejszy jest od rzeczowego, co w praktyce prowadzi do paradoksalnej sytuacji, w której każdy starający się o dobrą pracę musi mieć dyplom, nierzadko w dobie jego inflacji niebędący odpowiednikiem zdobytych umiejętności czy kwalifikacji i w związku z tym niedający gwarancji zatrudnienia. Z kolei pochopnie podejmowane decyzje edukacyjne w połączeniu ze swoistą bezalternatywnością wykształcenia na ogólnym poziomie (przekraczanie kolejnych edukacyjnych progów do matury włącznie jest w myśl reformy z 1999 r. nieuniknione) silnie naznaczają trajektorię kształcenia i o ile mogą oddziaływać stymulująco w zakresie edukacji, nie uczą podejmowania wyzwań na rynku pracy, blokując pomysły i inicjatywy niewymagające wyższego wykształcenia. W ten sposób edukacja mimo niewątpliwych wartości związanych z rozwojem poznawczym przestaje być narzędziem upodmiotowienia jednostki. Warto, zajmując się problematyką tożsamości, postawić w tym obszarze następujące problemy badawcze: W jaki sposób w przebiegu socjalizacji w obrębie rodziny, w grupie rówieśników, w szkole uwarunkowane są wzory biograficzne w zakresie kształtowania kariery zawodowej młodych ludzi?, Które z opisanych zjawisk na rynku pracy najsilniej oddziałują na tożsamość jednostki i jakie są ich efekty

⁴¹ M. Piorunek, *Młodzież wobec edukacyjno-zawodowej przyszłości – kontekst transformacji kulturowych*, [w:] *Młodzież wobec...*, s. 184–194.

w zakresie przyjmowania określonych postaw wobec pracy?, Jak dalece inflacja dyplomu i zagrożenie bezrobociem naznaczają młodzież w Polsce, wiodąc ku emigracji bądź odroczeniu pełnej społecznej partycypacji?

4.3. Tożsamość kulturowa młodzieży. Międzykulturowość i recepcja kultury popularnej. Globalny nastolatek jako odbiorca kultury

W obrębie kultury symbolicznej, kierując się kryterium reprezentatywności, wyróżnić można kulturę dominującą, uprawnioną oraz niższą, tzw. podkulturę. Pierwsza koncentruje się wokół kanonu rozumianego jako zespół konkretnych elementów, przekazów, idei, legend, opisów historycznych czy dzieł artystycznych, które z jednej strony umożliwiają identyfikację członkom danego społeczeństwa i narodu, z drugiej wyznaczają kryteria wartościowania. Wszystko to, co znajduje się poza kanonem ze względu na swą niższą wartość zaliczane jest do podkultury.

W polskiej kulturze kanonem są m.in. utwory Mickiewicza, Słowackiego, Sienkiewiczowska trylogia, muzyka Chopina, upamiętniające walki narodowo-wyzwoleńcze za czasów zaborów. Kanon kultury polskiej współtworzą także wartości niesione i upowszechniane w latach 80. XX w. przez Solidarność czy też określone zwyczaje i sposoby obchodzenia świąt. Jest on zatem pojęciem na tyle pojemnym, by wspomagać identyfikację z tym, co polskie czy w ogóle narodowe. Treści spoza kanonu to na ogół te, które ze swej natury są wieloznaczne i nie stanowią o wartościach narodowych, można tu wyróżnić: lokalne zwyczaje, trendy muzyczne, literaturę młodzieżową, sposoby ubierania się czy inne nieoficjalne elementy obyczajowości, jak język, a właściwie jego repertuary, którymi posługują się poszczególne grupy społeczne, czy sposoby spędzania wolnego czasu preferowane przez przedstawicieli określonej grupy zawodowej.

Tożsamość kulturowa definiowana bywa jako poczucie przynależności do pewnego dziedzictwa symbolicznego pozostawionego przez przodków, a także do pewnej wspólnoty porozumiewającej się tym samym językiem, wyznającej podobną wiarę religijną i identyfikującej się z kanonem wartości uznanych za charakterystyczne dla populacji dzielącej wspólną przeszłość i teraźniejszość połączone ze zdolnością antycypowania przemian w obrębie znaczeń tejże kultury. Na tożsamość kulturową składa się poczucie wspólnoty, ale też odrębności, inności budowane wokół identyfikacji z grupą odniesienia – zawsze są jacyś „oni” i jesteśmy „my”, kategorie te są nierozdzielne. Identyfikację tego rodzaju zdaje się dobrze opisywać koncepcja F. Znanieckiego odwołująca się do faktu, że samoświadomości, wyobrażenia o sobie, o tym kim i jacy jesteśmy nabywamy poprzez jaźń odzwierciedloną, a to jak postrzegają nas inni staje się częścią obrazu samego siebie.

W odniesieniu do tożsamości kulturowej zależność ta jest tylko częściowo adekwatna do rzeczywistości. Przede wszystkim identyfikacja dotyczy tu znacznie

szerszej grupy ludzi, innych, bardziej abstrakcyjnych wartości, z których nie wszystkie są równie atrakcyjne, co wzory zachowań i przekonania prezentowane w obrębie grupy rówieśniczej⁴².

Już starsze koncepcje rozwoju (Hessen, Radlińska, Kunowski) omawiają trudności towarzyszące wprowadzaniu człowieka w kulturę. Proces ten w przeciwieństwie do wstępowania do grupy rówieśniczej nie następuje samoistnie. Niezbędny jest wysiłek jednostki, zdolność rozumienia symboli i znaczeń, a także przemian historycznych, oddziałujących na świadomość pokolenia. Niezwykle istotna jest rola wychowawcy, który wspiera i wprowadza w wartości kulturalne, dostosowuje je do możliwości odbioru i poziomu interpretacji odbiorcy, stymuluje twórczą aktywność, zwiększając autonomię i niezależność wychowanka od siebie w miarę wzrostu jego dojrzałości społecznej i obserwuje, jak zmienia się typ działań edukacyjnych z zabawy poprzez pracę i dalej w kierunku samorealizacji i twórczości wraz z pogłębianiem rozumienia odniesień natury moralnej i estetycznej, jakie niosą ze sobą treści kultury.

Obecnie, na przełomie XX i XXI w. działanie to wydaje się komplikować sytuacja kryzysu, w jakim znalazła się kultura wraz z wynikającym z niego brakiem jednoznaczności, uszczupleniem oferty identyfikacji, jaką młodzież mogłaby wykorzystać do budowy tożsamości zarówno w wymiarze osobistym, jak i pokoleniowym.

W dobie postmodernizmu w kształtowaniu świadomości kulturowej ogromną rolę pełni odmienność, odrębność czy po prostu inność. J. J. Derrida uznawał różnicę za podstawową kategorię konstruującą świadomość jednostki w otoczeniu⁴³. Być we współczesnym świecie oznacza różnić się, w pozytywnym tego słowa znaczeniu, wzbogacać innych tym, co w nas odmienne i uczyć się tego, co wspólne. Chodzi tu zarówno o przecięcie wymiaru osobistego (poczucie niepowtarzalności) i społecznego (jako przedstawiciel pewnej grupy jestem inny niż ci, którzy do niej nie przynależą)⁴⁴.

Małgorzata Melchior w swych badaniach przeprowadziła analizę poświęconą temu, w jaki sposób świadomość odmiennego etnicznie (tu: żydowskiego) pochodzenia wpłynęła na poczucie inności, odrębności społecznej, a więc elementy samoświadomości jednostki. Konkludując, autorka zauważa, iż negatywnie postrzegana przez respondentów odmienność wynikała raczej z uprzywilejowanej pozycji społecznej zajmowanej przez rodziców respondentów czy inteligentnego charakteru domów, z jakich pochodzili. Inne elementy też to brak szerszej rodziny, nieuczęszczanie na lekcje religii, nieobchodzenie świąt katolickich, odrębności światopoglądowe. Generalnie, mimo negatywnej identyfikacji, wzmacniały one czy pogłębiały poczucie tożsamości jednostki budowanej na zasadzie odmienności od otoczenia. Tendencja do wzmacniania tożsamości różnicy, zdaniem Mel-

⁴² F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, t. 1, *Wychowujące społeczeństwo*, Warszawa 1973.

⁴³ J. J. Derrida za: Szkudlarek T., *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Impuls, Kraków 1993.

⁴⁴ M. Melchior, *Wokół problemów tożsamości*, Warszawa 2003.

chior, pojawia się w społeczeństwach dość jednorodnych kulturowo, a zarazem mało tolerancyjnych wobec odmienności, a więc także w społeczeństwie polskim.

Wychowanie i socjalizacja są procesami zmierzającymi zarówno do wyodrębniania jednostki jako osoby społecznej, jak i integrowania jej z innymi ludźmi, pomimo czy ponad towarzyszącymi różnicami. Oba te zadania realizuje wychowanie międzykulturowe zwane też edukacją skierowaną na świat czy wychowaniem w społeczeństwie wielokulturowym. Termin ten wprowadzony został po raz pierwszy w polskiej literaturze pedagogicznej przez Melosika⁴⁵, czemu zapewne sprzyjała sytuacja otwarcia na świat spowodowana przemianami ustrojowymi i politycznymi w Polsce. Pojęcie to odnosi się zarówno do kwestii uniwersalnych, ogólnoludzkich (cele edukacji międzykulturowej, rozwijanie świadomości ekologicznej) i bardziej szczegółowych (diagnoza świadomości międzykulturowej, metody jej rozwijania: dialog, antycypacja i globalna zmiana). Od tamtego czasu wiele się mówi i pisze o konieczności rozwijania empatii kulturowej jako alternatywy dla jednostronnego, uproszczonego widzenia świata jedynie przez pryzmat własnych, lokalnych doświadczeń.

W nieunikniony sposób pojawia się pytanie: czy rzeczywiście młodzi ludzie w Polsce dopiero stają się Europejczykami, a nie są nimi? Przecież nasz kraj położony jest na tym samym kontynencie i usytuowany geopolitycznie w podobny sposób od wielu wieków.

Wydaje się, że procesowi w miarę bezkolizyjnego „zanurzania się” w kulturę europejską stoją na przeszkodzie co najmniej dwa czynniki: pierwszy – to wcale niedawne doświadczenie odgródnienia żelazną kurtyną od reszty świata z jednoczesnym utrzymywaniem pozorów relacji i kontaktu z nim w postaci wychowania internacjonalistycznego (proradzieckiego, kultywowanego przez wszystkie państwa obozu socjalistycznego), drugi to coraz szybciej postępująca globalizacja kultury.

Zmiana polityczna choć obecna na mapie i w podręcznikach, powoli wpisuje się w świadomość młodego pokolenia (30-latków, młodszy, 20- i nastolatki nie pamiętają specyfiki tamtego okresu, funkcjonuje ona natomiast w rodzinnych narracjach), sytuując jednak jego przedstawicieli za pomocą minionych doświadczeń na zewnątrz europejskości rozumianej jako wynikające z wielowiekowych tradycji poczucie przynależności oparte na tych samych prawach, obowiązkach i tradycji.

Globalizacja, natomiast, jako tendencja do ujednoczenia, przyjęcia podobnych wzorów, wartości i stylów zachowań przez nastolatki i starszą młodzież nie wydaje się sprzyjać otwartości, nie stymuluje ciekawości poznawczej skoro bowiem wszyscy są „tacy sami”, porozumiewają się podobnym kodem (a czasem nawet językiem, wystarczy prześledzić stale rosnący zasób neoanglicyzmów, jakim posługuje się młodzież), podobnie reagują na symbole, być może nie ma

⁴⁵ Z. Melosik, *Ideal wychowania XXI wieku. Edukacja skierowana na świat*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 1989/3.

sensu starać się zrozumieć inności, ponieważ ci, którzy zachowują się odmiennie, nie reagują podobnie, w standardowy sposób, nie liczą się, wypadają z gry.

To prawo identyfikacji grupowej zdaje się być adaptowane przez młodzież w odniesieniu do szerszej, ponadnarodowej społeczności, w której podobni traktowani są jak „swoi”, a niepodobni jak „obcy”. Takie zjawisko zdaje się zrównywać ze sobą powyżej rozdzielone przeze mnie procesy identyfikacji z grupą i identyfikacji z kulturą. Ujednolicenie, zatem, poza tym, że jest strategią przystosowawczą, bywa też pogwałceniem odrębności, zaprzeczeniem granic „ja” i wówczas – szkodzi pełnemu rozwojowi tożsamości jednostki. Także kolonizowanie świadomości – narzucanie znaczeń, trendów, mód ogranicza rozwój, stopuje poszukiwania. Skoro wiadomo, jaki styl życia, jego charakter i tempo są najlepsze, tylko dlatego, że przez wszystkich naśladowane, wątpliwości doznajemy już na etapie poszukiwań sensu takich działań czy eksploracji społecznego świata. Brak świadomego poczucia identyfikacji i zastąpienie go przez bierne naśladownictwo utrudnia poszerzenie wizji tego, co nas otacza. Przypomina to eriksonowską strategię przedzamknięcia: stajemy się kimś nim dobrze poznaliśmy i sprawdziliśmy, co to znaczy i jakie są konsekwencje takiego wyboru⁴⁶. Dowodzi tego popularność wśród młodych ludzi w Polsce amerykańskich wzorców życia: kariery w stylu YUPPIES jako obowiązującego młodych inteligentów modelu profesjonalizacji, obok pokolenia DINKS jako alternatywy dla tradycyjnej rodziny, słuchania określonej muzyki (hip-hop pierwotnie wyrażający protest getta wielkich miast i marginalizacji emigrantów w USA wydaje się niewiele ma wspólnego z lokalnym kontekstem życia w Polsce, a mimo to został niemal ogłoszony muzyką pokolenia), alternatywnych sposobów odżywiania (wegetarianizm versus fast food). Zjawiska te każą zastanowić się nie tylko nad przyczynami, ale i możliwymi skutkami tak wąskiego ujęcia identyfikacji kulturowej. Określenie przyczyn tego stanu rzeczy wydaje się być łatwiejsze niż refleksja nad skutkami, na które przyjdzie jeszcze poczekać i które wcale nie tak łatwo przewidzieć.

Właściwych rozwiązań nie dostarcza tu ani literatura, stanowiąca kanon kultury polskiej, ani teksty kultury popularnej, ani programy edukacyjne (niegdyśiejsze publicystyczne *Blżej świata* opracowane na dobrym poziomie dziennikarskim, trudno powiedzieć czemu zastąpione zostało głupawym i rewiowym w swym charakterze programem *Europa da się lubić*, gdzie poziom informacyjny oscyluje jedynie wokół służących medialnej promocji eksploracji osobistych doświadczeń zaproszonych gości, a humor niejednokrotnie sięga bruku), ani też promocje wymarzone wprost dla kształtowania tożsamości międzykulturowej, takie jak łódzki (były już) Festiwal Czterech Kultur czy Forum Kina Europejskiego.

Literatura i jej dzieła stanowiące kanon kulturowy uobecnione na potrzeby edukacji w postaci listy lektur obowiązkowych raczej straszą młodzież niż za-

⁴⁶ L. Witkowski, *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika E. Eriksona*, Toruń 1989.

chęcają, jeśli nie zawartością to objętością, a może jednym i drugim, ale co ważniejsze dostarczają przede wszystkim stereotypowych obrazów przedstawicieli innych nacji, występujących na kartach książek.

Niemcy prezentowani są wyłącznie niemal jako faszyci (wyjątek to dramat Leona Kruczkowskiego zatytułowany „Niemcy”) i mordercy, Żydzi funkcjonują jako kategoria sprzedawczyków bez wyjątku wyzbytych morale i uczuć wyższych w imię materialnego zysku, Rosjanie to zaborcy, a przede wszystkim dzicz pragnąca wchłonąć i pożreć Polskę przy najbliższej okazji itd. O ile zawartość tekstów powstałych przed dwoma wiekami czy wiekiem tłumaczyć można trudnością doświadczeń historycznych związanych z zaborczą polityką państw ościennych wobec Polski, o tyle trudno usprawiedliwić brak w szkole, na lekcjach literatury, w kulturowym dyskursie z młodzieżą twórczości młodszej i może nie tak jednoznacznej w swej wymowie, ale uczciwszej i wielowymiarowej w ocenie ludzi i zjawisk otaczającego świata. Wspomnieć tu wystarczy choćby twórczość Pawła Huelle, Stefana Chwina czy Guntera Grassa, żeby wspomnieć Weisera Dawidka (1996), Hannemana (2003) czy Wróżby Kumaka (1999). Odrębną kwestią pozostaje fakt, czy młodzież chciałaby sięgnąć po inną literaturę i na ile stanowić ona może alternatywę dla obecnego wykazu lektur obowiązkowych, czy w ogóle stanowić powinna, czy raczej pojawiać się może na zasadzie uzupełnienia propozycji zawartych w programach autorskich, eksperymentalnych?

Brak też właściwych kompetencji kulturowych wśród wychowawców i nauczycieli umożliwiających przechodzenie od zaprezentowanego w podręcznikach i literaturze modelu konfrontacji z inną kulturą ku współpracy, od nieświadomej czy wymuszonej asymilacji ku negocjacjom, porozumieniu, partnerstwu, jak sugerują to autorzy współcześnie rozumianych programów wychowania międzykulturowego (m.in. Nikitorowicz)⁴⁷. Wychowawcom pracującym z młodzieżą wciąż, jak się wydaje, brak wiedzy o rzeczywistych celach edukacji międzykulturowej w tym zrozumienia, że nie chodzi tu o zacieranie granic, podporządkowanie czy dominację, zapominanie czy lekceważenie doświadczeń historycznych, lecz o odchodzenie od jednowymiarowości, ksenofobii i szkodliwego etnocentryzmu w kierunku pluralizmu i poszukiwania miejsca dla wszystkich w społeczeństwie otwartym.

Z drugiej strony, mimo iż poza szkołą nie brak okazji do promowania kultury europejskiej w pozytywnym tego słowa znaczeniu, wciąż imprezy te pozostają dla młodzieży niedostępne i funkcjonują jako *special events* otwierające się na potrzeby elity intelektualnej i studentów kulturoznawstwa (wspomniane już Festiwal Czerech Kultur, Forum Kina Europejskiego). Dzieje się tak tyleż ze względu na niedostosowany do poziomu odbiorcy typ przekazu, jak i ze względu na ceny biletów wstępu. A i nauczyciele zapominają, że w idei eksponowania pewnych treści chodzi też o to, by młodzieży w odbiorze towarzyszyć, nie narzucając zna-

⁴⁷ J. Nikitorowicz, *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańsk 2005.

czeń, dyskutując unikać przemocy symbolicznej zamykającej interpretację wokół nienaruszalnego „co autor miał na myśli” [...].

Z badań Nikitorowicza wynika, iż kultura tylko wtedy staje się narzędziem socjalizacji młodego pokolenia, gdy utrzymuje harmonię między młodością a starością, w przeciwnym wypadku nie jest w stanie wytwarzać, chronić, przenosić ani też usensawiać pozytywnych wartości, symboli i zasad edukacyjnych. Nie generuje także etosu, pozwalającego identyfikować się z wzorami życia, typem moralności, zespołem reguł obyczajowych, sposobów zachowania czy stylem życia zwanymi przez Marię Ossowską duchem kultury⁴⁸.

Podsumowując, stwierdzić trzeba, że młodzież w Polsce na przełomie XX i XXI w. postawiona wobec wyzwań międzykulturowości pozostaje rozdarta między uproszczeniem jedyne go powszechnego wymiaru międzykulturowości, którym jest wszystko co amerykańskie i wynikającą zeń kolonizacją świadomości a stereotypem opartym na niewiedzy i samą niewiedzą jako przypadłością etykietującą świadomość i ograniczającą kontakt nie tylko z Europą, ale ze światem w ogóle. Powoduje to sytuację, w której młodzież zdaje się funkcjonować w pewnym schemacie: lepiej być nikim – biernym naśladowcą niż nie dość kimś świadomym, twórcą i dłużnikiem kultury: europejskiej czy amerykańskiej; prościej opowiedzieć się za czymś, zanim dobrze się to poznało niż zadać sobie trud eksploracji i świadomie wybrać coś jako dobre dla siebie. W celu przewyciężenia takiego stanu rzeczy konieczne są systematyczne działania rozwijające świadomość kulturową młodzieży w wymiarze lokalnym, regionalnym, nie tylko na poziomie identyfikacji z symbolami odległymi w sensie czasowym i przestrzennym, co stanie się możliwe dopiero poprzez modyfikację i wzbogacanie programów nauczania i wychowania, rozwijanie kompetencji kulturowych i komunikacyjnych nauczycieli oraz naukę selektywnego odbioru treści medialnych przez młodzież.

Proces konstruowania tożsamości kulturowej dotyczy, jak wspomniano wcześniej, nie tylko wymiaru międzykulturowego, ale i recepcji kultury popularnej i związanych z nią procesów kształtowania i wyboru wzorów osobowych dokonywanego przez młodzież.

Żyjemy w czasach zdominowanych przez konsumpcję, napędzaną mechanizmami manipulacyjnymi reklamy. Konsumpcja jako taka staje się naczelną, jedyne godną realizacji wartością, próbuje konkurować i zastępować inne. Zaczynamy określać się przez to, co mamy, a nie to, kim i jacy jesteśmy⁴⁹. Sposób, w jaki ideologia konsumpcji oddziałuje na kształtowanie się tożsamości młodzieży trudno jednoznacznie określić, możliwa jest duża różnorodność reakcji na ów stan rozproszenia.

Wspominany wcześniej Zbyszko Melosik, wprowadzając do rozważań kategorię niestałości, płynności („migotania”) znaczeń otaczającej rzeczywistości

⁴⁸ M. Ossowska, *Ethos rycerski i jego odmiany*, Warszawa 1973.

⁴⁹ N. Postman, *Technopol. Triumf nauki nad kulturą*, Warszawa 1995.

zwraca uwagę na dewaluację tak uniwersalnych pojęć jak szczęście, sprowadzane do natychmiastowego zaspokojenia potrzeb, powierzchownego, zewnętrznego i opartego na inflacji znaczeń uczestnictwa w codzienności. Codzienności sprowadzanej poprzez stały kontakt z mediami do obrazu telewizyjnego, surfowania po Internecie i innych substytutów rodzących potrzeby coraz większej, mniej kontrolowanej konsumpcji, prowadzącej do kolonizacji świadomości przez reklamy z jednej strony, z drugiej – tęsknoty za adrenalina i ryzykiem. Młodzi charakteryzowani jako „globalne nastolatki” czują się w otaczającym świecie zagubieni, manipulowani, niepewni, a nierzadko zawieszani w tożsamościowej próżni między dążeniem do sukcesu, perfekcjonizmem a bylejąkością, tymczasowością i bezsensem sztucznie kreowanych wzorców egzystencji⁵⁰. Ten sam autor jako symbol współczesnej kultury czy jej percepcji dokonywanej przez pokolenie młodzieży wskazuje triadę – *fast food, fast sex, fast car*. Kategoria instant, płynność znaczeń, natychmiastowość stają się swego rodzaju wyznacznikami stylu życia młodych ludzi, którym obce jest czekanie na cokolwiek, refleksja nad codziennością, realizacją planów czy strukturą działania wiodącego do postawionych celów. Zamiast tego jest dryfowanie, zwolnienie z odpowiedzialności za swoje życie i zaniechanie kreowania rzeczywistości składającej się na codzienność.

Jak zauważa Anthony Giddens globalizacja jako zjawisko odzwierciedlające pluralizm, wieloznaczność, epizodyczność i fragmentaryzowanie rzeczywistości ma szerokie konsekwencje dla procesu konstruowania tożsamości: może generować szerokie, nieznanne dotąd możliwości autokreacji, tożsamość staje się wówczas elastycznym systemem odniesień umożliwiającym zmianę wizerunków i ról, a jej kreowanie przybiera charakter swoistej zabawy i gry z codziennością, której warunkiem jest zdolność do ciągłej, wielokrotnej konstrukcji i rekonstrukcji siebie, swego obrazu⁵¹.

Może jednak rodzić ambiwalencję, dylematy wynikające z bycia pomiędzy integracją a rozproszeniem, unifikacją a fragmentaryzacją uczestnictwa w świecie, poczuciem bezsilności a sprawowaniem kontroli nad sobą i bieżącymi wydarzeniami, doświadczeniem osobistym i zbiorowym. Dylematy owe, a niejednokrotnie poczucie zagubienia i alienacji przybierają następujące formy:

- tożsamości pomieszanej – jednostka nie potrafi dokonywać wyborów, nie identyfikuje się z żadnym z projektów własnego życia, koncentrując się na bieżących zadaniach, których realizacja ma przynieść chwilowe korzyści⁵²;
- tożsamości przezroczystej – jednostka pozostaje niewrażliwa wobec różnorodności kulturowej, nie rozumie jej, nie przejawia empatii, pozytywnie reaguje jedynie wobec tych elementów, które w odmiennej kulturze odpowiadają zinternalizowanym wzorcom kultury europejskiej lub amerykańskiej. Pozostaje

⁵⁰ Z. Melosik, *Kultura popularna jako źródło socjalizacji jednostki*, [w:] *Pedagogika*, t. 2, B. Śliwerski, Z. Kwieciński (red.), Warszawa 2004.

⁵¹ A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość*, Warszawa 2001, s. 257–274.

⁵² A. Brzezińska, *Społeczna psychologia rozwoju*, Warszawa 2000, s. 244.

niezakorzeniona, wszędzie się zadawania i zarazem nigdzie nie czuje się u siebie, nie odczuwa więzi z otoczeniem;

- tożsamości upozorowanej – jest ona efektem oddziaływania mediów, pod wpływem których jednostka utożsamia się z produktem, wizerunkiem wedle wzorca „jestem tym co konsumuję”. Prowadzi to do wytworzenia nieautentyczności wobec siebie i wobec świata, bowiem w strumieniu wciąż nowych, zmieniających się wzorów nie ma miejsca na bycie sobą, odsłonięcie prawdziwych pragnień czy realizację marzeń;

- tożsamości typu supermarket – będącej wynikiem zatopienia się w powodzi oferowanych towarów, usług, która kreuje pozorność wyboru, w której wolność konsumowania ubezwłasnowalnia, zamyka w klatce, ogranicza do oferty dostępnej na rynku (w sieci, w TV), nie pozostawiając miejsca na realizację marzeń czy oryginalnych pomysłów. Wszystko co mam, spożywam, kupuję, czytam, oglądam jest powieleniem czyichś pomysłów, jest narzucone, nie wynika ze mnie i moich refleksji o tym, co naprawdę mi potrzeba, by być szczęśliwym;

- tożsamości typu brzytwa – wynika ona z tęsknoty za domknięciem, określeniem otaczającej rzeczywistości w jednoznacznych kategoriach. Tęsknota za uniwersalnym kryterium światopoglądowym czy moralnym rodzi często postawy fundamentalistyczne, fanatyzm, nietolerancję dla odmienności i różnic, ksenofobię oparte na tendencji do zamykania własnego „ja” przed modyfikującym wpływem otoczenia, zagraża totalnością (sekty, ruchy fundamentalistyczne, neonazistowskie)⁵³.

Z kolei Aldona Jawłowska prezentuje następujące możliwości konstruowania siebie poprzez uczestnictwo w kulturze:

- samookreślenie jako odpowiedź na jeden z możliwych, dominujących wzorców kulturowych, np. bycie panią domu wychowującą dzieci lub aktywną zawodowo, budującą profesjonalną karierę, niezależną kobietą;

- konstruowanie siebie poprzez manipulowanie własnym ciałem (fragmentaryzowanie, poprawianie czy też złudzenie poprawiania własnego ciała poprzez używanie reklamowanych produktów dietetycznych czy kosmetycznych);

- składanie siebie z różnych cech i wzorów zachowań bohaterów kultury popularnej poprzez naśladownictwo⁵⁴ (w społeczeństwie angielskim księżna Diana jako przeistoczony Kopciuszek, a zarazem wzór matki i kobiety czy David Beckham – osiągający najwyższe dochody piłkarz i bohater boisk, czuły i troskliwy mąż i ojciec, a zarazem osoba odpowiadająca wzorcom atrakcyjności raczej o cechach metro- czy transseksualnych niż jednoznacznie męskich czy kobiecych).

Żadna z tych strategii nie niesie z sobą pozytywnego w sensie rozwojowym potencjału. Pierwsza grozi zaburzeniem postrzegania siebie jako osoby poprzez

⁵³ Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Kraków 1998.

⁵⁴ A. Jawłowska, *Tożsamość na sprzedaż*, [w:] *Międzygeneracyjna transmisja dziedzictwa kulturowego*, A. Jawłowska (red.), Warszawa 2002.

pryzmat tego, czego jeszcze nie osiągnęłam/-łem w życiu zawodowym lub osobistym, czym nie jestem w sensie pełnienia ról społecznych przypisanych kobiecie/mężczyźnie, sprowadza dylemat: być profesjonalistką w pracy czy matką dzieciom i gospodynią domową, narzucając kobietom identyfikację z jednym z wzorców i oba prezentując jako niedoskonałe i niezapewniające samorealizacji. Podobnie w przypadku mężczyzn: można być albo ojcem zajmującym wychowaniem dzieci, w podtekście bezrobotnym/pantoflarzem albo biznesmenem, żadna inna alternatywa nie wchodzi w grę. Nie bez powodu poradniki i „kobiece” pisma usiłują wmówić swym czytelniczkom, że pogodzenie jednego rodzaju aktywności z drugim jest możliwe, nie wyjaśniając jednak, że dzieje się tak na poziomie prezentacji medialnej, a nie głębszych identyfikacji, przenikających sferę tożsamości osobowej. Wydaje się, że młoda dziewczyna może nie dostrzegać tego problemu i uwierzyć, że prezentowane w TV czy na łamach prasy postacie medialne osiągnęły „wszystko” w sferze publicznej i prywatnej z pominięciem faktu, że dzieje się to kosztem zatrudnienia sztabu specjalistów od: prezentacji, prowadzenia domu, wychowania i opieki nad dziećmi oraz czuwania nad wyglądem i samopoczuciem bohaterki.

Druga strategia wydaje się być niebezpieczna o tyle, że dzisiejsza rzeczywistość oferuje niemal nieograniczone możliwości zmian sfery fizycznej, poprawiania ciała i urody, co dzieje się często kosztem nie tylko nakładów finansowych, ale i utraty zdrowia (zaburzenia odżywiania wynikające z pragnienia posiadania idealnej sylwetki, operacje plastyczne wywołane wiarą, że od wyglądu zewnętrznego i urody zależy sukces w życiu i ... odmiana losu). Z kolei niepoddawanie się modzie, stylowi bycia „trendy” prowadzi do wewnętrznych konfliktów, zaburzeń obrazu siebie, czucia się mniej wartościowym, gorszym od osób stosujących się do powyższych wskazań, bardziej zdeterminowanych, lepiej przystosowanych do życia we współczesnym świecie.

Trzecia ze strategii wyraźnie bazuje na niedopowiedzeniach, budowaniu obrazu idola złożonego z niespójności, manipulowaniu cechami najbardziej pożądanymi ze społecznego punktu widzenia. Każdy chciałby być: atrakcyjny, bogaty, wieść szczęśliwe życie rodzinne i realizować się na kilku frontach. Kreacje od najlepszych projektantów, asystenci czuwający nad właściwym wizerunkiem, udane dzieci, wysokie dochody, zapewniające odpowiedni standard życia, pozycja towarzyska, realizacja pasji życiowych poprzez działalność charytatywną czy uprawianie sportu tworzą legendę, coś w rodzaju współczesnej bajki o Kopciuszku, nieważne żeńskiego czy męskiego rodzaju. Bajki, która staje się elementem codzienności („przecież jako dzieci on/ona też marzyli o tym, o czym i ja dzisiaj marzę...”), uniemożliwiając dokonanie chłodnej analizy, ile w tym wykreowanym wizerunku prawdy, a ile marketingowej strategii, której jedynym celem jest sprzedać: towar, informację, ale i tożsamość.

Młodzież wydaje się być uwrażliwiona na niespójność wyłaniającą się po jakimś czasie z tychże bajek i wówczas zaczyna reagować agresywnie, postuluje

się negacją. By przekonać się, jak silnie „alergiczne” mogą to być reakcje, wystarczy zajrzeć na fora internetowe, gdzie w swoim czasie wspomniani wyżej „bohaterowie zbiorowej wyobraźni” w obliczu ujawnienia faktów uwzględniających ich człowieczeństwo rozumiane jako prawo do bycia w złej formie, popełniania błędów czy ponoszenia porażek określani byli jedynie przy pomocy obraźliwych epitetów czy porównań. Identyfikacja pryska, pozostawiając pustkę, która szybko wypełnia się treściami dotyczącymi innego idola czy idolki, osoba, która wspięła się wysoko w rankingach społecznej popularności łatwo może tę pozycję utracić, także w oczach tych, którzy ją tam umieścili. Czasem wystarczą doniesienia paparazzich, kilka zdjęć i komentarzy w prasie czy na stronach internetowych, czasem moment nieuwagi i samodzielnego „wyreżyserowania się”, jak przydarzyło się to wielu postaciom medialnym, których pozycja zjechała na sam dół rankingów popularności wśród młodzieży, a którzy niedawno jeszcze pretendowali do miana lokalnych idoli.

W świetle rozważań na temat tożsamości kulturowej godne rozważenia są co najmniej dwie kwestie: z czego wynika w ogóle taki rodzaj i potrzeba identyfikacji, jej zmienność, tymczasowość wzorów osobowych młodzieży oraz jaka jest przyczyna odrzucenia, pogardy, prezentowania negacji w miejsce niedawnego jeszcze uwielbienia. Możliwe są co najmniej cztery przyczyny powyższego stanu rzeczy:

- schyłek kultu jednostki, zastępowanie dotychczasowych autorytetów: mistrzów, przewodników, profesorów, idoli kultem grupy rówieśników, rozumianej jako najbliższe i najbardziej opiniotwórcze otoczenie społeczne jednostki, do którego młody człowiek odwołuje się ze swymi problemami, jemu powierza sukcesy i porażki, w ich gronie poszukuje wsparcia i wzorów zachowań godnych naśladowania;

- brak identyfikacji z autorytetem w sensie osobowym, zastępowanie reprezentowanych przezeń wartości przez medialnych bohaterów, którzy z racji swego charakteru nie mogą być źródłem zaufania czy informacji zwrotnej na temat zachowań i postaw, nie oddziałują zatem wychowawczo, co charakterystyczne jest dla podmiotowej relacji uczeń–mistrz.

Kolejne czynniki warunkujące przemiany w zakresie rozumienia wzorców osobowych i ich roli w życiu młodych ludzi to:

- niezaspokojona potrzeba stałości, jasno określonych znaczeń i granic, których brak w ich postmodernistycznym upozorowaniu, płynności i „migotaniu” składającym się na obraz współczesnego świata kultury;

- stereotypizacja obrazu świata, uproszczone wzorce kojarzenia (np. cech fizycznych z orientacją seksualną, urody z byciem kobietą, matką). Niechęć i nietolerancja wobec wszelkiej inności i odmienności generowane poprzez brak ambiwalencji, ale i zaniedbania wychowawcze.

Wszystkie te czynniki powodują, że wyłaniający się z powyższych rozważań obraz młodzieży poszukującej tożsamości poprzez identyfikację z kulturą po-

pularną nie nastraja optymistycznie. Nie brak pedagogów, którzy wzięwszy pod uwagę całokształt uwarunkowań zewnętrznych i wewnętrznych oddziałujących na jednostkę, nazywają młodzież początku XXI w. „straconym pokoleniem” czy też pokoleniem Nic, którego bierność, sytuacja życiowa i niepewne perspektywy na przyszłość każą konfrontować z pokoleniem X, które mimo trudnej sytuacji miało swoje kryzysy, ale i swój bunt⁵⁵. Niepokój prezentowany przez wychowawców jest uzasadniony, widać bowiem wyraźnie, że świadomość młodzieży została poddana silnej kolonizacji (nie tylko określonym stylem bycia reprezentowanym przez „ikony” popkultury, cokolwiek w sensie wąskim lub szerokim określenie to oznacza, ale też hedonizmem, przemocą, autodestrukcją, konsumpcyjnym i roszczeniowym podejściem do życia), co może być mało czytelne i niewidzialne na pierwszy rzut oka dzięki wspomnianym wyżej aktom kreacji, rytuałom prezentacyjnym, ukrywaniu własnego, prawdziwego „ja” i eksponowaniu wizerunku na sprzedaż, co czyni wiele gwiazd i idoli młodego pokolenia na potrzeby własnej promocji. Tożsamość młodzieży, także kulturowa, oparta na odwołaniach do świata wartości symbolicznych zaburzona jest zatem już w chwili wejścia w świat przez media, reklamę i inne mechanizmy manipulujące postrzeganiem siebie i innych, samooceną i identyfikacją. Czy oznacza to zatem, że nic nie można zrobić, by zapewnić młodzieży choćby minimum poczucia bezpieczeństwa i stałości, które tak potrzebne są do budowania stabilnego obrazu własnego „ja”? Odpowiedź na tak postawione pytanie nie wydaje się być łatwa i jednoznaczna.

Kształtowaniu postaw otwartości, tolerancji, asertywności rozumianej jako budowanie granic między mną a innymi dobrze służą zajęcia warsztatowe, dotyczące pokonywania stereotypów w myśleniu, ale też odsłanianiu strategii oddziaływania mediów, reklamy. Pokazują one, w jaki sposób jesteśmy nie tylko uczeni, ale i utwierdzani w słuszności postawy „mieć” i niesłuszności „być” – w jaki sposób nieznane automatycznie stają się gorsze od znanego, jak tworzy się lęk i odrzucenie czegoś nie tyle nieakceptowanego, co po prostu nieznanego, jak stymulowane są nasze decyzje dotyczące posiadania, stającego się wyznacznikiem bycia wartościowym, dobrze postrzeganym przez innych człowiekiem. By zapobiegać uproszczonym wyborom także w sferze wzorów osobowych, warto może sięgnąć do literatury nie tylko stanowiącej kanon lektur szkolnych, ale i tej preferowanej przez uczniów (analiza zawartości prac maturalnych z ostatnich lat wskazuje, że młodzież coraz chętniej wybiera „wolne” tematy nie dlatego, że nie czyta w ogóle, ale czyta, co innego niż sugeruje szkoła). Pracując zarówno w oparciu o kanon, jak i o wybrane

⁵⁵ Prowadząc analizę przestrzeni wartości reprezentowanych przez współczesne pokolenie młodzieży w Polsce, zauważyć trzeba, że nazewnictwo, chronologia, a nierzadko sam fakt ich występowania w przestrzeni społecznej jest jedynie chwytem stylistycznym, nie można pewnych zjawisk rynkowych, historycznych czy kulturowych, jakimi są promocje w sklepach, śmierć papieża – Polaka czy naśladowcze reprezentacje sceny muzyczno-undergroundowej utożsamiać z przeżyciami całego pokolenia w dodatku na poziomie uniwersalnym (czego egzemplifikacjami mogą być np. pokolenie 9,99; pokolenie JP II czy pokolenie Emo).

pozycje samodzielnych lektur uczniów, warto szukać nowych odczytań i interpretacji, stymulując samodzielną analizę, przemyślenia i ocenę prezentowanych faktów.

4.4. Miejsce i czas jako tworzywo tożsamości

Analizując proces tworzenia tożsamości, uwzględnić trzeba takie obszary jej tworzenia, jak wykształcenie, dążenie do zdobycia zawodu, światopogląd religijny czy polityczny determinujący udział w życiu publicznym i narzędzia socjalizacji, jak kultura czy otoczenie społeczne rozumiane niekoniecznie w wąskim, pedagogicznym znaczeniu jako środowisko wychowawcze, ale jako pewna przestrzeń socjalizacji, miejsce i czas, w którym dorastamy do życiowych ról i zadań.

W świecie ponowoczesnym, który nie oferuje stałości identyfikacji, ofert i wzorców działania, w którym wszyscy jesteśmy konsumentami, skoncentrowanymi wokół nietrwałości naszych potrzeb, podporządkowani przymusowi i natychmiastowości ich zaspokojenia proces tworzenia tożsamości staje się szczególnie wrażliwy na kontekst społeczny i kulturowy. W próbach jego określenia pojawiają się metafory drzewa, drogi, wędrownego ptaka. Jedną z najlepiej tłumaczących przemianę kategorii tożsamości w kulturze technopolu zaprezentował Zygmunt Bauman⁵⁶. To właśnie ideologia konsumpcji prowadzi zdaniem tego socjologa do sytuacji, w której każdy z nas znajduje się w ciągłym ruchu ukierunkowanym na zdobywanie nowych dóbr, towarów czy korzystanie z szeroko rozumianych usług. Konsumentami jako kategorią społeczną, do której każdy z nas przynależy dzielą się na turystów i włóczęgów.

Turyści przemieszczają się szybko, w luksusowych warunkach, czyniąc to z wyboru, dla przyjemności czy też dlatego, że taki styl życia im odpowiada. To dla nich znosi się wizy, kontrole, otwiera granice, proponując coraz wygodniejsze i szybsze środki transportu. Czasem podróże „turystów” mają maskować pustkę, być wyrazem poszukiwania nowych miejsc i celów – te ostatnie jednak mają zazwyczaj charakter tymczasowy, nie stanowią trwałego odniesienia i miejsca w biografii, są raczej kreacją, próbą ubrania w okoliczności upływającego czasu. Turyści tworzą niewidzialne, a zarazem doskonale namacalne granice między sobą, a podróżującymi z konieczności „włóczęgami”.

Ci pierwsi to zazwyczaj przedstawiciele dobrze opłacanych wolnych zawodów (menedżerowie, naukowcy, politycy, ludzie mediów), ci drudzy to często emigranci, bezrobotni, deportowani, zmuszeni do przemieszczania się, a często porzucenia miejsca, w którym do tej pory żyli. Podróż często staje się dla nich nie tyle elementem stylu życia czy sposobem rozdzielenia czasu oficjalnego od nieoficjalnego, ale metaforyczną granicą między jednym etapem życia a drugim, odzwierciedleniem ob-

⁵⁶ Z. Bauman, *Turyści i włóczędzy*, [w:] *Globalizacja*, Z. Bauman (red.), Warszawa 2000, s. 92–121.

nizienia statusu społecznego. Jest ona raczej swego rodzaju wędrówką za chlebem, lepszym jutrem niż realizacją planów i marzeń. Włóczędzy podróżują często ukradkiem, w złych warunkach, a po przyjeździe ze względu na nielegalny status niezadko są źle widziani, monitorowani przez władze, zachęcani do wyjazdu. Inaczej też traktują ich pracodawcy, wymagając za gorszą płacę lepszego przystosowania i większej dyspozycyjności i elastyczności. Również system prawny jest mniej przychylny „włóczęgom” niż stałym mieszkańcom kraju. Bycie w drodze to dla „włóczęgi” synonim wykorzenia, pozostawania na marginesie społecznym. Ich świat nie jest eksterytorialny, trwa w nim walka o dobre wykorzystanie przestrzeni i czasu.

Konsekwencje dla tożsamości obu kategorii pojawiają się i funkcjonują na kilku poziomach: pierwszym i zasadniczym jest naznaczenie określonym statusem, na ogół dobrze czytelnym dla samego zainteresowanego, a także jego otoczenia społecznego. Istotne są tu kwestie międzykulturowe, wszystko to, co wiąże się z procesami asymilacji, wrastania w kulturę, zacierania statusu emigranta (choć opisywana wyżej metaforyczna wędrówka nie musi odbywać się między krajami czy kontynentami), działaniami mającymi na celu poprawę swego bytu, stwarzaniem warunków do lepszego jutra własnym dzieciom. Druga kwestia to sam fakt polaryzacji między tymi kategoriami społecznymi: ich istnienie, poprzez dychotomiczny charakter wzajemnie się warunkuje: nie ma turystów bez włóczęgów i odwrotnie, bo nie ma do czego i kogo odnieść ich statusu. Pierwsza sytuacja oddziałuje na poziomie tożsamości indywidualnej poprzez adekwatne do sytuacji życiowej samookreślenie, druga zaś na poziomie społecznym – rozgraniczenie dotyczy tu pewnej grupy, zbiorowości, do której przynależność w dużym stopniu uzależniona jest od systemu stratyfikacyjnego (zamknięty, otwarty) i ruchliwości społecznej.

Jak się wydaje wiek jest istotną kategorią współokreślającą tożsamościowe konsekwencje statusu włóczęgi i turysty. W pierwszej kategorii jest tyle samo ludzi młodych co starszych, przy czym to reprezentanci młodszego pokolenia lepiej sobie radzą ze statusem włóczęgi, szybciej się asymilują, są też elastyczniejsi, jeśli chodzi o zmiany położenia i warunków społecznych. Z kolei turyści to rzadko kiedy ludzie bardzo młodzi, częściej 30–40-latkowie i starsi, co tłumaczyć można faktem, że aby osiągnąć status „turysty” trzeba najpierw zdobyć wykształcenie, zawód, zarobić pieniądze i zaistnieć w świecie. Rzadko kiedy jest to pozycja reprodukowana tak jak status włóczęgi, w każdym razie reprodukcja owa nie rozciąga się na całe życie potomków turysty, może natomiast zdominować przyszłość włóczęgi zgodnie z tym, co dotyczy reprodukcji gorszej pozycji społecznej, którego instrumentem jest m.in. system edukacyjny (patrz podrozdział 4.2).

Przemiany społeczne i ustrojowe zaistniałe w Polsce na przestrzeni ostatniego 20-lecia na czele z przystąpieniem Polski do NATO i Unii Europejskiej spowodowały otwarcie granic, a co za tym idzie umożliwiły podróże i legalną emigrację, w tym także zarobkową. Młodzi w Polsce będący przedstawicielami badanego pokolenia „dzieci stanu wojennego” są znacznie bardziej kosmopolityczni (warto postawić pytanie, czy jest to „dobry” kosmopolityzm z przejawami empatii

kulturowej czy naznaczonej cechami globalizacyjnej tożsamości przezroczystej) i naturalnie nastawieni do tych zjawisk niż ich rodzice.

W przeprowadzonym w 2004 r. sondażu na potrzeby „Gazety Wyborczej” Tomasz Piróg⁵⁷ wskazuje, że kraje położone na zachód od Polski jawią się młodzieży jako lepsze pod względem perspektyw rozwoju, warunków życia, chwalebne za „normalność”, rozpatrywane są też jako miejsce ewentualnej emigracji, której przyczynami są sprawy materialne, brak akceptacji obecnego stanu państwa, brak perspektyw własnego rozwoju.

Z drugiej jednak strony część młodzieży uważa tego rodzaju plany za pozorny sposób rozwiązania trudności, swoistą ucieczkę od problemów społeczno-politycznych, samą emigrację traktując jako coś przestarzałego, anachronicznego, rozdmuchanego. Inni respondenci, z kolei, uważają, że pozostawanie w kraju, jakim obecnie jest Polska przypomina „brnięcie w błocie” i jest marnowaniem sił. Wzorce działań prowadzących do emigracji mają charakter innowacyjny, ponieważ kiedyś (jeszcze w latach 80.) wyjeżdżano, kiedy już nic nie można było zrobić w kraju ani dla kraju, obecnie wyjeżdża się przed podjęciem próby działań naprawczych. Zastanawia wobec obserwowanej obecnie fali wyjazdów na Zachód Europy, głównie do Wielkiej Brytanii i Irlandii, na ile wypowiedzi badanych są szczerze, na ile mają charakter deklaracyjny, a na ile po prostu straciły na aktualności.

W literaturze pojawiają się, co prawda, próby odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób miejsce kreuje tożsamość młodych ludzi, problem ten jednak jest rozpatrywany głównie teoretycznie.

Piotr Petrykowski uważa, że miejsce, w jakim przychodzimy na świat i wzrastamy, określa nas choćby przez to, że staje się strukturą znaczeń, konkretyzacją wartości⁵⁸. Miejsce jest też potrzebą niedostatku, którą Abraham Maslow z pewnością umieściłby w podstawie swojej piramidy⁵⁹. Miejsce i przestrzeń to składniki naszego codziennego świata, wyznaczające nasz zakres działania, to one nas ukorzeniają, stając się poprzez zmysłowe doświadczenia (zapachy, kolory, smaki dzieciństwa) podstawą tożsamości jednostkowej.

Już Florian Znaniecki zwracał uwagę, że proces socjalizacji opiera się na wymianie doświadczeń, przekazywaniu znaczeń, które możliwe jest w pewnej przestrzeni społecznej, w której użytkujące ją jednostki i grupy znajdują się w ciągłym ruchu, który ma na celu poszukiwanie dogodnego miejsca do życia. W dobie obecnych przemian społeczno-kulturowych dorośli z jednej strony mają młodym za złe, że nie mają oni swego miejsca (poruszają się jedynie we wspólnej przestrzeni), z drugiej utrudniają i patologizują jego poszukiwanie. Młodzież nie jest wystarczająco ukorzeniona w przestrzeni społecznej, w związku z czym

⁵⁷ T. Piróg, *Młodzież w Polsce. Analiza przekazów młodzieżowych obecnych w polskiej kulturze na przykładzie debaty młodych w GW (styczeń – marzec 2004)*, Kraków 2004.

⁵⁸ P. Petrykowski, *O niezaspokojonym głodzie miejsca*, [w:] *Młodzież wobec...*, s. 102–112.

⁵⁹ A. Maslow, *W stronę psychologii istnienia*, Poznań 2004.

pojawiają się różne alternatywne formy zasiedlania teje i towarzyszące im zjawiska, takie jak:

- regionalizm – powstawanie małych, zamkniętych skupisk, tzw. gett, wokół bloków, ulic, osiedli, boisk czy szkół na ogół wyraźnie odgraniczonych od otoczenia, które są miejscem tworzenia się subkultur i grup nierzadko o zabarwieniu przestępczym (blokersi, dresiarze, kibole);

- lokalizm – zastępowanie dotychczasowych identyfikacji związanych z miejscem, imieniem, nazwiskiem poprzez symbole słowno-literowe; numery PESEL, NIP, PIN, TELEKOD i in., co prowadzi do określania człowieka jedynie w kategoriach statystycznych, odbierając innym identyfikacjom o ile nie sens, to z pewnością pierwszeństwo;

- zatłoczenie – skupienie dużej ilości ludzi na małej przestrzeni (blokowiska), co prowadzi do utraty anonimowości, rodzi też agresję, a w następstwie konflikty;

- dystans – mimo pozornej, fizycznej bliskości stajemy się sobie coraz dalsi, tracimy kontakt z grupą, zanikowi ulegają więzi interpersonalne, pojawia się znany z literatury syndrom samotności w tłumie. Wpływ na tę sytuację mają zarówno Internet, telefonia komórkowa czy lansowane w TV sposoby spędzania wolnego czasu, ale też i wzorce wyniesione w powyższym zakresie z domu.

Wymienione zjawiska mogą zaburzać tożsamość, bowiem tam, gdzie pojawiają się nowe wzorce zachowań, gdzie brak drogowskazów i utartych znaczeń, tam często powstaje niepokój, a chęci odkrywania nowego towarzyszy tworzenie się podziałów. Przestrzeń jest właśnie takim czynnikiem, który dzieli pokolenia, kulturowym murem, przezroczystą i niedostępną ścianą znaczeń, symboli i motywów działania, co wywołane jest odmiennością doświadczeń socjalizacyjnych, światów percepcyjnych przedstawicieli młodszego i starszego pokolenia. Dewaluacji ulega kanon kulturowy, pewne znaczenia i symbole tracą swą aktualność, oczywistość i spójność wyrazu, zamiast łączyć – dzielić. Kiedy do tej sytuacji dołączą problemy w komunikacji dochodzi do tworzenia muru oddzielającego młodzież od starszych. Wówczas łatwo o zagubienie, przestrzeń staje się kategorią nieobjaśnianą i niezrozumiałą, często nieprzyjazną młodym. Odczuwają ją oni jako czynnik alienujący, oddziałujący opresywnie i ograniczająco. Tak rozumiana przestrzeń nie ma możliwości stać się miejscem w sensie rozwojowym, brak jej do tego wytwarzanego w procesie komunikacji poczucia bezpieczeństwa, zagraża i zawłaszcza, zamiast kreować i, poprzez działania afiliacyjne jednostek w niej osadzonych, zachęcać do budowania własnego terytorium z odniesieniami, symbolami i przedmiotami rozumianymi jako narzędzia identyfikacji.

Jednym z takich miejsc czy szerszej rodzajów przestrzeni jest, zdaniem Aleksandra Nalaskowskiego, szkoła⁶⁰.

⁶⁰ A. Nalaskowski, *Ukryte miejsca i przestrzenie szkoły*, Kraków 2006.

Można ją, zdaniem autora, traktować jako miejsce spotkań, plac gry, teatr, świątynię, koszary, rodzinę (społeczność), a nawet fabrykę (przedsiębiorstwo, korporację). Każde z tych określeń w jakiś sposób pasuje do tego, co się w szkole dzieje i czemu pobyt tam służy. Spotkania, których celem jest przekazywanie wiedzy są starsze niż instytucja szkoły i dokąd nie zostały na jej terenie zamknięte miały walor niepowtarzalności, nieobowiązkowości i przeznaczone były dla nielicznych – tych, którzy mieli potrzebę zdobywania wiedzy właśnie tu i teraz. Przez to nabierały wartości, były wysoko cenione. Uczynienie szkoły jako instytucji nauczającej powszechną, obowiązkową i pozbawienie prawa wyboru treści i osoby nauczającej przez uczniów odarło ją z magii, przenikania osobowości i wszystkiego tego co w filozofii wychowania określa się mianem spotkania⁶¹. Szerzej problem ten zaprezentowany został w rozdziale trzecim.

Dla problemu oddziaływania przestrzeni i wynikającego zeń mniej lub bardziej subiektywnego poczucia kontroli czy wręcz uprzedmiotowienia jednostek znajdujących się na wspólnym, ograniczonym terenie interesujące wydają się także przesłanki teorii Michela Foucault⁶².

Z obserwacji i analiz tego badacza wynika, iż władza zarówno rozumiana jako zwierzchnictwo, jak i jako kontrola we współczesnych relacjach społecznych ulega dyspersji, decentralizacji. Nie ma konieczności bycia nadzorowanym przez instytucje do tego celu powołane, skoro ingerencja w życie prywatne każdego z nas, zamierzony lub nie udział w nim innych dostarczają bieżących informacji na temat naszego stylu życia, problemów, proporcji w zakresie podejmowanej aktywności⁶³.

Obok przestrzeni drugą, niezwykle znaczącą dla kształtowania tożsamości kategorią jest czas⁶⁴. Każda z kategorii czasu, zarówno przeszłość, przyszłość, jak i teraźniejszość ma znaczenie pedagogiczne. Jak zauważa Henryka Kwiatkowska⁶⁵ czas przeszły utrwała w socjalizacji to, co było, rekonstruuje doświadczenia minione, poprzez język umożliwia transmisję wartości i wzorów kulturowych, czas teraźniejszy – tworzy *status quo*, wytwarza pewną stałość, powtarzalność stającą się w procesie kształtowania tożsamości gwarancją poczucia bezpieczeństwa [przyp. – M. K.], z kolei czas przyszły zmusza do projekcji, zachowań innowacyjnych, burzy to, co stare i co nierzadko stanowi blokadę rozwoju [przyp. – M. K.].

Czas, podobnie jak przestrzeń i jej interpretacje jest czynnikiem różnicującym pokolenia. Zarazem zasadnicza różnica między czasem a przestrzenią jako katego-

⁶¹ Patrz m.in. J. Bukowski, *Filozofia spotkania*, Łódź 1987.

⁶² Pierwotnie modelem ukazującym, w jaki sposób ograniczenie, a zarazem udostępnienie prywatnej przestrzeni innym obserwatorom wpływa na nasze zachowanie był Panopticon Jeremy'ego Benthama – budynek więzienia, w którym nie tylko strażnik, ale i inni więźniowie mogli się nawzajem obserwować.

⁶³ M. Foucault, *Nadzorować i karać: narodziny więzienia*, Warszawa 1993.

⁶⁴ P. Petrykowski, *op. cit.*, s. 102–112.

⁶⁵ H. Kwiatkowska, *Czas, miejsce, przestrzeń – zaniedbane kategorie pedagogiczne*, [w:] *Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia*, A. Nałaskowski, K. Rubacha (red.), Toruń 2001.

riami tożsamości wyraża się w braku wpływu jednostki na pierwszy z czynników, o ile bowiem możemy kształtować przestrzeń wokół siebie, wybierać miejsca, o tyle czas będący immanentnym składnikiem losu, sumy warunków historycznych, społecznych, w których przyszlismy na świat i które stanowią główną oś odniesienia do tegoż świata pozostaje całkowicie poza naszymi możliwościami wpływu.

Dzieci i młodzież mają krótką przeszłość i długą perspektywę przyszłości, dorośli i starsi odwrotnie – charakteryzują się krótszą przyszłością, natomiast przeszłość stanowi dłuższą perspektywę czasową. Ma to swoje konsekwencje: większy zasób doświadczeń społecznych u dorosłych i starszych, większa spontaniczność, ciekawość świata u młodszych członków społeczeństwa tworzą wspomnianą odmienność. Także ambiwalencja i towarzyszące adolescencji napięcia emocjonalne powodują zaburzenia obrazu przeszłości, jej niezrozumienie w kategoriach wartości i motywów, jakimi kierują się starsi, a co za tym idzie naruszają więź, nierzadko rodząc chęć radykalnego zerwania, porzucenia domu i przeszłości dla wymagowanej „ziemi obiecanej” (emigracja), która ma stworzyć bezproblemową i pozbawioną obciążeń przyszłość.

Czas w dzieciństwie i młodości jest subiektywnie zupełnie inaczej odczuwany niż ten w życiu dorosłym. Obecne w *kulturze instant* przyspieszenie tempa życia, przymus natychmiastowości przyczyniają się do zaburzeń przeżywania młodości i dzieciństwa w postaci jego adultyzacji (udział w konkursach, konta bankowe, kariery medialne dzieci).

Wspólną kategorią, która może stać się płaszczyzną porozumienia między pokoleniami jest terażniejszość, pod warunkiem, że obie strony rozumieją odmienności i są otwarte na naturalne różnice w interpretacji przeszłości i projektowaniu przyszłości. Kształtowanie tych kompetencji wydaje się być także istotnym zadaniem wychowawczym.

Pytania badawcze, jakie można odnieść do tych konstruktów tożsamości, jakimi są czas i miejsce brzmią następująco: W jakim stopniu czas (przełom wieków, posttransformacyjna rzeczywistość Polski) i miejsce naznaczają poczucie tożsamości młodych ludzi zarówno w perspektywie szerszej, jak i węższej?, Jak na określanie samego siebie wpływa zamieszkiwanie na wsi, a jak w mieście?, Co warunkuje popularność i atrakcyjność pewnych migracji (np. Wrocław, Warszawa)?, Czy szkoła, uniwersytet, miejsce pracy są w sensie świadomym silnymi wyznacznikami przynależności i autoidentyfikacji? Istotnym wskaźnikiem tego rodzaju sytuacji byłyby stopień identyfikacji z rolą ucznia, studenta, pracownika, bywalca pubu czy dyskoteki. Jakie są uwarunkowania zjawiska emigracji i jak tego rodzaju plany wpisują się w kategorię tworzenia tożsamości (chodzi tu głównie o poczucie ciągłości i oddziaływanie na funkcję sprawczą i relacyjną tożsamości)?

Czy rzeczywiście najlepiej określaną i odczuwaną przez młodych kategorią czasową jest terażniejszość, czy najsilniej oddziałuje ona na wybory dotyczące miejsca zamieszkania, sposobu wykorzystania czasu w tym także wolnego? Czy

czerpią oni z tradycji realizowanej poprzez model transmisji kulturowej i jaką rolę w tym procesie odgrywa rodzina? Jakiego rodzaju czynniki związane z przeszłością i przyszłością najbardziej wyraziście wpisują się w proces kształtowania tożsamości?

4.5. Płeć i tożsamość

W niniejszym podrozdziale przedstawione zostanie definicyjne ujęcie tożsamości płciowej, prześledzimy tu w zarysie, w jaki sposób w świetle niektórych teorii i stanowisk kształtuje się tożsamość płciowa jednostki, jakie są jej elementy i jakie etapy można wyróżnić w tym procesie. Podstawową kwestią pozostaje oddziaływanie przekazów socjalizacyjnych we wczesnych jej stadiach (socjalizacja pierwotna) w rodzinie (zachowania i komunikaty rodziców, w tym struktura rodziny, zabawki, zabawy, ubrania, baśnie, bajki, filmy dla dzieci), a także w późniejszych (socjalizacja wtórna), w szkole i grupie rówieśników (teksty podręczników, lektury szkolne, wypowiedzi nauczycieli, płciowo spolaryzowana przestrzeń klasy szkolnej). Te kwestie jednak zostały omówione bardziej szczegółowo w rozdziałach poświęconych kształtowaniu tożsamości w rodzinie i szkole.

Tożsamością płciową nazywa się „zinternalizowany i przyswojony zbiór społeczno-kulturowych wymagań i standardów związanych z przyjęciem określonej podmiotowości płciowej przez jednostkę”⁶⁶. Takie ujęcie problematyki tożsamości płciowej implikuje przyjęcie teoretycznej perspektywy opartej bądź na założeniu, iż wzory zachowań kobiecych i męskich nie są zdeterminowane biologicznie, lecz wyuczone w procesie socjalizacji pierwotnej i wtórnej, bądź na jego teoretycznym rozwinięciu mówiącym, iż tożsamość płciowa i jej odniesienia tworzone są w dyskursie społecznym, a dzieje się tak, ponieważ w dobie ponowoczesnej wszelkie zewnętrzne atrybuty płci, a więc te, które pozwalają identyfikować nas jako kobiety i mężczyzn są społecznie wytwarzane, łatwo ulegają zmianom i modyfikacjom (strój, sylwetka, fryzura). Pierwsze stanowisko bliskie jest teoriom funkcjonalistów zakładających, że podstawowym tworzywem tożsamości płciowej są kulturowo ugruntowane scenariusze ról, w których opanowaniu pomaga system pozytywnych i negatywnych sankcji stosowanych od dzieciństwa w interakcjach społecznych z otoczeniem: (Freud, Chodorow za: Tillman 1995). Mogą to być zarówno komunikaty typu „prześmiań się mazać, chłopaki nie płaczą” czy „przebierz się w czystą sukienkę, dziewczynka nie może chodzić brudna i potargana”, zabawki i zabawy, a także ubrania, sposób, w jaki urządzony jest dziecięcy pokój, inne przekazy werbalne i medialne (baśnie, filmy dla dzieci), jak i dostarczanie obserwowalnych na co dzień wzorów zachowań męskich i kobiecych

⁶⁶ A. Ziętek, *Tożsamość płciowa w warunkach transformacji społecznej*, [w:] *Wokół tożsamości: teorie, wymiary, ekspresje*, I. Borowik, K. Leszczyńska (red.), Kraków 2007, s. 92–104.

wraz z późniejszym oddziaływaniem ukrytego programu edukacji. Poza pewnymi elementami ról społecznych niezbywalnym wyznacznikiem konstruowania tożsamości jednostkowej w aspekcie płci są wyzwania rozwojowe i emancypacyjne, wynikające ze zróżnicowania działań męskich i kobiecych w społeczeństwie. Zajmiemy się nimi w dalszej części podrozdziału. Kolejną kwestią, której ważności nie sposób przecenić są etapy kształtowania się tożsamości związane z okresami w życiu każdego z nas. Jeden z amerykańskich socjologów reprezentujących orientację kulturalistyczną – Ralph Linton, wydzielił następujące kategorie płci i wieku w społeczeństwach zachodnich: niemowlę, chłopiec, dziewczynka, dorosły mężczyzna, dorosła kobieta, stary mężczyzna, stara kobieta. Z rozwojowego punktu widzenia najważniejsze wydają się być środkowe (chłopiec, dziewczynka, dorosła kobieta, dorosły mężczyzna) – w ich obrębie bowiem dynamika przemian i procesy związane z nabywaniem tożsamości i konstruowaniem siebie w rolach płciowych wydają się przebiegać z największą intensywnością. Co charakterystyczne, nie przypisuje się tu żadnej znaczącej roli okresowi adolescencji, który dla kształtowania wszystkich rodzajów tożsamości bywa kluczowy.

Stanowisko drugie, wspierane stratyfikacyjnymi efektami różnic i podziału ról zmierza w kierunku feministycznych interpretacji ich porządku, eliminacji stereotypów w myśleniu o męskości i kobiecości, podejmując walkę z teorią patriarchy (Walby za: Giddens 2004)⁶⁷ i jej skutkami dla konstruowania siebie. Przedstawmy je zatem pokrótce.

Teorie dotyczące różnic między rolami męskimi i kobiecymi, wynikających z treningu socjalizacyjnego wiodą do uznania dominacji mężczyzn i eksploracji oraz uzasadnienia nierówności płci w kategoriach ekonomicznych (stratyfikacja społeczna dokonywana jest w oparciu o lepszy dostęp do wysokich stanowisk, wyższe wynagrodzenia, większy udział we władzy i życiu publicznym charakteryzujące mężczyzn). Z perspektywy funkcjonalistycznej, co prawda, różnice płci przyczyniają się do stabilności oraz integracji społeczeństwa, jednak fakt, że istniejący, kulturowo usankcjonowany i reprodukowany społecznie podział pracy jest praktyczny i dogodny dla części społeczeństwa nie oznacza jeszcze, iż jest on naturalny (nie wynika bowiem z różnic biologicznych), sprawiedliwy ani też, że nie można zastąpić go innym, lepiej zrównoważonym. Wskazywana przez funkcjonalistów jako dowód słuszności ich poglądów teza o deprivacji macierzyńskiej (Bowlby za: Giddens 2004)⁶⁸, wykorzystywana przez zwolenników tradycyjnego podziału ról daje się łatwo podważyć, jeśli weźmiemy pod uwagę realia dzisiejszych społeczeństw. Każdy człowiek, by normalnie funkcjonować społecznie, a także minimalizować frustracje odbijające się na jego samoocenie i autokoncepcji, powinien realizować się w więcej niż jednej sferze działań (praca, zainteresowania, opieka nad dziećmi, kontakty interpersonalne).

⁶⁷ A. Giddens, *Socjologia*, s. 140–146.

⁶⁸ *Ibidem*, s. 147–148.

Przeciętna, czteroosobowa rodzina potrzebuje do utrzymania i zaspokojenia potrzeb o charakterze konsumpcyjnym środków zarabianych przez dwie osoby. Dziecko, aby właściwie się rozwijać nie może zostać pozbawione nie tyle opieki ze strony matki, co ze strony dorosłych, odpowiedzialnych opiekunów najlepiej obojga płci, w tym ojca. Skoro uznamy słuszność powyższych założeń trudno jest obronić przekonanie o tym, iż kobieta, urodziwszy dziecko/dzieci, powinna porzucić pracę zawodową na minimum 3–7 lat i zajmować się wyłącznie opieką nad nimi i prowadzeniem domu.

Zatem odwoływanie się do patriarchy jako systemu wdrukowywania i sankcjonowania ról płciowych w świetle obecnych przemian cywilizacyjnych i kulturowych traci sens. Nie oznacza to jednak, że po latach hegemonii automatycznie przestał on określać tożsamość płciową członków społeczeństwa. Zdaniem Walby'ego (Walby za: Giddens 2004) największy wpływ ideologii patriarchalnej (niezwykle głęboko osadzonej w świadomości tak kobiet, jak i mężczyzn) na kształtowanie tożsamości płciowej widać w następujących sferach działań społecznych:

- prywatnej, domowo-rodzinnej (podział obowiązków, wdrukowane schematy ról, stosowanie przemocy przez członków rodziny i jej uzasadnienia, naśladownictwo matki i ojca);
- profesjonalnej, zawodowej (hierarchia stanowisk, zjawisko tzw. szklanego sufitu (*glass ceiling*) i wykonywania przez kobiety profesji związanych niemal wyłącznie ze sferą usług, handlu, stanowiskami średniego personelu medycznego czy zawodów opiekuńczo-edukacyjnych, takich jak opiekunka czy pomoc przedszkolanki, wychowawczynie, zwanych *semi-detached professions* (w wolnym tłumaczeniu „półzawody” niewymagające wysokich czy w ogóle konkretnych kwalifikacji);
- polityki i przestrzeni publicznej (nieobecność kobiet w przestrzeni publicznej oraz na wysokich stanowiskach państwowych czy w parlamencie⁶⁹, ośmieszanie ich działań w mediach);
- seksualnej (nietolerancja wobec przerywania ciąży, odmienności w sferze orientacji seksualnej tak wobec homoseksualistów, jak i lesbijek, niechęć wobec strategii seksualnych stosowanych dotąd przez mężczyzn a zapożyczonych przez kobiety);
- kulturalno-edukacyjnej (ukryty program edukacji szkolnej, kształtowanie w mediach wizerunku i potrzeb kobiet w wyniku czego są one subordynowane, segregowane, a nierzadko wykluczane w powyższych obszarach).

Inaczej o powyższych kwestiach wypowiada się Robert W. Connell, wyróżniając trzy aspekty społeczeństwa (w miejsce powyżej opisanych pięciu) i nazywając je kulturowym porządkiem płci. Są to:

- władza (relacje społeczne, autorytet, stosowanie przemocy i ideologia podległości kobiet wobec mężczyzn);

⁶⁹ O sytuacji takiej w Polsce i jej konsekwencjach dla dyskursu publicznego pisała m.in. Agnieszka Graff w studium zatytułowanym: *Świat bez kobiet. Płeć w polskim życiu publicznym*, WAB, Warszawa 2001.

- praca (podział pracy i obowiązków w domu, płace, możliwości kariery);
- cathexis (relacje osobiste, w tym kontakty seksualne, związki interpersonalne, wychowanie dzieci)⁷⁰.

I to one właśnie, rozstrzygając pozycję płci we wzajemnych interakcjach i wszystkich sferach życia na korzyść mężczyzn, ustalają zręby konstruowania tożsamości członków współczesnych społeczeństw, stanowiąc, poprzez kulturowy, społecznie usankcjonowany przekaz na temat ról, źródło identyfikacji tak kobiet, jak i mężczyzn. Porządek taki nie prowadzi jednak do niczym niezakłóconej samorealizacji mężczyzn. O ile w odniesieniu do kształtowania tożsamości kobiecej można mówić o rozwoju samoświadomości, postępującej emancypacji od schematów i stereotypów postrzegania siebie i bycia postrzeganym jako osoba bierna, podporządkowana, o tyle tożsamość męska kształtowana jest głównie przez wyzwania, oczekiwania, czasem wzajemnie wykluczające się standardy zachowań i konieczność sprostania im. Patriarchat i jego pozostałości wbrew pozorom nie oznaczają, że mężczyznom żyje się łatwiej. Po okresie stosunkowo bezdyskusyjnej socjalizacji pierwotnej, obfitującej w patriarchalne schematy, zachwyty żeńskich członkiń rodziny i charakterystyczną dla adolescencji roszczeniową postawę wobec świata, rozpoczyna się tak samo trudny jak w przypadku kobiet okres wchodzenia w dorosłość, przymierzania ról, weryfikowania wpojonych reguł i stereotypów w zestawieniu z oczekiwaniami innych osób, w tym partnerek, kandydatek na żonę etc. Równie surowe bywają społeczne oczekiwania i wymogi wynikające z otaczającej rzeczywistości. W wyniku następujących kryzysów często męskość hegemoniczna oparta na patriarchacie ustępuje miejsca męskości wspólnej, gdzie dominacja, hegemonia, prezentowanie niezłomności i fizycznej, a także psychicznej odporności zastąpione zostają bardziej „ludzka” wersją kooperacji, komplementarności ról i współodpowiedzialności za siebie, swój związek czy założoną rodzinę.

Podobnie w przypadku kobiet: kobiecość emfaticzna (opiekuńcza, macierzyńska, oddana mężowi i rodzinie) czy buntownicza (wiedźma, emancypantka, stara panna, bezdzietna, intelektualistka, poświęcająca czas jedynie sobie i swoim pasjom), będące skrajnymi modelami teże ulegają stopniowej ewolucji, w której dokonuje się proces otwarcia na potrzeby własne, ale i otoczenia wraz ze zmieniającymi się schematami ról i zachowań partnerów.

W procesie rozwoju społecznego pojawiają się pewne zadania związane z pełnieniem ról płciowych (partnerstwo, macierzyństwo), a jednocześnie nakładają się na nie wyzwania o charakterze emancypacyjnym (zdobywanie wykształcenia, budowanie kariery, dążenie do sukcesu), będące zarazem warunkiem zyskiwania krytycznej świadomości. Możliwe jest pojawienie się czynników utrudniających przebieg rozwoju, przy czym niektóre spośród nich nieuświa-

⁷⁰ Ch. Brickell, *Gendering*, [w:] *Being Sociological*, S. Mathewman, B. Curtis, C. West-Newman (eds), New York Palgrave 2007.

domione w porę przybierać mogą charakter blokad rozwojowych. Pewne treści socjalizacji rodzajowej (dyskurs piękna, szczupłej sylwetki, młodości) mogą warunkować przebieg procesów rozwojowych i gotowość do podejmowania wyzwań.

Na potrzeby niniejszej analizy kluczowe wydaje się odwołanie zarówno do neopsychoanalitycznej koncepcji rozwojowej Erika Eriksona, jak i wyrosłego z teorii krytycznej ujęcia tożsamości jednostki Jurgena Habermasa – obie bowiem odnoszą się do poruszanej problematyki. Pierwsza, jak wiemy, dotyka kształtowania tożsamości w cyklu życia i wzmacniania potencjału rozwojowego jednostki w wyniku pozytywnie rozwiązanych kryzysów pojawiających się nie tylko jako owe wyzwania rozwojowe, ale i jako naturalne sposoby przechodzenia z jednej fazy rozwojowej do drugiej. Druga jest silnie powiązana z procesem emancypowania jednostki, pokonywania społecznych ograniczeń poprzez rozwijanie samoświadomości i umiejętności podmiotowego działania w wyniku nabywania krytycznych kompetencji do społecznego uczestnictwa. Jest to możliwe w wyniku socjalizacji krytycznej, oferującej szanse na zdobywanie wiedzy o sobie samym/samej i świecie, właściwego posługiwania się językiem, który ze środka komunikacji staje się także sposobem autoekspresji oraz kształtowania odwagi do działań transformatywnych, dotyczących tak otoczenia, jak i modyfikowania własnej sytuacji życiowej i społecznej⁷¹.

Co prawda, ani jedna, ani druga spośród wymienionych tu koncepcji tożsamości nie odnosi się bezpośrednio do socjalizacji rodzajowej i nie różnicuje przebiegu procesów rozwojowych z uwzględnieniem kryterium płci, u Habermasa jednak wyraźny nacisk kładzie się na prawo rozwoju i upełnomocnienia tych jednostek czy grup społecznych, które zostały społecznie zdominowane i w efekcie stały się osobami niekorzystającymi z pełni praw ludzkich i obywatelskich. A przecież, jak wspomniano wcześniej, tworzenie tożsamości jest złożonym procesem, uwzględniającym poczucie tożsamości, jego aspekt koncepcyjny i behawioralny⁷².

Jeszcze innym sposobem ujęcia relacji płci, jak się wydaje najbardziej współczesnym i aktualnym, a zarazem dotyczącym problematyki kształtowania tożsamości jest perspektywa gender.

Zakłada ona specyfikę identyfikacji płciowych i traktując płęć raczej jako konstrukt społeczno-kulturowy ze wszystkimi tego faktu konsekwencjami niż ze spól przypisanych cech, postrzega relacje między płciami nie tylko jako różnicę, ale także podział i sposób działania w zastanej rzeczywistości⁷³.

Specyfika identyfikacji płciowych, rozpatrywana przez funkcjonalistów w perspektywie teorii krytycznej czy gender opiera się na ich niezmienności i trwałości. Są to jedyne role społeczne, których przepisy, co prawda, podlegają

⁷¹ E. Bilińska-Suchanek, *Opór wobec szkoły*, Kraków 2004.

⁷² J. Miluska, *Tożsamość kobiet i mężczyzn w cyklu życia*, Poznań 1996.

⁷³ Ch. Brickell, *op. cit.*

modyfikacji, jednak dzieje się to bardzo powoli, natomiast w przeciwieństwie do innych układów ról: zawodowych, rodzinnych, towarzyskich role płciowe nie mogą na siebie zachodzić, mają charakter alternatywny, wykluczający, inaczej mówiąc niemożliwa jest ich multiplikacja. Można być albo kobietą albo mężczyzną.

W perspektywie płci kulturowej postrzeganej jako różnica eksponowana jest umowność tej ostatniej. Dyskusji podlega zarówno znaczenie samej różnicy, która oczywiście jest jedynie w aspekcie fizycznym i reprodukcyjnym, jak i jej treść, co oznacza, że nie jest łatwo postawić jednoznaczną granicę między wymiarem biologicznym a społecznym płci. Jeśli przeanalizujemy kulturową perspektywę płci z uwzględnieniem tegoż podziału, zauważymy, iż za reprodukcją u kobiet podążają rzekomo oczywiste (o czym mowa wcześniej) zadania opiekuńcze i macierzyńskie, tak jak na męskości spoczywa obowiązek przedłużania ciągłości rodu i zapewniania rodzinie dobrych warunków egzystencji. Dawne, dychotomiczne podziały oparte na różnicy, przypisujące kobietom cechy uległości, bierności, fizycznej słabości, podporządkowania, empatii, natomiast mężczyźni racjonalności, niezależności, inicjatywy, aktywności, kompetencji i niezachwianej wiary w swoje możliwości charakterystyczne dla ideologii patriarchy, opisujące relacje między płciami w kategoriach opozycyjnych straciły częściowo swoją aktualność, a co za tym idzie wyczerpały potencjał eksploracyjny. Obecnie, w perspektywie teorii gender poszukuje się zarówno języka, który w adekwatny sposób opisywałby przemiany relacji i ról płciowych w kierunku modelu komplementarnego, jak i teoretycznej ramy wyjaśniającej społeczno-kulturowe przemiany tychże. Rozważania o płci w wymiarze kulturowym często odnoszą się również do udziału we władzy oraz wynikających z niej różnic w obszarze profesjonalizacji, kultury czy edukacji, których implikacje w pełni zawarte są w założeniach patriarchy i mimo przemian społeczno-cywilizacyjnych nadal na mocy stereotypu utrzymują swą aktualność.

Gender jako sposób działania, bycia w świecie odwołuje się do autoprezentacji, sposobu, w jaki nasze więzi, identyfikacje, sposoby przedstawiania się innym określają naszą tożsamość. W obszarze ról płciowych szczególnie istotnego znaczenia nabiera proces negocjacji pomiędzy indywidualnością, ekspresją jednostki a społeczno-kulturowymi standardami tego, co męskie i kobiece i co w danej społeczności usankcjonowano w wymiarze antropologicznym, a co dotyczy zarówno sfery obyczajowości, jak i wszystkich typów społecznego działania. W tej perspektywie ważniejsze są implikacje zachowań, procesów niż niepodważalnych, tożsamościowych faktów (zachowywać się i być wychowaną jak kobieta, reagować w sposób kobiecy, ubierać się jak kobieta jest ważniejsze od faktu, że naszą płcią na podstawie atrybutów fizycznych określono jako kobiecą). Podobnie w przypadku mężczyzny – być nim oznacza zachowywać się i funkcjonować w roli męskiej w społecznym otoczeniu, bliższym i dalszym.

Jak wyżej wspomniano, niemal wszystkie współczesne teorie socjalizacji tak psychologiczne, jak i socjologiczne, za wyjątkiem ortodoksyjnej wersji freudow-

skiej psychoanalizy cytowanej m.in. przez C. J. Tillmana⁷⁴, opowiadają się za brakiem naukowo potwierdzonych, istotnych różnic między cechami charakteru, zdolnościami umysłowymi czy kompetencjami społecznymi u dziewcząt i chłopców, podkreślając, że o ile pojawiają się one w obrębie wyżej wspomnianych czynników, są efektem wychowania i socjalizacji, nie mają natomiast charakteru wrodzonego⁷⁵. Zatem oczywista wydaje się teza mówiąca, że treści socjalizacji, przybierając charakter rodzajowy, związany z płcią, wyposażają nas w określone sposoby myślenia o sobie, konstruowania ról społecznych, będących tworzywem w procesie kształtowania tożsamości. Elementem socjalizacji są pewne stereotypy, wartościujące przekonania na temat określonych postaw i zachowań, reprezentowane przez członków rodziny czy otoczenia społecznego. Przekazy dotyczące płci stanowią też istotny składnik ukrytego programu edukacji szkolnej, obecne są w reklamach, literaturze i prasie „kobiecej”. Już najstarsze przekonania antropologiczne odnoszące się do różnicowań w obrębie ról płciowych przypisują kobiecie zadania opiekuńcze, związane z rodzeniem, wychowywaniem dzieci, dostarczaniem pożywienia, dbaniem o spokój i dobre samopoczucie wszystkich członków rodziny, czyniąc tym samym kobietę częścią natury, ograniczając jej pole działania do zadań wewnątrz kręgu rodzinnego. Mężczyznom, natomiast, przypisywane są zadania oparte na tworzeniu, nie zaś odtwarzaniu, zapewnianiu bytu rodzinie, nadawaniu sensu i symbolicznemu utrwalaniu treści i przekazów charakterystycznych dla epoki, w której żyją, co oznacza wyjście na zewnątrz kręgu rodzinnego i utożsamienie z kręgiem kultury⁷⁶.

Obecnie, w wyniku rozwoju cywilizacyjnego i towarzyszących mu przemian społecznych wydaje się, że przekazy te stopniowo tracą aktualność, ale ponieważ wspierane są konserwatywnymi treściami socjalizacji i wielowiekową tradycją, nadal funkcjonują, wpływając na tożsamość kobiet i prowadząc do wyboru jednego z alternatywnych, dychotomicznych modeli funkcjonowania w społeczeństwie, w miejsce samorealizacji i prawa do łączenia ze sobą elementów działania i postrzegania samych siebie w przynależnych do odmiennych wizerunków społecznych kobiet czy też przyjęcia indywidualnych, niepowtarzalnych wzorców samorealizacji. Podobnie w przypadku mężczyzn – odległość między dwoma modelami, męskości tzw. hegemonicznej i współniczej wydaje się być ogromna, podczas gdy praktyka pokazuje, iż łączenie ich elementów nie tylko jest możliwe, ale i postrzegane bywa przez kobiety jako niezwykle atrakcyjne.

⁷⁴ C.-J. Tillman, *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*, Warszawa 2005.

⁷⁵ Odmiennie wszakże stanowisko prezentuje na przykład autor *Płci mózgu* za pomocą szeregu przykładów, ilustrując różnice w zdolnościach, percepcji i sposobie odbioru rzeczywistości przez mężczyzn i przez kobiety.

⁷⁶ J. M. Bardwick, E. Douvan, *Ambiwalencja, socjalizowanie kobiet*, [w:] *Nikt nie rodzi się kobietą*, T. Hołówka (red.), Warszawa 1982.

Oczywiście, tożsamość nie może być traktowana jako gotowy „produkt”, który podlega odkształceniom od odgórnie przyjętej normy czy wzorca. Może natomiast dojść do sytuacji, w której staje się ona odbiciem oczekiwań otoczenia, znaczących Innych czy po prostu społecznych stereotypów, powiązanych z rolami płciowymi. Jak zauważa Erikson, obecny w aspekcie behawioralnym tożsamości tzw. „styl syntezy doświadczenia”, czyli sposób, w jaki każdy z nas działa w określonych sytuacjach, radzi sobie z konfliktami czy kryzysami, zapewniając stałość i stabilność „ja”, mimo zmienności sytuacji, potrzeb czy stanów emocjonalnych, chroni przed utratą poczucia odrębności od otoczenia⁷⁷.

Zanim to się jednak stanie młodzi ludzie stykają się z poważnymi dylematami, wielością wzorców kobiecości i męskości, nie zawsze też w oparciu o nie są w stanie jednoznacznie się zidentyfikować i budować konstruktywne plany na przyszłość, obejmujące sferę swojej tożsamości płciowej. Znany powszechnie jest problem budowania satysfakcjonujących kontaktów z płcią przeciwną wśród osób wychowywanych przez jednego rodzica czy zaburzenia identyfikacji płciowej nierzadko dotykające dzieci wychowane w związkach homoseksualnych.

Ogromną rolę w procesie socjalizacji odgrywają także media, w tym popularne teksty kultury (seriale w TV, pisma, powieści). Sugeruje się w nich, że w obrębie niektórych wyzwań rozwojowych stojących przed kobietą nie ma w ogóle wyboru, istnieje natomiast przymus np. macierzyństwa czy budowania stałych więzi partnerskich opartych na posiadaniu rodziny, która prezentowana jest już nie jako nadrzędna, ale nierzadko jedyna wartość we współczesnym świecie. W reklamach i innych tekstach kultury popularnej skierowanych do mężczyzn oferowane produkty prawie zawsze odnoszą się do preferowanego, hegemonicznego typu męskości i związanego z nim odpowiedniego trybu życia i wyznawanej hierarchii wartości, na czele której stoją niezależność, pewność siebie, przebojowość, brak kompromisów oraz autodefinicja oparta na potencjale konsumpcyjnym („powiedz mi w jakiej wysokości bank przyznał ci kredyt, a powiem ci kim jesteś”).

Elementy świata przedstawionego w serialach, zgodnie z konwencją gatunku bardzo bliskiego rzeczywistości i „prawdziwemu” życiu, dobrze pokazują, jak ważne jest rozwijanie autorefleksji i krytycznej świadomości w zakresie dopasowywania obrazów kobiecości do własnej biografii i jej warunków, w miejsce jednoznacznych alternatyw czy ulegania przeświadczeniu, że istnieje jakaś jedna, uniwersalna matryca, nadająca się do zastosowania w życiu wszystkich członków społeczeństwa, w tym przypadku – wszystkich kobiet. Bez tejże świadomości kobieta wpada w pułapkę realizacji pewnego skryptu, ubolewając nad brakiem możliwości realizacji innych perspektyw rozwojowych, bądź – co równie częste – decyduje się na schemat będący pochodną eriksonowskiej dyfuzji: w tym samym czasie usiłuje realizować wiele wyzwań jednocześnie (kariera plus macierzyństwo plus rodzina) w nadziei, że to uczyni ją szczęśliwą i zapewni

⁷⁷ E. Erikson, *Inner and outer space. Reflections on womanhood*, „Dedalus”, no. 2/1964.

samorealizację. Brak tu obecnej w refleksji habermasowskiej perspektywy myślenia i postrzegania zmian społecznych, w obrębie której im większa społeczna specjalizacja działania, tym większe prawdopodobieństwo ponownego uwikłania w sieć społecznych zależności, a co za tym idzie przyjęcia patogennych wzorców działania⁷⁸. Konkluzja taka, prowadząca do pozorów emancypacji, nie jest wielu kobietom znana. Uważają one (słusznie), że im wyższe wykształcenie, poziom kwalifikacji zawodowych, tym większe szanse zatrudnienia, adekwatnych zarobków, ale też sądzą (niesłusznie), że im wyższa pozycja społeczna kobiety, tym wyższy poziom społecznej akceptacji i empatii wobec jej potrzeb i planów pozazawodowych. Paradoxem emancypacji okazuje się tu marginalizacja, wtłoczenie w jeden, nie zawsze adekwatny do potrzeb i oczekiwań kobiet schemat społecznego funkcjonowania, w którym trzeba albo zrobić karierę, albo założyć rodzinę i zostać matką.

Niektóre kobiety znajdujące się w sytuacji pozornej emancypacji posługują się strategią oporu, inne reprodukują oczekiwania, jeśli nie te obecne we własnym kręgu rodzinnym, to wyrażane przez dalsze otoczenie czy zawarte we wzorach kulturowych.

Pierwszy typ reakcji opiera się na uchwyceniu pewnej równowagi między akomodacją (przystosowaniem) aprobującą istniejącą rzeczywistość a oporem (protestem), czasem prowadzącym do transformacji własnych postaw czy sposobów reagowania wobec kulturowej presji. Jedną z częściej spotykanych strategii akomodacyjnych polegających na konstruowaniu tożsamości, obok czy wobec, zaburzania jej przez emancypacyjne paradoksy polega na dążeniu do zdobycia wykształcenia, znalezieniu pracy przez kobietę niejako tymczasowo, do momentu założenia rodziny i urodzenia dziecka. Inna, opiera się na próbach pogodzenia pracy i działań zawodowych z rolą matki i żony, przy czym pogodzenie to jest pozorne, pełne napięć i frustracji wynikających z koncepcji perfekcjonistycznego realizowania działań w obu sferach, bez próby (czy możliwości) ich hierarchizacji. Opór natomiast wyklucza podporządkowanie wzorcom i może przybierać postać bierną lub czynną. W pierwszym przypadku dziewczynka, a następnie kobieta ucieka w świat baśni, fantazji i seriali, w których zawsze wszystko się dobrze kończy; narracje te stanowią dla niej substytut normalnego życia z obowiązkami, sukcesami i porażkami, jakich doznajemy na co dzień. Zamiast żyć własnym życiem i problemami bliskich osób wirtualizuje ona rzeczywistość, odgraniczając się przy jej pomocy od życia. Prowadzi to do sytuacji, w której rośnie poziom nieprzystosowania społecznego, a każda próba wyjścia na zewnątrz ze zbudowanego z iluzji świata kończy się porażką.

Forma czynna oporu polega natomiast na zanegowaniu obowiązujących wzorców kobiecości, unikaniu dbania o siebie i swój wizerunek, braku zainteresowania założeniem rodziny czy tworzeniem partnerskich relacji. Czasem przy-

⁷⁸ A. M. Kaniowski, *Wokół pojęcia tożsamości w koncepcji Jurgena Habermasa*, [w:] *Dyskursy rozumy: między przemocą a emancypacją*, L. Witkowski (red.), Toruń 1990.

bierną postać izolacji, czy odwrotnie – głębokiego zaangażowania w taki typ działań społecznych, który wyklucza oddzielenie sfery prywatnej i służbowej czy też w ogóle wytwarza permanentny deficyt czasu wolnego, a czasem i prywatności (misje, akcje humanitarne, pasje społeczne czy naukowe).

Warto nadmienić, że opór może mieć znaczenie emancypujące tylko wtedy, gdy prowadzi do podwyższenia samoświadomości, określenia obszarów działań niepożądanych, nie ze względu na ich wyparcie, ale świadomy wybór czy decyzję kobiety (i tylko jej samej) w tym zakresie.

Jeśli przybiera formy grupowe, wówczas może oddziaływać nie tylko na transformację sposobów myślenia i działania na poziomie jednostkowym, ale wywoływać też zmiany w sposobie postrzegania tej kategorii społecznej, jaką stanowią kobiety, niejako artykułując ich potrzeby w postaci społecznego dyskursu praw i możliwości rozwojowych, stanowiących o sensie inicjatyw emancypacyjnych.

Pozorom emancypacji kobiet i trudnościom w sprostaniu wyzwaniom rozwojowym we współczesnym świecie towarzyszy mający podobnie szerokie konsekwencje tożsamościowe kryzys męskości. Jak zauważa Giddens i jak wynika z zarysowanej powyżej analizy odpowiada on w głównych aspektach przytoczonemu wcześniej porządkowi płci, odnosząc się do takich obszarów, jak:

- instytucjonalizacja (państwo, praca, rodzina – w tym dezaktualizacja modelu opiekuńczego państwa zapewniającego zatrudnienie, w konsekwencji tegoż bezrobocie, w sferze polityki rodzinnej – przemiany obyczajowe, zapewniające większą dostępność rozwodów, rozkład starych, nieadekwatnych, patriarchalnych struktur myślenia i działania, które stanowiły ostoję męskiej władzy i dominacji);
- układ interesów (tworzenie ruchów i inicjatyw wspierających prawa mniejszości, w tym kobiet czy innych grup zdominowanych przez męską hegemonię);
- seksualność (inny model relacji między płciami, wyczerpywanie się heteroseksualizmu jako jedynej uprawnionej i „prawidłowej” orientacji seksualnej, osłabienie dyskursu społecznej negacji wobec homoseksualizmu czy biseksualizmu, traktowanych obecnie jako alternatywy wobec skłonności heteroseksualnych, nie zaś jako patologie)⁷⁹;
- zdrowie psychiczne i fizyczne (akceptacja bądź jej brak w zakresie większych możliwości ujawniania emocji, badania nad czynnikami destabilizującymi

⁷⁹ W Polsce, jak dotąd, tego rodzaju przemiana społeczno-obyczajowa nie nastąpiła. Jak wskazują wyniki sondaży i analiza materiałów badawczych zdecydowana większość dorosłych mężczyzn neguje homoseksualizm tak męski, jak i – w mniejszym stopniu – kobiecy. Ujawniony staje się on często przyczyną dramatów i napięć w rodzinie nierzadko zmierzających do odrzucenia emocjonalnego, a nawet wykluczenia młodego mężczyzny o skłonnościach homoseksualnych z kręgu rodzinnego. W szerszym dyskursie społecznym dominującą postawą prezentowaną np. przez polityków III RP jest homofobia wyrosła z niezrozumienia uwarunkowań homoseksualizmu i jego nagminnego mylenia z pedofilią.

sferę psychiki męskiej w tym męskiego przekwitania – andropauzy, zapadalność na choroby cywilizacyjne, obniżanie się nie tylko z wiekiem odporności fizycznej i psychicznej na stres czy długotrwały wysiłek);

- obraz mężczyzny w mediach (stopniowe wycofywanie i modyfikowanie przekazów odzwierciedlających i wspierających tzw. męskość odwetową czy stłumioną na rzecz prezentacji modelu mężczyzny wrażliwego, opiekuńczego, nierzadko o cechach metroseksualnych, lepiej niż dotąd rozumiejącego siebie i kobiety, dającego bezpieczeństwo i oparcie w kategoriach partnerskich nie zaś rodzicielskich).

Przemiany te komentowane jako kryzys nie tyle samej męskości, co jej hegemonicznego modelu, odzwierciedlają we wszystkich wymiarach problemy z konstruowaniem tożsamości męskiej w otaczającym świecie.

I tu znów warto powrócić do modelu eriksonowskiego. Narzucenie treści i znaczeń związanych z męskością, jakie zazwyczaj następuje w okresie dzieciństwa i adolescencji, jeśli chłopak wychowywany jest przez ojca i męskich członków rodziny powodować może w pierwszej kolejności przedzamknięcie (*foreclosure*) oparte na bezdyskusyjnej aprobacie modelu męskości transmitowanego werbalnie i pozawerbalnie w domu, ale też może pojawić się dyfuzja roli – mieszanie i przymierzanie fragmentaryzowanych przepisów roli męskiej zinternalizowanych na etapie socjalizacji pierwotnej z przekazami medialnymi, zmieniającymi się wzorcami męskości lansowanymi w środowisku rówieśniczym. Zderzenie takie może powodować chaos, rozproszenie, trudności z identyfikacją i autokoncepcją w wyniku obciążenia ich stereotypami i weryfikującymi je, rozbieżnymi doświadczeniami społecznymi (mowa tu o bardzo silnie zróżnicowanych przekonaniach od słyszanego wielokroć w dzieciństwie komunikatu „chłopaki nie płaczą”, „facet nie powinien dbać o urodę/strój”, „okazywanie słabości jest niemęskie”, „tylko kobiety rozmawiają o niczym” po „najważniejsze to utrzymać rodzinę, prace domowe i wychowanie dzieci to obowiązki żony i matki” etc.).

Innymi możliwymi reakcjami mężczyzn w procesie konstruowania siebie są tożsamość negatywna (przyjęcie modelu męskości i składających się nań wzorców patologicznych zachowań – alkoholizm, przemoc – preferowanych w domu) czy moratorium rozwojowe wynikające z refleksyjnego stosunku do siebie, otoczenia i rozwijającej się świadomości, że dokonywanie kluczowych wyborów w życiu nie jest zadaniem łatwym ani krótkotrwałym. Często przeciwdziała mu społeczna presja w kierunku zdobywania odpowiedniej pozycji społecznej i dóbr materialnych, a także konkurencja na rynku pracy.

Kolejną kwestią wartą poruszenia w toku rozważań o konstruowaniu tożsamości płciowej są nie tylko uwarunkowania rodzinne czy medialne wzorce, ale też represyjne czy dyscyplinujące formy presji kulturowej wpisane w ciało: diety, operacje plastyczne, depilacja, szybkość odpowiedzi na najnowsze trendy w modzie i stylu oraz inne praktyki, prowadzące do fragmentaryzacji wizerunku

kobiety, stawania się reprezentacją kobiecości w miejsce bycia kobietą⁸⁰. Jako zaburzenie tożsamości ciała pojawia się tu zarówno anoreksja, jak i inne formy nieprawidłowości w postrzeganiu własnej osoby. Wymienić tu trzeba zarówno przymus odchudzania się, odmładzania ciała i twarzy poprzez zabiegi kosmetyczno-chirurgiczne, wymianę garderoby, które to czynności prowadzą się do dążenia do piękna i młodości rozumianych jako synonim sukcesu we współczesnym świecie.

„Jeśli nie jestem piękna ani młoda, czy nie staram się za wszelką cenę pięknie, szczupło i młodo wyglądać, nie zasługuję na pozytywny obraz mojej osoby w oczach innych ludzi”. Rodzi to kolejny paradoks emancypacyjny: jeśli bowiem mam prawo artykułować tego typu dążenia i potrzeby, to znaczy, że mam świadomość, jak ważne jest to, by być pięknym oraz młodym, szczupłym, mam wiedzę, jak tego dokonać, umiem też je wyrażać poprzez język, jestem więc wyemancypowana. Czyżby? Czy nie ma zniewolenia i podporządkowania oczekiwaniom społecznym wynikającym z androcentryzmu w dążeniu do zespolenia ze społecznym wzorcem atrakcyjności i adekwatności? Czy może, po prostu, przesycone emancypacją dążenie do wolności politycznej i społecznej, ustąpiło miejsca wcale nieemancypującej wolności do autokreacji, która ma realizować potrzeby otoczenia, a nie własne? Pojawia się tu charakterystyczny dla eriksonowskiej koncepcji i zawartych w niej kryzysów normatywnych szereg mechanizmów obronnych, ale tak czy inaczej sytuacja taka prowadzi do iluzji emancypacji, poprzez brak świadomości zniewolenia zawartego w pozornie pełnomocniających działaniach.

W przypadku mężczyzn, natomiast, ekspresja tożsamości nierzadko przybiera formę eksponowania własnej odmienności czy oryginalności, przebiegając raczej w kategoriach odróżniania się od otoczenia niż prób sprostania ogólnie przyjętym wzorcom, czasem tendencje te współwystępują, dotycząc różnych elementów. Tożsamość męska, podobnie jak kobieca, często wyraża się poprzez ciało i obejmuje różne formy jego doskonalenia (trening siłowy, uprawianie sportów, często o charakterze ekstremalnym, przyjmowanie środków farmakologicznych wspierających przyrost mięśni) czy somatyzacji (tatuże, piercing). Nie spotyka się natomiast u mężczyzn czy spotyka znacznie rzadziej niż wśród kobiet próby ścisłego podporządkowania standardom mody (*fashion victims*).

Na uwagę i omówienie zasługują też takie zachowania, jak: wcielanie się w trakcie występów artystycznych czy (rzadziej) w codziennym życiu w kostiumy imitujące kobiecość (*drag queens*), przesadna dbałość o urodę czy strój nierzadko połączona z poddawaniem się zabiegom upiększającym czy wykonywaniem makijażu (metroseksualizm). Trudno, nie prowadząc badań metodą indywidualnego przypadku, jednoznacznie stwierdzić czy są one przejawem mody na odmien-

⁸⁰ Z. Melosik, *Tożsamość, ciało i władza*, Poznań 1996.

ność (oryginalność) czy raczej wyrazem zaburzeń tożsamości rozumianych jako rozdziwiek między biologicznym i psychicznym wymiarem płci (transseksualizm, transwestytyzm) czy też jednoznacznie sprecyzowanej orientacji homoseksualnej. Na pewno jednak dotyczą one autoekspresji będącej w mniej lub bardziej świadomej postaci odzwierciedleniem autokoncepcji, nadrzędnego składnika tożsamości osobowej⁸¹.

Podsumowując, warto zauważyć, iż proces konstruowania tożsamości płciowej jest niezwykle złożony w swoim przebiegu, który uwarunkowany jest zarówno okresami i warunkami, w jakich następuje przyswajanie obrazów ról męskich i kobiecych w społeczeństwie, ich jakością, jak i podatnością na stereotypy, oddziaływaniem szeroko rozumianych wzorców kulturowych związanych z płcią i jej reprezentacjami (media, otoczenie społeczne). Istotne są tu nie tylko mechanizmy konstruowania siebie, stanowiące swoistą odpowiedź wobec powyższych czynników, ale i określone wyzwania rozwojowe i emancypacyjne, wynikające z kształtowania podmiotowości i wzrostu samoświadomości każdej jednostki.

4.6. Bunt, pogranicze i patologia jako wskaźniki zaburzonej tożsamości młodzieży

Proces nabywania tożsamości rzadko przebiega bez zakłóceń, a szczególnie na nie wrażliwość pojawia się w okresie adolescencji i trwa przez całą młodość. Uwarunkowania kryzysów tożsamościowych i koncepcja moratorium omówione zostały szerzej w pierwszych rozdziałach niniejszej pracy – tutaj chciałabym zwrócić uwagę na pewne zjawiska klasyfikowane przez badaczy jako przejawy buntu czy tendencje sytuowane na pograniczu tożsamości zdrowia i zaburzeń tego procesu wraz z przybieraniem oznak tożsamości negatywnej. Zanim zjawiska te zostaną zasygnalizowane (szczegółowa ich analiza bowiem wymagałaby osobnego studium) warto przypomnieć pewne założenia. Po pierwsze, ponieważ konstruowanie tożsamości jest procesem ciągłym, trwającym przez całe życie, trudno zatem, zajmując się jego wycinkiem przebiegającym w okresie młodzieńczym, mówić o procesach zakończonych jakimś ostatecznym, stabilnym czy niezmiennym ich efekcie. Po drugie – uwarunkowania tworzenia tożsamości jednostki są niezwykle szerokie: rozpatrywać je należy na poziomie mikro- i makrostrukturalnym, tożsamość współokreślana jest przez to, co dzieje się w kraju, na świecie, ogólne przemiany społeczne, polityczne i obyczajowe, jak i te czynniki, które osadzone są w indywidualnej biografii jednostki. Po trzecie wreszcie, nie jest łatwo postawić precyzyjną granicę między pojęciami normy, patologii czy pogranicza w tak szeroko uwarunkowanych procesach, próby tego rodzaju diagnostyki moż-

⁸¹ <http://wiadomosci.onet.pl/1509779,2677,1,kioskart.html>

na, jak się wydaje, podejmować jedynie na poziomie indywidualnym, znacznie ostrożniej podchodząc do analizy problemu na płaszczyźnie całej kategorii społecznej, jaką jest młodzież czy interesujące nas z punktu widzenia tej pracy pokolenie „dzieci stanu wojennego”.

Dobry punkt wyjścia dla dalszych rozważań stanowi pojęcie „normalności” wprowadzone do dyskursu społecznego wiele lat temu, obecnie przywoływane w piśmiennictwie m.in. przez Piotra Łukasiewicza⁸² czy Barbarę Fatygę⁸³.

Normalność to w potocznym rozumieniu to, co dzieje się tu i teraz, samoczywista terażniejszość⁸⁴, funkcjonująca jako antyteza tego, co nienormalne, obce, niezrozumiałe czy niewłaściwe. Jak zauważa autorka te dwie kategorie wzajemnie się warunkują; nie można stwierdzić, że coś jest normalne bez zaprzeczenia tego stanu i odwrotnie – kwalifikować jakiegoś zjawiska jako nienormalnego bez znajomości właściwej dlań normy czy typowego przebiegu. Kiedy badamy młodzież, trzeba przyjąć tezę mówiącą, że pewne wzorce kulturowe będące podstawą socjalizacji młodych, przekazywane przez dorosłych podlegają współcześnie modyfikacjom i obecnie, w dobie intensywnych przemian kultury (patrz omówienie koncepcji Margaret Mead w pierwszym rozdziale niniejszej pracy) słabo legitymizują i regulują style życia młodzieży, oddziałując na szeroko rozumiany proces nabywania tożsamości zarówno w wymiarze społecznym, jak i jednostkowym. Inaczej mówiąc, istnieje rozdźwięk między „normalnością” dorosłych, starszych członków społeczeństwa a „normalnością” młodzieży. Przyczyną takiego stanu rzeczy jest odrębny system wartości, brak pewnych kompetencji i określonego typu doświadczeń kulturowych, które charakteryzowałyby młodych. Wspólne są tylko bardzo uniwersalne, ponadkulturowe kwestie. Ani rodzice, ani instytucje edukacyjne, ani też rówieśnicy czy media nie mają monopolu na wytwarzanie wzorów do naśladowania dla młodych ludzi. Można jednak postawić hipotezę znajdującą potwierdzenie w obserwacjach codzienności, zaryzykować twierdzenie, że obecnie, w dobie kultury prefiguratywnej istnieje tendencja do silniejszego oddziaływania na proces kształtowania tożsamości tych drugich niż pierwszych.

Z punktu widzenia niniejszej pracy szczególnie istotnego znaczenia nabiera antropologiczne rozumienie normalności, poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, jak młodzi ludzie odczuwają normalność, w jaki sposób w procesie konstruowania tożsamości czynią ją kryterium wartościowania otaczającej rzeczywistości społecznej, wreszcie jak owym pojęciem manipulują, by wyznaczać granice własnego świata i czuć się w nim choć w miarę bezpiecznie? Nie chodzi tu o uproszczoną odpowiedź na pytanie, co jest, a co nie jest normalne, ponieważ odpowiedź taka w ponowoczesnym świecie nie jest możliwa. Pojawia się raczej

⁸² P. Łukasiewicz, *Porządek społeczny w potocznych wyobrażeniach i przekazach*, Warszawa 1991.

⁸³ B. Fatyga, *Normalność i normalka*, Warszawa 2001.

⁸⁴ *Ibidem*, s. 96.

pytanie o przyczyny, kontekst pewnych zjawisk. Ewolucja pojęcia normalności odnosi się m.in. do:

- modyfikacji norm i reguł życia społecznego wyznaczającej granice międzypokoleniowe (mówiąc językiem Margaret Mead dystansu międzypokoleniowego) – ewolucja więzi międzyludzkich, sposobów komunikowania i form autoekspresji (Internet, czaty, blogi, ekshibicjonizm społeczny), w ostrzejszej postaci wielorakie przejawy buntu młodzieży od lokalnych mód (wegetarianizm, buddyzm) aż do negacji świata dorosłych;
- nowych interpretacji zjawisk kulturowych i tworzenia nieznanych dotąd podstaw tożsamości, np. w oparciu o wzorce medialne (newsy, politykę informacyjną, gry komputerowe, teksty kultury popularnej) – jej efektem jest w pierwszej kolejności ewolucja wzorców i autorytetów;
- rozwoju tendencji do indywidualizacji i różnorodności i co się z tym wiąże wyczerpywania się dotychczasowych kryteriów normalności bądź jej zaprzeczenia, a w skrajnych sytuacjach powstawania patologii (narkotyki, alkohol, prostytucja, przemoc);
- pojawienia się zjawisk o charakterze alternatywnym, sub- czy kontrkulturowym, podważających społeczne *status quo* i niewspółdziałających z porządkiem społecznym wytworzonym przez poprzednie pokolenia, co wiedzie do konfliktu międzygeneracyjnego na płaszczyźnie aksjologicznej, ale i zagraża tożsamości samej jednostki; skutkiem jest powstawanie sekt, subkultur czy ruchów totalizujących świadomość.

W zakresie norm i reguł życia społecznego obowiązujących w świecie dorosłych wśród młodzieży zauważyć można tendencje do ich relatywizacji, przy czym zjawisko to współistnieje z przemianami hierarchii wartości. Byłoby jednak poważnym uproszczeniem uniwersalizowanie tendencji, że im niżej cenione są wartości duchowe, ogólnoludzkie i humanistyczne, tym w większym stopniu jednostka zmierza ku światopoglądowi pragmatyka, dążąc zarazem ku czynnikom nazwanym przez Świdę-Ziembę wyznacznikami świadomości aksjologicznej pokolenia (m.in. pieniądz, sukces, niezależność)⁸⁵.

Wyrazem przemian w zakresie wartości są zarówno zmiany dotyczące orientacji indywidualistycznej w kierunku kolektywizmu⁸⁶, jak również stopniowe przechodzenie od więzi pierwotnych, w kierunku rzeczowych⁸⁷. Wiąże się to ze zmianą stosunku do świata i samego siebie, ale też z przemianami kultury. Dokładniej zagadnienia te zostały omówione w rozdziale trzecim (3.3) – poświęconym więzom rówieśniczym i sposobom identyfikacji przejawianym przez młodych ludzi. Tu zarysować można jedynie ogólną tendencję do ograniczenia kontaktów *face-to-face* na rzecz alternatywnych sposobów komunikowania przez

⁸⁵ Patrz dokładne omówienie tego zagadnienia w rozdziale pierwszym.

⁸⁶ N. Dorna, *Indywidualizm – kolektywizm jako źródło międzykulturowych różnic w zakresie zachowań komunikacyjnych*, [w:] *Spoleczne problemy globalizacji*, Z. Blok (red.), Poznań 2001.

⁸⁷ Z. Bauman, *Socjologia*, Poznań 1990, s. 45.

Internet, jak czaty, kanały i grupy dyskusyjne, komunikatory np. Gadu-Gadu, Tlen czy za pomocą telefonu komórkowego itp. Jak wykazują badania nie pozostaje to bez wpływu na jakość relacji interpersonalnych, spływając je i pragmatyzując⁸⁸.

Jak zauważają sceptycy, wymiana maili, SMS-ów czy informacji za pomocą komunikatora internetowego nie oddaje emocji, przeżyć, postaw czy oczekiwań wobec partnera w takim stopniu, w jakim byłoby to możliwe w trakcie spotkania i osobistej rozmowy. Entuzjaści tego rodzaju kontaktów podkreślają, że burzy on bariery czasowe czy przestrzenne, umożliwiając kontakt z drugą osobą bez opuszczania domu, praktycznie o każdej porze dnia i nocy. Nie możemy jednak zapominać, że internetowe „więzi” są ze swej natury nietrwale, stwarzają też okazję do ukrywania prawdziwego siebie za określoną i nieczytelną dla odbiorcy fasadą czy maską, te zaś intensyfikowane i ponawiane często wiodą do zaburzeń tożsamości – jej zwielokrotnienia czy nieadekwatności do rzeczywistego stanu rzeczy (przykładem może być występowanie tej samej osoby bez logowania pod różnymi nickami na portalach towarzyskich czy forach internetowych, udawanie profesjonalisty, zmiana wieku, płci w profilu itp.).

Swoistą postacią komunikacji i autoekspresji są blogi oraz różne formy zachowań ekshibicjonistyczno-narcystycznych reprezentowanych przez młodzież.

Zachowania takie szeroko uwarunkowane kulturowo, społecznie i psychologicznie mają istotny związek z konstruowaniem tożsamości, zaznaczaniem obecności jednostki w życiu grupy, środowiska rówieśniczego czy społecznego⁸⁹. Są to, zdaniem Jacka Kurzępa, zachowania nadmiernie ekspresyjne, będące swoistą formą autoprezentacji czy w niektórych przypadkach autokreacji⁹⁰, wynikające nie tylko z potrzeby zaznaczenia swej obecności, ale i takiego jej wyeksponowania, by zniwelować stan deprywacji innych potrzeb emocjonalnych i społecznych. Czasami wobec odczuwanego dyskomfortu stanowią one próbę wyjścia z izolacji, getta, bywają też formą opresji czy protestu wobec tego, co wrogie i nieprzyjemne po to, by podkreślić ich odrzucenie, negację (różne formy buntu) lub sprowokować tego rodzaju reakcje ze strony otoczenia.

Kurzępa proponuje szeroką typologię zachowań ekshibicjonistyczno-narcystycznych rozpowszechnionych wśród młodzieży, obejmujących m.in. formy zachowań kompensacyjnych, autoterapeutycznych, agresywno-kompulsywnych, prowokacyjnych, narcystycznych czy naznaczonych oporem.

Wszystkie jednak typy zachowań ekshibicjonistycznych, choć różnią się, mają cechy wspólne, wśród których wymienić należy:

⁸⁸ Na podstawie badań między innymi P. Domagalska, praca magisterska pod kierunkiem M. Karkowskiej przygotowana w Katedrze Badań Edukacyjnych UŁ.

⁸⁹ J. Kurzępa, *Zachowania ekshibicjonistyczno-narcystyczne...*, [w:] *Młodzież wobec...*, s. 122–135.

⁹⁰ Ta ostatnia z racji swych walorów rozwojowych, budowania nowych kompetencji interpersonalnych czy stymulowania autorefleksji zarezerwowana jest raczej dla form wypowiedzi artystycznych np. blogów, graffiti.

- potrzebę czy wręcz dążenie ich bohaterów do silnych wrażeń;
- poszerzanie skali zachowań ekshibicjonistycznych i zacieranie granic między tego rodzaju zachowaniem a dewiacją;
 - rosnące społeczne przyzwolenie wobec tego rodzaju zachowań, ich wiązanie z autopromocją i nierzadko fascynacją nimi na poziomie medialnym;
 - uwarunkowanie ekshibicjonizmu poprzez tak czy inaczej rozumianą depriwację potrzeb, a nierzadko opór jednostki przed bezimiennością, anonimowością czy zunifikowaniem.

Pewnego rodzaju zachowaniem komunikacyjno-autoekspresyjnym nie do końca mieszczącym się w powyższej klasyfikacji jest blogowanie. Blog (skrót od weblog – dziennik prowadzony w sieci) to, zdaniem Anny Wojtasik-Tokarz⁹¹, raczej publiczne medium, forma podtrzymywania relacji z otoczeniem czy wirtualnego skupienia ludzi odpowiadająca komunikacyjnej formule nadawca–odbiorca/y niż pamiętnik czy gazeta. Blog, jakkolwiek by go nie definiować, ma kilka funkcji: może stanowić próbę wprowadzenia ładu, uczynienia otaczającej rzeczywistości bardziej zrozumiałą, przejrzystą i czytelną czy odreagowania poprzez opis i interpretację trudnych wydarzeń, z jakimi autor się spotkał (funkcja autorefleksji i autoterapii), zadzierzgnięcia więzów, zaistnienia w świadomości czytelników, nadawania sensu biografii poprzez przynależność do kategorii osób sobie podobnych, także blogujących (funkcja podtrzymywania kontaktów interpersonalnych), uruchomienia wymiany informacji w kategoriach dawania siebie, oferowania własnych sądów, przemyśleń jako materiału do refleksji (funkcja autoekspresyjna), pozostawienia po sobie śladu w postaci wpisu (realizacja potrzeby twórczości). Wszystkie powyższe znaczenia i funkcje składają się na bardzo istotną w kształtowaniu tożsamości kategorię osvajania rzeczywistości czy przyszłości, która może wydawać się i wydaje się młodym ludziom nieprzewidywalna, „niegościnna”, mówiąc słowami redaktorów tomu⁹².

Związki między kształtowaniem tożsamości a zachowaniami ekshibicjonistycznymi młodzieży mają charakter złożony. Z jednej strony zdają się one wspierać ten proces (każdy rodzaj podjętych poszukiwań działa stymulująco na proces dokonywania wyborów i kształtowanie obrazu świata), z drugiej – charakter przeżywanych doświadczeń społecznych i osobistych, podobnie jak presja rówieśników czy naciski otoczenia, mogą prowadzić do zaburzeń tożsamości i utrwalania jej negatywnego stadium (Erikson) czy przybierania tożsamości lustrzanej (Marcia, Erikson). Interesujące z badawczego punktu widzenia jest postawienie pytań o to, czy zachowania owe są pierwotne wobec wtórnie zaburzonej przez nie tożsamości czy też odwrotnie – zaburzona tożsamość manifestuje się przybieraniem tego rodzaju postaw wobec otoczenia i samego siebie? Czy chodzi tu tylko o autokreację i bunt wobec zastanej rzeczywistości manifestujący się wobec depriwacji potrzeb?

⁹¹ A. Wojtasik-Tokarz, *Blogowanie jako próba oswojenia niegościnnnej przyszłości*, [w:] *Młodość wobec...*, s. 136–144.

⁹² B. Wojtasik, R. Leppert, Z. Melosik (red.), *op. cit.*

Podłożem zachowań o charakterze ekshibicjonistyczno-narcystycznym i ekspresyjnym często bywa też bunt, który obecnie klasyfikowany jest raczej jako wyraz dystansu międzypokoleniowego czy naturalna tendencja do wyodrębnienia młodych z dorosłego otoczenia niż przejaw negacji reguł i zasad życia społecznego⁹³. W starszych ujęciach przeważa hipoteza niedostosowania młodzieży przejawiającej zachowania buntownicze, w nowszych – przekonanie, iż jest to forma negocjacji ze światem zewnętrznym i poszukiwania swego miejsca w nim.

Anna Oleszkowicz wskazuje na następujące funkcje buntu młodzieńczego⁹⁴:

- ekspansywna (wzrost pragnienia wolności, odzyskania pewności siebie, przejścia całkowitej kontroli nad własnym życiem, ale też dążenie do zaimponowania kolegom wraz z utopijnym rozumieniem własnej niezależności);
- obronna (radzenie sobie z wielostronnymi, często sprzecznymi naciskami społecznymi, a także anomią przejawiającą się jako niezrozumiały dla młodych relatywizm wobec biedy, nieszczęścia, okrucieństwa, brakiem tolerancji w życiu politycznym oraz cechami kultury: wieloznacznością, natychmiastowością, płynnością, zanikaniem znaczeń);
- kreatywna (poszukiwanie siebie, samorealizacja poprzez aktywność społeczną, kształtowanie prospołecznych postaw);
- odwetowa (okresowe przejmowanie negatywnych ról w wyniku rozczarowania społeczną ofertą identyfikacji, przybieranie postaw idealistycznych w rodzaju „wszystko albo nic”, roszczeniowość, zachowania przestępcze, uzależnienia, odreagowanie frustracji wynikających z codzienności lub minionych traumatycznych wydarzeń).

Żadna z funkcji nie jest realizowana odrębnie i jak się wydaje w zależności od skłonności psychicznych, cech otoczenia i dotychczasowego przebiegu socjalizacji w postępowaniu buntującej się młodej osoby ekspozowane są w określonych proporcjach takie lub inne zachowania. Każdy ich rodzaj może nieść z sobą szanse i zagrożenia dla rozwoju, nie ma funkcji jednoznacznie „pozytywnych” i „negatywnych”. Autorka rozważa tę tezę na przykładzie funkcji kreatywnej buntu, który może generować następujące efekty: poszerzenie społecznych korzyści poprzez działalność w instytucjach pozarządowych, szansa na przyszłą, będącą źródłem samorealizacji pracę zawodową, ale też opór instytucji państwowych przed młodymi, innowacyjnymi pracownikami, stereotypizacja ich postaw, transmisja negatywnych wzorców lansowanych przez media, przejmowanie zachowań korupcyjnych itp., czy na przykładzie funkcji ekspansywnej: hedonizm, upadek autorytetów, negacja wartości wyższych, ale obok tego szansa na odreagowanie frustracji w sposób społecznie akceptowany, poszukiwanie miejsca w świecie dorosłych, stopniowe oswojenie ze zmianą oczekiwań wobec młodzieży czy szansa na koegzystencję pokoleń.

⁹³ Aleksander Kamiński (patrz omówienie w rozdziale I) pisał, że młodzież buntuje się przeciwko zastanym cechom kultury, a nie przeciwko pokoleniu rodziców.

⁹⁴ A. Oleszkowicz, *Bunt młodzieńczy. Uwarunkowania, formy, skutki*, Scholar, Warszawa 2006.

Równie ważną kategorią zjawisk określających kształtowanie tożsamości młodych ludzi są przemiany kultury. Dokładniej zostały one zaprezentowane w jednym z poprzednich podrozdziałów, gdzie głównym punktem odniesienia było zjawisko międzykulturowości i recepcji kultury popularnej, tutaj zatem tylko kilka słów uzupełnienia na temat relacji między kulturą, jej przemianami, oddziaływaniem mediów a tożsamością jednostki. Analizując bardziej szczegółowo koncepcję Margaret Mead, dochodzimy do wniosku, iż obecne w kulturze prefiguratywnej, dla której charakterystyczny jest rozłam pokoleniowy, wyczerpanie wzorców działania, a jednocześnie próżnia aksjologiczna, generująca sytuację, w której nowe wzorce jeszcze się nie ukształtowały, a stare przestały obowiązywać zaburza proces kształtowania tożsamości. Zarówno młodzi, jak i starsi członkowie społeczeństwa czują się wyobcowani, a brak wspólnoty doświadczenia, spójnych norm, zasad i dotychczasowych punktów odniesienia w codzienności podzielanej przez pokolenia uniemożliwia dialog między ich członkami. Brak dialogu, z kolei, utrudnia rozumienie rzeczywistości, powodując, że staje się ona dla młodych ludzi „nieprzetłumaczalna”, staje się strukturą, w której zarówno starsi, jak i młodszy członkowie społeczeństwa funkcjonują jak emigranci, przybysze wkraczający po omacku w nową erę⁹⁵. Czynnikiem zaburzającym tożsamość w kulturze prefiguratywnej, obok braku porozumienia na linii starsi – młodszy, są też trudności z zaspokojeniem potrzeb materialnych (często z samym określeniem ich poziomu – konsumpcjonizm), a także z właściwym wykorzystaniem czasu tak, by wystarczyło go nie tylko na realizację obowiązków (nauka, praca), ale również dzielenie go z innymi i autorefleksję.

Inne cechy kultury prefiguratywnej oddziałujące na proces tworzenia tożsamości to duży stopień uzależnienia od innych i od mediów. Generują one dwa niebezpieczne wzorce tożsamości (*istnieję, gdy inni się o mnie dowiedzą* oraz *istnieję, o ile upodobnią się do medialnego wzorca*). Destrukcyjność dotychczasowych sposobów nabywania tożsamości związana jest też z pojawieniem się nowych rodzajów uzależnień (gry komputerowe, surfowanie po Internecie). Wydaje się, że czynnikami silnie uzależniającymi są w pierwszym przypadku bezkarność przemocy i możliwość zadawania bólu, niekontrolowana agresja, a także – zarówno w przypadku pierwszym, jak i drugim – anonimowość. Obecne w wirtualnym, kreowanym przez media świecie kategorie: informacja jako towar, relatywizm wartości, simulacra i symulacje wraz z ich nieistniejącymi realnie kryteriami odniesienia także wprowadzają chaos, dezintegrują⁹⁶.

Pod wpływem coraz nowych środków wyrazu stosowanych w mediach rzeczywistość zdaje się zanikać. Powstawanie simulacrów jest procesem złożonym i obejmuje kilka stadiów: jako pierwszy pojawia się obraz będący odbiciem faktycznej, realnie istniejącej rzeczywistości, w następnym stadium obraz ów masku-

⁹⁵ Patrz omówienie tożsamości wędrowcy autorstwa Zygmunta Bauman w jednym z poprzednich podrozdziałów.

⁹⁶ B. Fatyga, *op. cit.*, s. 104–113; A. Oleszkowicz, *op. cit.*

je i zniekształca rzeczywistość, nadając odbiorcy takie czy inne, ale sztuczne wyobrażenie o niej. W trzecim stadium wytworzony obraz rzeczywistości zaczyna zastępować brak pierwotnego elementu odpowiadającego wytworzonej kopii. Pozostaje samo wyobrażenie o nim, którego nie można zweryfikować. Ostatnie stadium powstawania simulacrum polega na zerwaniu związku między nim a symbolizowaną rzeczywistością. Przykładem pierwszych stadiów mogą być rysunki w sposób mniej lub bardziej abstrakcyjny opisujące rzeczywistość, dopóki zawierają czytelne kulturowo symbole, dają się interpretować i odnosić do istniejącej rzeczywistości. Przykładem dalszych, bardziej rozwiniętych stadiów tworzenia simulacrum są wyobrażenia Boga w sztuce sakralnej (w żaden sposób nie jesteśmy w stanie stwierdzić, na ile są one „realne”, nie wiemy bowiem, jak wygląda Bóg) czy też gra symboli w tekstach kultury popularnej (filmy, twórczość multimedialna, reklama). Kiedy znaki przestają odnosić się do ich rzeczywistych odnośników, a stają się komentarzem do innych znaków, kod nadawca – odbiorca zostaje złamany, co więcej – gdy wizerunek czy utrwalone wyobrażenie zaczyna poprzedzać rzeczywistość, odwróceniu ulega przyczynowo-skutkowy związek między rzeczywistością a jej reprodukcją. Kopia będąca znakiem, staje się pierwotna wobec tego, co oznacza. Tą drogą granice między światem realnym i wyobrażonym czy symbolicznie reprezentowanym w mediach ulegają stopniowemu zatarciu⁹⁷. Rodzi to poważne konsekwencje dla tożsamości. Widowym przykładem tego rodzaju sytuacji jest w ostatnich latach niezwykle popularna gra internetowa Phillipa Rosedale’a zatytułowana *Second Life*.

Oddziaływanie mediów to także kwestia środków, np. specyficznego, obrazowego języka, jakim się one posługują. Video-obraz działa na emocje, a nie jak słowo – na intelekt, słyca przekaz, wyłącza krytycyzm, nie pozostawiając dość miejsca na wyobraźnię, interpretację czy tajemnicę. W efekcie zaciera granicę między rzeczywistością a ułudą, wywołując pozór zmysłowego kontaktu ze światem. Nie zważając na wagę i logiczność wypowiedzi, atakuje mózg coraz to nowymi bodźcami. Uwagę zwracać powinny tu przede wszystkim odwoływanie do argumentacji niemerytorycznych, wykorzystywanie środków perswazji, a także wieloznaczność i niejasność przekazu, które winny być wyraźnym sygnałem ostrzegawczym, dotyczącym intencji nadawcy. W przeciwnym razie człowiek z wypracowanej ewolucją i doświadczeniem społecznym pozycji *homo sapiens* stanie się *homo videns*⁹⁸.

Tendencja do wyróżniania się, indywidualizacji, a z drugiej strony unifikacji zachowań, swoistej mimikry nie tylko kulturowej, ale w szerokim sensie społecznej współistnieje nierzadko z zachowaniami dewiacyjnymi czy patologicznymi prezentowanymi przez młodzież. O ile pierwsze z nich utożsamiane bywają z anomią, dysfunkcją w zakresie przyswajania norm społecznych, w najlepszym wypad-

⁹⁷ J. Baudrillard, *Simulacra and Simulations*, New York 1983 za: T. Skalski, *Philosophical Aspects of the Chosen Works of Phillip K. Dick*, unpublished MA Thesis, Wrocław 2007.

⁹⁸ R. Miszczyński, A. Tarnopolski, *Filozofia a mass media*, „Diametros”, nr 4/2005, s. 12–28.

ku z odmiennością i wykraczaniem zachowań jednostki poza ramy konformizmu (w wąskim aspekcie), o tyle patologia to te działania, które pozostają w sprzeczności ze światopoglądowymi wartościami podzielanymi przez społeczność, której jednostka jest członkiem (w szerokim aspekcie). Charakterystyczna jest tu społeczna, a nie jednostkowa szkodliwość działań⁹⁹. Dewiacja może mieć charakter pozytywny, przełamuje wówczas stereotypy, stanowi źródło innowacji, pełni zatem funkcję stymulowania rozwoju. Patologia ma zawsze charakter negatywny.

Jako przyczyny zachowań dewiacyjnych Filipiak wymienia:

- zakłócenia ładu społecznego i kulturowego (ponowoczesność, wieloznaczność i generowany przez nie relatywizm moralny; w Polsce nakłada się na te tendencje okres transformacji ustrojowej trwający od 1989 r.);
- negatywną socjalizację w grupach odniesienia (zła kondycja psychospołeczna rodziny, silna więź w grupach przestępczych i subkulturowych będąca substytutem identyfikacji i poczucia bezpieczeństwa);
- naznaczenie społeczne (stygmatyzacja: pochodzenie z rodziny patologicznej prowadzi do reprodukcji patologii w tej czy innej postaci);
- konflikty społeczne¹⁰⁰.

Do najbardziej rozpowszechnionych w ostatnim 10-leciu zachowań patologicznych wśród młodzieży zaliczyć można: spożywanie alkoholu, używanie narkotyków, zachowania przestępcze oraz prostytutkę. Odrębne miejsce wśród patologicznych wzorców zachowań zajmuje przemoc, zarówno doświadczana, jak i stosowana przez młodych.

Niektóre z dewiacji i patologii wiążą się z występowaniem napięć aksjonormatywnych, poszukiwaniem strategii przetrwania w trudnej rzeczywistości, są przejawami konformizmu i poddania „sprzyjającym okolicznościom” w obliczu deficytów asertywności i empatii, a także innych umiejętności czy postaw intra- i interpersonalnych, bywają też związane z niemożnością wpisania się w oferowane społecznie role życiowe czy zawodowe.

Jak się wydaje, płeć ani pochodzenie społeczne czy nawet wiek nie są kryteriami, które pozwalałyby jednoznacznie wykluczać pewne kategorie młodzieży z zachowań o charakterze patologicznym, dotyczą one w węższym czy szerszym stopniu wszystkich.

Jak wspomniano wyżej, nadmierne spożywanie alkoholu i przyjmowanie substancji psychoaktywnych, w tym narkotyków, stanowią najbardziej rozpowszechnione wśród młodzieży przejawy zachowań dewiacyjnych. Z badań przeprowadzonych przez Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii w roku 2004¹⁰¹ wynika, że najbardziej rozpowszechnionymi substancjami psychoaktywnymi (prócz alkoholu spożywanego nagminnie przy wszystkich okazjach towarzyskich oraz palenia papierosów) są te najłatwiej dostępne: konopie indyjskie

⁹⁹ J. Podgórecki za: J. Kurzępa, *Młodzież pogranicza – „świnki”*, Kraków 2001.

¹⁰⁰ M. Filipiak, *Subkultury młodzieżowe wczoraj i dziś*, Tyczyn 2001.

¹⁰¹ Badania ESPAD 2003 oraz Krajowego Biura... w opracowaniu Klaudii Palczak.

(marihuana), amfetamina, ecstasy i leki uspokajające/nasenne). Z substancjami tymi stykają się już uczniowie młodszych klas szkoły podstawowej, przy czym z wiekiem problem stopniowo narasta. Szczyt użytkowania tychże przypada na okres uczęszczania do szkoły ponadpodstawowej, choć oczywiście studenci wyższych uczelni nie są wolni od tego rodzaju przyzwyczajzeń. O ile okoliczności palenia marihuany czy picia alkoholu nie zaskakują (imprezy w domu, akademiku, w klubach czy na świeżym powietrzu), o tyle przyczyny odurzania się i upijania wywołują refleksję nad kierunkiem działań o charakterze profilaktycznym (od filmów edukacyjnych o szkodliwości i zgubnych skutkach pijaństwa i narkomanii w kierunku propagowania interesujących, rozwojowych i niewymagających nakładów finansowych sposobów i form spędzania czasu wolnego).

Do najczęstszych motywów sięgania po substancje psychoaktywne należą:

- przyjemność i relaks (83,1% i 77,4%),
- chęć doznania niezwykłych przeżyć (34,0%),
- chęć zapomnienia o problemach, codzienności (21,4%).

Do najmniej rozpowszechnionych zalicza się zaś:

- trudności z nauką,
- strach przed odrzuceniem społecznym,
- chęć zwrócenia na siebie uwagi – łącznie mniej niż 10%.

Charakterystyczne jest, że ankietowana młodzież (reprezentatywna próba 1545 studentów 71 różnych uczelni) podkreśla, iż zetknęli się oni z działaniami profilaktycznymi w szkole, oceniają jednak ich skuteczność jako niską i widzą konieczność kontynuowania akcji edukacyjnych tego rodzaju na studiach i później, w dorosłym życiu. Badania jak i obserwacje zachowań młodzieży wykazały także, że picie alkoholu jako element kultury spędzania czasu wolnego, odmiennie niż odurzanie się, stanowi istotny czynnik atrakcyjności interpersonalnej w kręgu rówieśniczym (organizowana przez licealistów czy studentów, a nierzadko i gimnazjalistów impreza towarzyska bez wyczynowego picia alkoholu uznawana jest w większości przypadków za nieudaną) i jest znacznie bardziej rozpowszechnione niż przyjmowanie narkotyków. W obu przypadkach kontekst czasu wolnego, dobrej zabawy jako motyw sięgania po alkohol i narkotyki przeważa nad niemożnością zapanowania nad stresem, poradzenia sobie z problemami i trudnościami życiowymi, przeciążeniem nauką i obowiązkami.

Narastającym problemem wśród młodzieży obojga płci jest prostytutka. Piotr Sztabiński wskazuje na następujące uwarunkowania tego zjawiska:

- osobowościowe (syndrom ofiary, deficyty samooceny, traumatyczne przeżycia w sferze seksualnej m.in. gwałt i inne formy molestowania seksualnego);
- moralne (deficyt norm, prawidłowych wzorców życia, zaniedbania wychowawcze – przyp. M. K.);
- ekonomiczne (brak innej możliwości ustrzeżenia się przed ubóstwem, ale też, przyp. – M. K., elementy rywalizacji w zakresie posiadanych strojów, kosme-

tyków i innych możliwości wynikających z posiadania bogatego sponsora czy zarabiania pieniędzy tą drogą, jaką są płatne kontakty seksualne)¹⁰².

Jacek Kurzępa dodaje jeszcze

- element przypadku i chęć zaspokojenia własnych potrzeb seksualnych oraz przyzwolenie rówieśników bywające czynnikiem aktywizującym prostytutkę i wspomagającym jej ukrywanie (zaufanie do przyjaciółek, kolegów, zachęcanie do wczesnej inicjacji, atrakcyjność seksualna i interpersonalna, możliwość pochwalenia się kolegom korzyściami materialnymi, zaradnością życiową).

O ile w odniesieniu do samego zjawiska mówić można o jego zakorzenieniu historycznym, postępującej legalizacji, prostytutka nieletnich zawsze ma charakter patologiczny, wpływa w sposób dewiacyjny na kształtowanie tożsamości płciowej i osobowej i jest rodzajem uzależnienia – zatem należy poddawać ją terapii. Prostytcji często, choć nie zawsze, towarzyszą narkotyki, alkohol, konflikty z prawem oraz zachowania agresywne (głównie przemoc „opiekunów” w stosunku do uprawiających prostytutkę dziewcząt i chłopców), także zagrożenie zdrowia (AIDS, choroby przenoszone drogą płciową) oraz przedwczesna inicjacja seksualna nierzadko związana z deficytami wiedzy na temat regulowania płodności.

Odrębnym problemem prostytuujących się uczniów są wagary i drugoroczność wynikła z zaniedbań w nauce. Co zastanawiające, większość prostytuującej się młodzieży pochodzi z rodzin pełnych, w których rodzice mają średnie lub wyższe wykształcenie i stałe źródła dochodu (dziewczęta), w przypadku chłopców czynnikiem decydującym bywa rozbitcie rodziny, a także brak pozytywnego wzorca roli męskiej (kontakty z ojczymem czy konkubentem matki bywają wówczas antagonistyczne bądź w ogóle ich brak). Zwalczania i zapobiegania prostytutce nie wspomagają ani programy profilaktyczne (jak ma to miejsce w przypadku stosowania narkotyków i picia alkoholu), ani brak społecznego potępienia wobec takich zachowań często bardzo młodych osób, ani też realia ekonomiczne czy postawa samych rodziców prostytuujących się dzieci¹⁰³. Z prawnego punktu widzenia prostytutka ma charakter nielegalny dopiero wówczas, gdy czerpane są z niej korzyści, co bywa trudne do udowodnienia, ponieważ między prostytuującą się a opiekunem nierzadko rozwija się symbiotyczny związek o charakterze uzależnienia (syndrom kata i ofiary). Luka prawna polega na uogólnieniu tej zasady, podczas gdy prostytutka nieletnich zawsze ma charakter nielegalny, jest wymuszona i stanowi nadużycie podlegające karze. Niestety osobie wciągniętej w proceder nie pomagają z nim zerwać także uzasadnienia o charakterze moralno-religijnym, ponieważ zaspokojenie

¹⁰² P. Sztabiński, *W środku Europy?: wyniki Europejskiego Sondażu Społecznego*, Warszawa 2006.

¹⁰³ Badania Jacka Kurzępy wskazują, że o ile homoseksualna prostytutka chłopców często związana jest z opuszczeniem rodzinnego domu, w przypadku dziewcząt zamieszkujących z rodzicami ci ostatni świadomi faktu, że córka–licealistka się prostytuuje nierzadko uciekają przed problemem, argumentując, że 15–16-latka jest dorosła, bo... tak się ubiera i zachowuje.

potrzeb ekonomicznych, system wewnętrznych zaprzeczeń i racjonalizacji charakterystyczny dla każdego uzależnienia, a często przyzwyczajenie do wygodnego życia i łatwego „zarobkowania” są od tego rodzaju argumentacji silniejsze.

Kolejnym czynnikiem często towarzyszącym powyższym dewiacjom, ale i stanowiącym odrębny problem wychowawczy, a zarazem czynnik zaburzający tożsamość jest sprawstwo i uczestnictwo młodych ludzi w zachowaniach nacechowanych przemocą.

W eskalacji przemocy rozumianej jako cecha relacji społecznych dużą rolę odgrywa okres transformacji, jaka dokonana się w Polsce po 1989 r. i która, obok zdobyci demokracji i perspektyw rozwoju gospodarczego, przyniosła chaos i relatywizm w obszarze wartości, stwarzając płaszczyznę dla konkurujących ze sobą strategii przetrwania (zagubienie, anomia, wycofanie, nastroje depresyjne) i sukcesu (rywalizacja z innymi, kariera, uczestnictwo społeczne, hedonizm, rozrywka, euforia)¹⁰⁴. Strategie owe bądź w wyniku doznawanej frustracji i poczucia bezsilności, bądź bezkarności i niczym nieograniczonej swobody działania rodzą u większości, nie tylko wśród ludzi młodych, tendencje do stosowania przemocy i uwalniania agresji w sposób niekontrolowany i nieakceptowany społecznie.

Poza uwarunkowaniami makrostrukturalnymi istotną rolę w promowaniu postaw nasyconych przemocą odgrywa rodzina, a w zasadzie realizowany na jej gruncie model wychowania autorytarnego, opartego na dominacji i usankcjonowanej inwazji na teren drugiej osoby, dyktatury i ograniczania jej praw wprowadzanych nierzadko w imię odpowiedzialnego rodzicielstwa i dyscypliny¹⁰⁵. Jeszcze inną płaszczyzną i instytucją socjalizującą w kierunku przemocy jest szkoła¹⁰⁶.

Nie dziwi zatem, że jedno z podstawowych uzasadnień stosowania przemocy w opiniach badanej młodzieży stanowi tzw. filozofia przemocy (jeśli nie będziesz wystarczająco silny i agresywny, inni cię zniszczą, we współczesnym świecie można być albo agresorem, albo ofiarą) oraz rozwijająca się impregnacja psychiczna wobec przemocy głównie o charakterze fizycznym. Użycie tego rodzaju przemocy usprawiedliwiają m.in.:

- samoobrona,
- odpowiedź na przemoc,
- obrona innej osoby.

Z kolei przemoc psychiczna prowokowana bywa przez:

- złość,
- prowokację,
- przyjemność płynącą ze stosowania tego rodzaju przemocy.

¹⁰⁴ E. Michałowska, *Młodzież wobec przemocy. Rygoryzm czy tolerancja?*, [w:] *Młodzież w nowym ładzie społecznym*, Zielona Góra 2003, s. 327–342.

¹⁰⁵ M. Bartosińska, *Oblicza przemocy*, Warszawa 1993.

¹⁰⁶ Por. badania własne autorki – M. Karkowska, W. Czarnecka, *Przemoc w szkole*, Kraków 2000.

Co zastanawiające, w świadomości badanych przemoc występuje łącznie wobec takich problemów społecznych, jak napady rabunkowe, złodziejstwo, chuligaństwo, alkoholizm. Zajmuje ona dość odległą, dopiero 9 pozycję w 14-stopniowej skali badawczej dotyczącej usytuowania i rozpowszechnienia zjawisk patologicznych. Jak wskazują rezultaty późniejszych badań, młodzież deklaratywnie neguje przemoc (w większym stopniu akceptując użycie przemocy fizycznej niż psychicznej w tym emocjonalnej), ale w praktyce ją stosuje. Prowadzi to do sytuacji dualizmu normatywnego, w której w teorii zjawisko jest potępiane, jednak w miarę przechodzenia od abstrakcyjnych uwarunkowań do konkretnych sytuacji maleje rygoryzm wobec niego. Brak jest korelacji między płcią a doświadczaniem czy stosowaniem przemocy: do bycia ofiarą jak i agresorem przyznają się zarówno mężczyźni, jak i kobiety, ci pierwsi jednak częściej deklarują jej stosowanie.

Przemoc jest zjawiskiem charakteryzującym działania wybranych grup/kategorii społecznych:

- ludzi z marginesu społecznego;
- kolegów, rówieśników;
- rodziców (najwięcej wskazań wśród dziewczynek);
- ludzi biznesu, polityków;
- nauczycieli (najwięcej wskazań wśród chłopców).

Jak wskazuje powyższa klasyfikacja, przemoc jest zjawiskiem powszechnym społecznie; nie ma tu kategorii dystynktywnych, brak wskazań, że charakteryzuje ona przedstawicieli konkretnych grup/kategorii społecznych ani też, że są tacy, którzy nigdy przemocy nie stosują.

W kwestii przyczyn i motywów stosowania przemocy badani odpowiedzieli następująco:

- brak umiejętności załatwienia swoich spraw bez stosowania siły,
- chęć zademonstrowania władzy,
- stosowanie wzorców działania wyniesionych z domu,
- perspektywa szybkiego zaspokojenia potrzeb i realizacji pragnień.

Wskazując na wysoki poziom różnicowania powodów, dla których stosuje się przemoc, istotne jest tu społeczne dziedziczenie, którego mechanizmy są młodym ludziom znane, choć, jak widać w działaniu, nie do końca są ich świadomi.

Zapoznanie z tego rodzaju rezultatami badań otwiera, jak się wydaje, szeroką perspektywę rozważań nad kształtowaniem tożsamości młodych ludzi. Jasne staje się bowiem to, co do tej pory negowano: przemoc jako rodzaj zachowań reprezentowanych przez młodzież, ale i starszych członków społeczeństwa nie jest cechą marginesu społecznego, a jej eskalacja nie zależy ani od płci, ani od pochodzenia społecznego, ale od wysycenia autorytaryzmem i dominacją treści socjalizacyjnych w takich środowiskach wychowania, jak dom rodzinny i szkoła nie zaś tylko rówieśnicy czy media, które to przekonania dominowały przez ostatnie dziesięciolecie. Oczywiście nie można też zaprzeczyć rodowodowi przemocy

jako rysowi aksjologicznemu niektórych subkultur opartych na kulcie siły, dominacji, przymusu etc.

Jednakże relacje między pojęciem subkultury, młodzieżą jako główną kategorią społeczną, wykazującą zainteresowanie przynależnością do tejże, a samym społeczeństwem i w pewnym sensie tożsamością jednostki mają charakter złożony i nie może być w ich analizie miejsca na uproszczenia.

Przyjmując za fakt, że przemoc jest elementem struktury wartości niektórych subkultur, głównie o rodowodzie przestępczo-chuligańskim, warto zastanowić się, czy pierwotnie wynika ona z samej przynależności do subkultury, czy może raczej uwarunkowana jest osobowościowo (gniew jako skłonność do przeżywania silnych, negatywnych emocji, mściwość, chęć rewanżu, nienawiść, złość czy opacznie rozumiana asertywność) i socjalizacyjnie (deficyty i zaburzenia socjalizacji w środowisku domowym i szkolnym), stanowiąc próbę zaistnienia w otoczeniu społecznym i budowania swojej pozycji interpersonalnej w braku innych, wartościowszych i bardziej atrakcyjnych jej determinantów?¹⁰⁷ Nierzadko rysem decydującym o uznaniu za atrakcyjne upowszechnionych w subkulturze wzorców zachowań promujących przemoc jest ubóstwo i jednokierunkowość w zakresie internalizowanych treści kulturowych (brak alternatywy wobec przemocy, przekaz medialny nastawiony na gloryfikację brutalności, barbarzyństwa, kultu mięśni czy prawa pięści), a także fakt, że socjalizacja w obrębie grupy subkulturowej w znacznie większym stopniu przypomina znane z dzieciństwa mechanizmy identyfikacyjne, więzi pierwotne, angażujące emocje niż np. edukacja w szkole, z założenia przybierająca charakter socjalizacji wtórnej. Tak więc nie sama przemoc czy siła, lecz namiastka autorytetu, próba stworzenia przestrzeni identyfikacyjnej, wspólnoty odczuwania i przeżywania decyduje o tym, że subkultura staje się w pojęciu młodego człowieka czymś atrakcyjnym i odgrywa ważną rolę w kształtowaniu tożsamości osobowej i społecznej jej potencjalnego członka.

Inaczej, znacznie szerzej można potraktować to zagadnienie, idąc tropem teoretyków kultury młodzieżowej i juwentologów (m.in. Coupland, Bell, Tenbruck, w Polsce – Pęczak, Fatyga). Otóż, zdaniem Tenbrucka młodzież sama w sobie jako kategoria społeczna tworzy podkulturę, przy czym przedrostek *sub-* traci swe negatywne konotacje na rzecz równoległości (kultura dominująca i nurt równoległy, alternatywny). Tutaj zarysowuje się społeczna tendencja do pojawiania się grup pokoleniowych, będących nośnikami wartości i norm współtworzących zarówno tożsamość jednostki, jak i pokolenia z tych jednostek złożonego. Istotą socjalizacji i wyłaniającej się w jej wyniku tożsamości są wzory kulturowe o charakterze młodzieżowym, alternatywnym wobec działań starszego pokolenia. Pośrednikami są tu przemysł konsumpcyjny, media, system kształcenia i życie zawodowe¹⁰⁸ (tzw. kultura korporacyjna – przyp. M. K.).

¹⁰⁷ M. Jędrzejewski, *Młodzież a subkultury: problematyka edukacyjna*, Warszawa 1999.

¹⁰⁸ *Ibidem*, s. 47.

Zatem niekoniecznie trzeba wąsko kojarzyć pojęcie subkultury z dewiacyjnością, szerzej ujęte stanowi manifestację odmienności, specyfiki czy ekspresję kultury młodzieżowej¹⁰⁹.

W zależności od tego, czy subkultura rozumiana jest jako styl życia przynależny pewnemu jego okresowi (młodość) czy też jako marginalna wobec dominujących tendencji społecznych grupa o zabarwieniu kontestującym, dewiacyjnym czy patologicznym odmiennie będzie postrzegany jej wpływ na kształtowanie tożsamości jednostek w nią zaangażowanych.

Pytania badawcze koncentrują się wokół tego konstruktu tożsamości, jakim jest przestrzeń wyborów sytuujących się pomiędzy dewiacją, alternatywą a standardowym, zgodnym z klasycznymi wzorcami zachowaniem (tzw. „normalnością”). Jaki jest wpływ wzorców i samych zachowań dewiacyjnych czy alternatywnych (zachowania narcystyczno-ekshibicjonistyczne, blogowanie jako forma powiększania samoświadomości) oraz różnych form buntu na kształtowanie tożsamości jednostki? Jaki jest stosunek badanych do zachowań jednoznacznie definiowanych jako patologiczne (uzależnienia, prostytutka, przemoc zarówno stosowanie, jak i bycie jej ofiarą)? Jak postrzegają ich rolę w samookreślanii, postrzeganiu się jako podmiot w relacjach z innymi i samym sobą (poczucie własnej wartości, samoocena)? Czy młodzi ludzie uwikłani w zachowania patologiczne zawsze doświadczają zaburzeń tożsamości? Jakie są uwarunkowania zachowań dewiacyjnych czy alternatywnych form manifestacji siebie oraz przeżywania kontaktu ze światem? Jaką rolę pełnią tu czynniki na poziomie makro (wpływ kultury, lansowanych w mediach wzorców zachowań, przemian społeczno-obyczajowych), a jaką przekaz socjalizacyjny, którego źródłem są społeczne mikrostruktury (rodzina, szkoła, rówieśnicy)?

¹⁰⁹ *Ibidem*, s. 45.

Rozdział V

Zarys metodologii badań

Niniejszy rozdział ma za zadanie zaprezentować podejście metodologiczne w badaniu empirycznym poświęconym analizie procesu nabywania tożsamości przez młodzież. W pierwszej części czytelnik znajdzie informacje na temat samych badań jakościowych, ich specyfiki, a także ich typów i strategii najczęściej stosowanych do eksplorowania przestrzeni i obszarów związanych z wychowaniem. Dalsze podrozdziały poświęcone są prezentacji celów, obranej metody, a także reguł rządzących doбором przypadków w konkretnym postępowaniu badawczym, przedsięwziętym na potrzeby niniejszej rozprawy. Na zakończenie nieco miejsca poświęcono na opis kryteriów jakości badań o takim charakterze i sposobów jej podnoszenia.

5.1. Założenia teoretyczne badań jakościowych w naukach o wychowaniu

Jakościowe podejścia badawcze mają długą historię w dziedzinie nauk społecznych, do ich szczególnie intensywnego rozwoju doszło jednak dopiero na początku lat 70. XX w. zarówno w Europie, USA, jak i Kanadzie. Szczególny wpływ na kształtowanie się nowego sposobu badania rzeczywistości społecznej miały:

- psychoanaliza – jako metoda terapii oparta na docieraniu do głębokich, często zatartych, stłumionych czy traumatycznych przeżyć pacjenta;
- fenomenologia – uwzględniająca opis, analizę i rekonstrukcję świata przeżywanego przez badanych poprzez pozbawiony uprzedzeń, bezpośredni kontakt badacza z badanymi (Husserl);
- socjologia rozumiejąca (Weber, Schütz), a także interakcjonizm (H. Blumer, G. H. Mead), etnometodologia i tzw. socjologia naturalistyczna (w tym teoria ugruntowana Glasera i Straussa)¹.

¹ H. H. Krüger, *Wprowadzenie w teorię i metody badawcze nauk o wychowaniu*, Gdańsk 2005.

Oczywiście to tylko główne źródła inspiracji dla badaczy jakościowych. Jak zauważa Stanisław Palka, mimo iż stanowią odmienne paradygmaty poznawcze, zarówno badania jakościowe jak i ilościowe realizowane są w oparciu o założenia realizmu epistemologicznego (badana rzeczywistość istnieje niezależnie od osób ją badających), a głównymi sposobami poznawania otaczających zjawisk są metody doświadczalne, empiria. Jednakże humanistyczny model poznania naukowego, mający swą genezę w poglądach Williama Diltheya i jego przekonaniu o odrębności nauk przyrodniczych i społecznych, sprawia, że podstawową kategorią poznania w naukach społecznych jest rozumienie, interpretacja zjawisk, faktów². Teoria oparta na uzyskanych wnioskach z badań jest rezultatem interakcji między zgromadzoną na dany temat wiedzą teoretyczną a danymi uzyskanymi drogą obserwacji, wywiadu, a także analizy wszelkiego rodzaju dokumentów (obrazów, fotografii, filmów, wypowiedzi pisemnych, nagrań). Analiza ta służy naukowym celom i nie przybiera charakteru statystycznego. Konieczne są tu typowo ludzkie zdolności, takie jak: empatia, introspekcja, zamiana perspektyw (moje „tu” staje się twoim „tu”)³. Rozumienie w sensie diltheyowskim oznacza proces, w którym „z symboli danych zmysłom z zewnątrz rozpoznajemy to, co wewnątrz”⁴.

Subiektywizm, indywidualność, uczestnictwo w procesie badawczym, stosowanie nieustrukturyowanych i raczej ogólnych w swej konstrukcji narzędzi poznania stanowią główne cechy, a zarazem zalety podejścia jakościowego. Zmierzając ku eksplorowaniu środowiska społecznego, badania jakościowe koncentrują się na odsłanianiu jego kompleksowych właściwości, docierają też do uwarunkowań pewnych procesów, których oświetlenie w perspektywie analizy ilościowej jest niemożliwe bądź znacznie utrudnione. Wymagają więc zaangażowania, specyficznych właściwości badacza, utożsamianych przez niektórych empiryków z tzw. „imaginatywną racjonalnością”, czyli zdolnością do rozumienia i interpretacji działania innych i ujmowania kontekstu tychże działań dzięki wiedzy, doświadczeniu, ale też wyobraźni⁵. Badania jakościowe cechuje swoisty naturalizm, rozumiany jako tendencja do studiowania zjawisk w ich naturalnym, codziennym otoczeniu, w potocznych procedurach ustanawiania sensu. W badaniach tego typu odzwierciedlane są przekonania, wierzenia i przypuszczenia empiryków na temat badanej rzeczywistości, które kształtują jego sposób rozumienia badanych zjawisk. Obok naturalnego otoczenia, niezwykle istotną cechą badań jakościowych jest szeroko rozumiany kontekst i holistyczny charakter analizy, zmierzającej do ujęcia możliwie jak największej liczby aspektów badanej

² S. Palka, *Humanistyczne podejście w badaniach i praktyce pedagogicznej*, [w:] *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, M. Nowak, D. Kubinowski (red.), Kraków 2006.

³ A. Schütz, *Potoczna i naukowa interpretacja ludzkiego działania*, [w:] *Kryzys i schizma*, t. 1, E. Mokrzycki (red.), Warszawa 1984.

⁴ W. Dilthey, *Gesammelte Schriften*, Stuttgart 1961, s. 143.

⁵ P. Oldfather, J. West, *Qualitative research as Jazz*, „Educational Researcher” 1994, vol. 23, no. 8, s. 25.

rzeczywistości. Teresa Bauman zwraca uwagę na często pojawiającą się wielość kontekstów, zróżnicowanie ich elementów, co pociąga za sobą wielość możliwych interpretacji badanych zjawisk i zagadnień⁶. Jak zauważają badacze zjawisk społecznych, to, który paradygmat badawczy powinien być traktowany jako dominujący, zależy w dużym stopniu od założenia, czy rezultaty prowadzonych badań mają być podstawą do ich kontynuacji i szerszego ujęcia (wówczas preferowane są podejścia ilościowe), czy też w postępowaniu badawczym przeważa koncentracja na bieżącej perspektywie i rozumieniu sytuacji badanych (wobec czego wybieramy podejścia jakościowe)⁷. Jak zauważa Richard Rorty, sama istota sporu o metodę jest błędna, bowiem odmiennosc paradygmatów metodologicznych sprowadza się jedynie do języka, terminologii, stosowania uogólnień czy rezygnacji z nich na rzecz opisu; to nie metody czy podejścia na gruncie nauk społecznych są odmienne, ale słowniki, za pomocą których wyrażane są nasze interpretacje zastanego stanu rzeczy⁸.

W celu uzyskania jak najlepszych rezultatów nadal jednak zalecane są w procedurze badawczej elastyczność i eklektyzm w łączeniu stylów i metod poznania. Dopuszczalne jest łączenie stylów badania i metod, co służy ukierunkowaniu postępowania badawczego na odkrywanie nowych zależności, faktów, nie zaś tylko potwierdzanie już istniejących wniosków. Powyższe czynności nie mogą jednak być tożsame z chaosem, zatem w obrębie jakościowej procedury badawczej wskazane jest wytyczenie celów, skonstruowanie problematyki badania, ale już nie hipotez, jako że badanie jakościowe, jak wspomniano, ma na celu raczej tworzenie nowej teorii niż potwierdzanie wcześniej uzyskanych rezultatów badawczych. Projekt badawczy rzadko zatem przyjmuje formę dokładnego planu postępowania; konieczna jest natomiast pewna wewnętrznie spójna, odnosząca się do teorii, logiczna perspektywa myślenia o problemie, jaki ma być rozwiązany, a także badaniu, jakie chcemy w tym celu przeprowadzić. Odkrywanie i rozumienie problemów zawartych w pytaniach, jakie sobie stawiamy, możliwe jest dzięki opisowi sytuacji i działań oraz ich pogłębionej, wieloaspektowej analizie i pozostaje nadrzędnym celem postępowania badawczego. Wewnętrzna sprzeczność polega na tym, iż nierzadko wykorzystywane są w tym celu elementy różnych, już funkcjonujących teorii, związanych z badanymi zjawiskami czy obszarem, mimo iż w podejściu jakościowym postuluje się budowanie wiedzy indukcyjnej i wyzbycie się przez badacza wcześniejszych założeń na temat badanej rzeczywistości. Przyjął zatem należy, że to, na ile dokładny jest plan postępowania badawczego, a także czy stawiane są hipotezy oraz czy w ogóle wytyczane są poszczególne kroki

⁶ T. Bauman, *O możliwości zastosowania metod jakościowych w badaniach pedagogicznych*, [w:] *Zasady badań pedagogicznych*, T. Pilch (red.), Warszawa 1995, s. 65.

⁷ J. P. Keeves, *Introduction. Methods and Processes in Educational Research*, [w:] *Educational Research. Methodology and Measurement. International Handbook*, J. P. Keeves (ed.), Oxford 1997.

⁸ R. Rorty, *Konsekwencje pragmatyzmu. Eseje z lat 1972–1980*, Warszawa 1998, s. 253.

zmierzające ku eksploracji problemu, zależy tylko i wyłącznie od celu badania, zdolności konceptualizacji tego, co chcemy osiągnąć, a następnie umiejętności dokonania przeglądu pola. W procedurze badań jakościowych pytania, wokół których koncentrują się dociekania, pozwalają zazwyczaj na rozwinięcie rozumowania o charakterze indukcyjnym – wnioski wyprowadzane są na podstawie obserwacji i w wyniku zaaplikowania innych technik badawczych niż w przypadku rozumowania dedukcyjnego, gdzie jest inaczej – wnioski wyprowadzamy na podstawie istniejących już teorii.

W literaturze przedmiotu odnaleźć można szereg stanowisk opisujących ewolucję metod jakościowych, ich celów, a także typów stosowanych procedur. Najstarszym podejściem jakościowym są różne odmiany metody hermeneutycznej. Hermeneutyka współcześnie nie oznacza tego samego, co dawniej, koncentrując się na rozumieniu i umiejętności wydobywania różnych znaczeń tekstów, wypowiedzi. Widoczna jest tu ewolucja – wcześniej chodziło o odkrywanie relacji między częścią a całością, obecnie zaś o pogłębianie rozumienia i możliwości interpretacji w nieulegającym zakończeniu procesie, nie zaś w skończonym, jednorazowym akcie poznania.

Kolejnym etapem rozwoju jakościowych procedur badawczych były tzw. badania w działaniu (lata 70. XX w.), faworyzowane przez krytyczną refleksję o edukacji, w obrębie której próbowano także łączyć proces badawczy ze zmianą praktyki wychowawczej. Badania w działaniu (tzw. *action research*) zapoczątkowane zostały przez psychologiczną szkołę Kurta Lewina. Jednak podobnie jak w początkach ich stosowania, dotąd służą one głównie rozwiązywaniu problemów społecznych, tak w zakresie poznawczym jak i treściowym. Zbieranie informacji podyktowane potrzebami poszukiwań teoretycznych uzupełniane jest w ich przypadku działaniami korygującymi środowisko i zachowania podmiotów w nim działających. Warunkiem ich powodzenia jest otwarcie się badacza na informacje zwrotne napływające ze współkształtowanej przezeń rzeczywistości, jak i świadome zniesienie bariery między badaczem-teoretykiem a praktykiem-nauczycielem, wychowawcą na korzyść ich bezpośredniej współpracy. Główne problemy spotykane podczas realizacji badań w działaniu to właściwa komunikacja, zapewnienie badanym anonimowości, eliminacja nacisków z zewnątrz (spowodowanych niepokojem podmiotów towarzyszących, a bezpośrednio niewikłanych w badanie, na przykład rodziców, przedstawicieli władz oświatowych), przeciążenie psychiczne badacza-praktyka (nieradko musi on godzić obowiązki zawodowe: prowadzenie lekcji z czynnościami badawczymi) i jego samodzielność, jak i zakres możliwej realizacji proponowanych innowacji i działań korygujących, które wynikają z diagnozy środowiska.

Następnym krokiem w ewolucji metod badawczych było pojawienie się w latach 80. XX w. jakościowych strategii, obecnie uznawanych za klasyczne już sposoby eksplorowania rzeczywistości społecznej. Jak wspomniano, ich istotą jest nie tylko rozumienie sytuacji i towarzyszącego jej kontekstu w sensie diltheyow-

skim, ale też inicjowanie i podtrzymywanie wymiany informacji dzięki zastosowaniu takich technik zbierania danych, jak: obserwacja uczestnicząca, wywiad swobodny, narracyjny, oparty na dialogu, analiza treści dokumentów etc. Oczywiście dane zebrane tą drogą nie zapewniają obiektywności w sensie, jaki przypisujemy danym statystycznym zyskanym w drodze stosowania metod ilościowych. Tym zagadnieniem zajmiemy się w dalszej części rozdziału.

Wreszcie coraz częściej, w latach 90. XX w. i obecnie mamy do czynienia z komplementarnością podejść jakościowych i ilościowych. Ich łączenie powoli staje się uprawnioną procedurą badawczą, spory dotyczą natomiast płaszczyzn i głębokości tejże integracji. O ile jest ona trudna do zaakceptowania na poziomie epistemologicznym, mamy bowiem do czynienia z dwiema odmiennymi, wzajemnie wykluczającymi się wizjami społecznego świata, to na poziomie metody, praktycznego działania integracja taka jest jak najbardziej możliwa. Pisze o tym m.in. Marian Nowak⁹, wskazując na co najmniej cztery stanowiska omawiające problem relacji między orientacjami epistemologicznymi a paradygmatami metodologicznymi. Są to:

- pozytywizm – świat społeczny podlega takim samym prawom jak przyroda, należy zatem poznawać go i badać w taki sam sposób;
- postpozytywizm – świat przyrody i rzeczywistość społeczna są całkowicie odmienne, zatem ich poznawanie wymaga odrębnych sposobów badania i wytyczenia kryteriów dostosowanych do ich specyfiki;
- postmodernizm – rzeczywistość społeczna jest tak złożona i podlega na tyle szybkim przemianom, iż próby stanowienia jakichkolwiek uniwersalnych kryteriów w badaniach tejże skazane są na niepowodzenie;
- posstrukturalizm – badanie rzeczywistości społecznej jest trudnym i złożonym procesem, który sam w sobie stanowi wyzwanie, nie możemy jednak zajmując się nauką zrezygnować ze stanowienia i stosowania kryteriów podnoszenia jakości badania, a nadrzędnym celem powinno być stworzenie takiego modelu tychże, który mógłby przeorientować dotychczasową praktykę badawczą. Możliwe jest to tylko na drodze szukania różnych sposobów poznawania rzeczywistości społecznej i zbierania danych, realizujących postulat komplementarności badań ilościowych i jakościowych. Różnorodność podejść badawczych nie oznacza jednak niekonsekwencji, dowolności w ich stosowaniu czy rezygnacji z krytycyzmu, zarówno wobec stosowanych strategii, jak i uzyskanych rezultatów badania.

Zatem studia jakościowe powinny opierać się nie na jednej perspektywie badawczej, ale na integracji wielu podejść, co pozwoli na lepsze rozumienie rzeczywistości i uzyskanie wielowymiarowego obrazu tejże. Koniecznym postulatem jest także dążenie do tego, by badania służyły praktyce (podobnie jak miało to

⁹ M. Nowak, *Między naukowością/teoretycznością a praktycznością*, [w:] *Metodologia pedagogiki...*

miejsce w przypadku pierwotnie pojmowanych *action research*), a ich wyniki stanowiły refleksję „dla wychowania”, nie zaś „o wychowaniu”¹⁰. Komplementarność stosowania metod jakościowych i ilościowych oznacza także nierzadko adaptację metod i technik zbierania danych znanych z dyscyplin pokrewnych pedagogice, takich jak: socjologia, psychologia, nauki o kulturze, językoznawstwo. Konstruowanie w sposób oderwany od jej naturalnych źródeł „samodzielnej” metodologii pedagogicznej, zgodnie ze stanowiskiem Bemera¹¹, ale i innych badaczy i metodologów, jest zabiegiem tyleż czasochłonnym, co narażonym na niepowodzenie, ograniczającym w niebezpieczny sposób zakres przedmiotowy badania. Jest też działaniem tyleż nieuzasadnionym, co nieefektywnym z ekonomicznego i czasowego punktu widzenia.

Na etapie projektowania badań jakościowych ważne jest, aby odpowiednio dokonać wyboru teorii, która stanowić będzie źródło odwołań dla interpretacji wyników, rodzaj rusztowania pozwalającego na wyłonienie przewodniej myśli, zamiaru, jaki towarzyszy badaczowi. Samo patrzenie, słuchanie, dokonywanie wyborów i bycie nawet maksymalnie receptywnym mogą bez odpowiednich odwołań teoretycznych okazać się niewystarczające dla efektywnego przeprowadzenia całej procedury badawczej. Zebrawszy powyższe postulaty, spróbujemy przedstawić w ogólnej formie założenia pedagogicznych badań jakościowych:

- uzyskanie holistycznego, scalonego widzenia badanego kontekstu, odwołanie jego porządku wewnętrznego wraz z ujawnieniem zasad jawnych i ukrytych, rządzących jego konstrukcją i funkcjonowaniem;
- stosowanie podejścia fenomenologicznego opartego na interpretacji i rozumieniu sposobu definiowania świata z perspektywy uczestników badania;
- uchwycenie badanej rzeczywistości niejako „od wewnątrz”, tak jak jest ona postrzegana przez badanych, z dystansem do wcześniejszej wiedzy reprezentowanej przez badacza;
- konieczność sprzężenia czynności badawczych z sytuacjami życiowymi badanych, niejako podporządkowanie się im w trosce o utrzymanie naturalnej równowagi i nieingerowanie w sytuacje codzienne, konstytuujące doświadczenie i przeżycia badanych. Jest to niezbędne nie tylko ze względów etycznych, ale też dla zachowania ciągłości badanych warunków;
- oparcie procesu zbierania danych o możliwie jak największą receptywność, wrażliwość i otwarcie na kontekst ze strony badacza, angażowanie własnej intuicji, które to działania podyktowane są niskim stopniem standaryzacji, a nierzadko i umownością narzędzi badawczych służących gromadzeniu materiału¹².

Jak wspomniano, badania jakościowe nie są jednorodne, w literaturze odnaleźć można wiele stanowisk opisujących ich zróżnicowania i zakresy stoso-

¹⁰ *Ibidem*, s. 23.

¹¹ Za: H. H. Kruger, *op. cit.*, s. 56.

¹² H. F. Wolcott, *Posturing in Qualitative Research*, [w:] *The Handbook of Qualitative Research in Education*, M. D. Le Compte, J. Preissle (eds), New York 1992.

wania. Na przykład T.R. Lindlof wymienia w swej pracy następujące rodzaje jakościowych studiów nad komunikacją, uwzględniające sposób ich przeprowadzania:

- badania linearne,
- badania spiralne,
- badanie kołowe,
- badania o poszerzającej się strukturze¹³.

Z kolei Renate Tesch wymienia aż jedenaście rodzajów badań o charakterze jakościowym spotykanych na gruncie socjologii¹⁴ (głównym kryterium ich różnicowania jest jak się wydaje przedmiot badania). Są to:

1. klasyczna analiza treści – jej celem jest badanie powtarzalnych, istotnych oddziaływań danych i ich kontekstu, stosowane m.in. do badania komunikacji;

2. etnograficzna analiza treści dokumentów – ukierunkowana na wychwytywanie znaczenia tekstu, jego sensu;

3. analiza dyskursu mówionego lub/i pisanego – dostarcza wglądu w formy i mechanizmy komunikacji ze szczególnym uwzględnieniem komunikacji werbalnej;

4. etnografia holistyczna – umożliwia opis i analizę całości czy części badanej kultury;

5. etnografia strukturalna – opisuje społeczną organizację wewnątrz badanej kultury, rozmieszczenie znaczeń w jej obrębie;

6. etnometodologia – stanowi krok dalej w stosunku do etnografii, gdyż bada sposób, w jaki członkowie danej grupy/społeczności nadają znaczenia określonym, konstruują kontekst wypowiedzi i sytuacji komunikacyjnych;

7. etnonauka – badanie znaczenia słów, etykiet i nazw nadawanych rzeczom, zjawiskom i sytuacjom w obrębie definicji kontekstu, w jakim zostały użyte. Dobrym przykładem tego rodzaju analizy są strategie stosowane w antropologii kognitywnej;

8. strukturalna analiza zdarzeń – analiza przebiegu biografii, wybranych wyinków czasowych jakiegoś ciągu wydarzeń ze wskazaniem ich wzajemnych relacji, momentów kluczowych, przełomowych, tzw. pęknięć;

9. studium historii życia czy studium przypadku – oparte na niekwantytatywnej i nieustrukturalizowanej analizie dokumentów osobistych, odtwarzających historię życia w całości wraz z poszukiwaniem i odsłanianiem znaczenia dla kształtowania tożsamości osobowej poszczególnych etapów czy elementów biografii;

10. teoria ugruntowana – w ujęciu konstruktywistycznym, dane i ich analiza są wytworem badacza, jego interakcji z otoczeniem i badanym środowiskiem, a celem postępowania badawczego staje się wykreowanie pewnego obrazu rzeczywistości, wyłonienie oryginalnych teorii na temat badanych zjawisk. W wersji

¹³ T. R. Lindlof, *Qualitative Communication. Research Methods*, Chicago 2002, s. 66.

¹⁴ Za: B. Borowska-Beszta, *Etnografia dla terapeutów (pedagogów specjalnych). Szkice metodologiczne*, Kraków 2005, s. 28.

obiektywistycznej, wspieranej przez klasyków podejścia – Glasera i Straussa, badacz powinien wyzbyć się jakichkolwiek założeń, prezentując neutralność wobec badanego obszaru;

11. interakcjonizm symboliczny – obejmuje badania procesu ustanawiania interpretacji własnych działań wraz z uczeniem się znaczeń, symboli użytkowanych w procesie komunikacji przez partnera/ów interakcji, wraz z możliwością prześledzenia, jak dopasowywane są ich perspektywy i linie wzajemnego postępowania.

Nie wszystkie z wyżej wymienionych podejść mają zastosowanie w badaniach edukacyjnych. Główne typy podejść w badaniach pedagogicznych, wykorzystujące wątki pokrewne tym obecnym w antropologii czy socjologii zostały zredukowane przez M. L. Smith do czterech głównych kierunków poszukiwań (podobnie jak w przypadku klasyfikacji autorstwa R. Tesch, kryterium są tu cele poszukiwań badawczych):

- podejścia interpretatywnego – które ma na celu zrozumienie znaczenia działań podejmowanych przez badanych, służy odkrywaniu ich kontekstu i różnic indywidualnych w definiowaniu sytuacji interakcyjnej. Pozostaje w ścisłym związku z teorią działania społecznego i interakcjonizmem. Jedną z odmian tego rodzaju badania są analizy świata przeżywanego inspirowane fenomenologią;
- podejścia artystycznego – które dotyczy raczej analizy finalnych wytworów artystycznych niż gromadzenia danych w procesie ich wytwarzania. Wytwory te mogą przybierać postać obrazową lub narracyjną (książka, film, rzeźba, obraz), przy czym w ich analizie równie ważna jest eksploracja indywidualnych znaczeń czy symboli, jak i formy stosowanej przez autora dzieła ekspresji;
- podejścia systematycznego – głównym zamierzeniem badawczym pozostaje odkrywanie i weryfikacja zjawisk w oparciu o procedury i standardy zapożyczone z badań ilościowych. Nacisk na obiektywność, słuszność i niezawodność ma zapobiegać subiektywizacji pola badawczego i wyprowadzanych zeń wniosków, umożliwiając uchwycenie rzeczywistości, która wymyka się naszej percepcji;
- podejścia kierowanego teorią – skupia się ono na wyjaśnianiu teorii społecznych zaakceptowanych przez badacza przed rozpoczęciem badań, głównym zadaniem zaś jest zrozumienie i wyjaśnienie głębokiej struktury znaczeń i porządku działania społecznego, jaki się z niej i dzięki niej wyłania. Do tego rodzaju analiz zaliczyć można zarówno badania inspirowane etnometodologią, jak i teorią ugruntowaną¹⁵.

Danuta Urbaniak-Zajac i Jacek Piekarski wyodrębniają trzy formy badań jakościowych (kryterium wyróżniania tychże stanowią odtwarzanie znaczeń i poszukiwanie ich w określonych obszarach rzeczywistości społecznej):

¹⁵ M. L. Smith, *Publishing Qualitative Research*, „American Educational Research Journal”, 24/1987.

- badania o charakterze etnograficzno-deskrypcyjnym,
- badania fenomenologiczno-interakcyjne (zwane też komunikacyjno-wyjaśniającymi),
- badania o charakterze strukturalno-rekonstrukcyjnym¹⁶.

Postulat komplementarności podejść badawczych wskazuje, iż rzadko kiedy analizy te występują w czystej, niczym niezakłóconej, niejako definicyjnej postaci. Można je ze sobą mieszać, zestawiać, kierując się postulatami dopasowania do badanej problematyki i przejrzystości uzyskanych rezultatów. Według wspomnianej wcześniej Renate Tesch, jakościowe badania pedagogiczne realizowane w praktyce mogą mieć zróżnicowane cele. Wśród najważniejszych wymienia ona następujące:

- charakterystykę języka badanych,
- odkrywanie regularności istniejących w badanej rzeczywistości,
- próby zrozumienia działania badanych podmiotów, a także różnych form wypowiedzi i komunikacji, będących produktami tego działania,
- refleksję naukową.

Badania jakościowe zatem mają wiele odmian, w zależności od nich mają zróżnicowane cele i traktować je należy nie tyle jako zbiór różnych metod i technik badawczych, wąsko aplikowanych do rozwiązywania problemu, ale jako pewną tradycję badawczą, głęboko zakorzenioną w wielu dyscyplinach, nie tylko społecznych, która rozwijała się na przestrzeni ostatnich 40 lat¹⁷ i która zakłada wielość stosowanych podejść, ich umiejętne łączenie, uwzględniając zaangażowanie interpretacyjne badacza.

5.2. Uzasadnienie podjętej problematyki badawczej i jej specyfika

Podjęta w rozprawie problematyka badawcza, zbudowana wokół rekonstruowania sposobów tworzenia tożsamości przez młodzież, bliska jest stanowisku jednego z pierwszych współczesnych juwentologów i autorów koncepcji pokolenia – Karla Mannheima, a także poglądom Dietera Baacke. Pierwszy z nich postrzega młodzież jako kategorię społeczną o określonej specyfice i odmienności od ludzi dorosłych, w pełni partycypujących w życiu społecznym i doświadczających w związku z tym udziałem pełnej gratyfikacji. Drugi z badaczy natomiast koncentruje się na opisie świata przeżywanego jako swego rodzaju niszy, siedliska złożonego z bliższych i dalszych odniesień (rodzina, rówieśnicy, podwórko, szkoła, miejsca i sposoby spędzania wolnego czasu). Badanie sposobów konstruowania

¹⁶ *Badania jakościowe. Uwagi wprowadzające*, [w:] *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych*, D. Urbaniak-Zajęc, J. Piekarski J. (red.), Łódź 2001, s. 29.

¹⁷ N. K. Denzin, Y. S. Lincoln, *Wkraczanie na pole badań jakościowych. Wprowadzenie*, Toruń 1997.

tożsamości, a także poszukiwanie uwarunkowań tego procesu obejmować będzie zarówno takie jej składowe, jak:

- kształtowanie poczucia odrębności od otoczenia (rozumianego jako zdolność odróżniania „ja” od „nie-ja” i treści wyobraźniowych od tego, z czym się stykamy w rzeczywistości);
- kształtowanie poczucia wewnętrznej spójności (rozumianego jako posiadanie własnego stylu działania);
- kształtowanie poczucia wewnętrznej treści (posiadania i odczuwania pewnego poziomu motywów działania, emocji i postaw)¹⁸

z uwzględnieniem funkcji tychże elementów dla tworzenia samoświadomości (funkcje relacyjna, sprawcza i uaktualnienia potencjalności)¹⁹. W moim centrum zainteresowania znajdują się też uwarunkowania tych procesów. Niewątpliwą trudność stanowi natomiast zbadanie poczucia ciągłości (względnej niezmienności odczuwania siebie jako osoby, podmiotu mimo zmienności warunków czy upływu czasu), bowiem odejście od perspektywy terażniejszej implikowałoby zastosowanie procedury badań podłużnych (powtarzanych), inaczej zwanych spiralnymi czy kołowymi, a więc znaczne rozciągnięcie ich w czasie, co z racji ograniczeń czasowych, jakimi objęte jest przygotowanie rozprawy habilitacyjnej, wydaje się niemożliwe. Proces formowania tożsamości młodzieży, stanowiący podstawę teoretyczną niniejszej pracy, obejmuje analizę nabywania samoświadomości w odniesieniu do określonych konstruktów tejże (światopogląd religijny i polityczny, wykształcenie i praca, identyfikacje z kulturą, czas i miejsce, relacje interpersonalne z ludźmi, przyjaźń) oraz role płciowe (tożsamość płciowa, partnerstwo, relacje między płciami). Ważnym z operacyjnego punktu widzenia elementem badania jest uchwycenie funkcji tożsamości, jak i opisanie czynników zaburzających jej kształtowanie. Projekt odnosi się zatem do analizy *Lebensweltu* (świata życia) znanego z teorii Dietera Baacke i innych fenomenologów. Szczególny nacisk zostanie położony na uchwycenie procesu tworzenia tożsamości jako pewnego kontinuum między afirmacją tego co znane i zinternalizowane w trakcie socjalizacji pierwotnej a negacją tego co nowe, nieznanne, dopiero prezentowane w szeroko rozumianym spektrum socjalizacji wtórnej. Niezwykle istotna jest tu ranga socjalizacji jako procesu kształtowania kompetencji społecznych, który to proces trwa przez całe życie jednostki. To, co możemy zbadać, to zatem jedynie element procesu tworzenia tożsamości, przebiegający w pewnym odcinku czasu, przypadającym na okres adolescencji i czas młodości w życiu każdego z nas. Tożsamość młodych ludzi, stanowiąca istotę problematyki badawczej niniejszej pracy, sytuuje się pomiędzy oddziaływaniami czynników o charakterze makrostrukturalnym (kultura, przemiany ról społecznych) a mikrouwarunkowaniami (bliskie otoczenie, rodzina, znaczący inni) wraz z pośredniczącymi oddziaływaniami grupy rówieśniczej, pełniącej rolę

¹⁸ M. Majczyna, *Podmiotowość a tożsamość*, [w:] *Tożsamość człowieka*, A. Gałdowa (red.), Kraków 2000, s. 33–50.

¹⁹ *Ibidem*.

stabilizatora zachowań i orientacji badanych. Badanie procesu tworzenia tożsamości koncentrować się będzie nie tylko na jego przebiegu, uwarunkowaniach, ale i zaburzeniach (Mead, Erikson, Marcia, Berzonsky)²⁰. Pierwszy zatem jego etap będzie implikować przyporządkowanie do wymienionych kategorii tożsamości (reakcje wobec oferty ról społecznych, statusy, style tożsamości). Kolejne przewidyują zbadanie, jak realizowane i przyswajane są konstrukty tożsamości i na drodze jakich oddziaływań i bodźców proces ów następuje, jakie są jego uwarunkowania, a także, co nie mniej ważne, co decyduje o jego zróżnicowaniach.

Młodzi ludzie żyją obecnie w zupełnie innym świecie niż ich dziadkowie czy rodzice, gdy mieli tyle samo lat. Zmiany dotyczą sfery gospodarczej, będącej pochodną transformacji politycznej, ale odnoszą się również do szeroko rozumianej kultury i jej kryzysu. Technicyzacja codziennego życia, przyspieszenie obiegu informacji i jej umasowienie, konsumpcjonizm, wszystko to, co współtworzy warunki codziennego życia, różni pokolenie młodszych i starszych.

Ci ostatni nie dysponują współcześnie sprawdzalną, uniwersalną wiedzą o tym świecie, jego przemianach ani możliwościami przewidywania, co dla ich dzieci jest czy w perspektywie przyszłości będzie dobre, co pozwoli na realizację planów. Co więcej, właściwości tych nie posiadają także wychowawcy i nauczyciele tejże młodzieży. Spowodowane jest to przede wszystkim charakterystycznym dla stadium kultury prefiguratywnej wysokim tempem przemian, a także brakiem możliwości przewidywania ich kierunku i konsekwencji. Zakładając, że nie tylko najbliższe otoczenie określa miejsce jednostki w świecie, dostarczając jej wiarygodnego obrazu samej/go siebie, postawiono pytania. W jaki sposób dochodzi do konstruowania tożsamości młodych ludzi żyjących w Polsce na przełomie XX i XXI w.? Jakie czynniki oddziałują na tę tożsamość? W jaki sposób przebiega proces jej kreowania? Co jest jej tworzywem? Jakie obszary (konstrukty) tożsamości młodych ludzi warto wyróżnić jako te, które decydują o tworzeniu ich obrazu społecznego świata i samych siebie? Jakie są reakcje młodych ludzi wobec oferty ról społecznych i poziom identyfikacji z oferowanymi przez starsze pokolenie wzorami życia? Jaką rolę w procesie tym pełnią przekazy socjalizacyjne i świadome oddziaływania wychowawcze, których źródłem jest środowisko wychowawcze rodziny i szkoły? W jaki sposób w kontekst oddziaływań socjalizacyjnych wpisuje się środowisko rówieśników? Problem podstawowy to pytanie o tożsamość młodego pokolenia (którego przedstawiciele należą do roczników tzw. „dzieci stanu wojennego”), sposoby i uwarunkowania jej tworzenia. Skonstruowane wokół tych obszarów pytania badawcze zaprezentowane zostaną w postaci problematyki w dalszej części niniejszego podrozdziału.

²⁰ M. Mead, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, Warszawa 1973; J. Marcia, *Identity in Adolescence*, [w:] *Handbook of Adolescent Psychology*, J. Adelson (ed.), New York 1980; M. Berzonsky, *Public Self-Presentations and Self-Conceptions. The Moderating Role of Identity Status*, „The Journal of Social Psychology”, 135(6)/1995; M. Cuprjak, *Status tożsamości a stosunek nauczyciela do ucznia w okresie wczesnej dorosłości*, „Przegląd Badań Edukacyjnych”, 1(2)/2006; E. Erikson, *Tożsamość a cykl życia*, Poznań 2004.

Głównym problemem badawczym jest analiza procesu konstruowania tożsamości rozumianego jako budowanie odrębności od innych (odróżnianie „ja” od „nie-ja”), wewnętrznej spójności (rozwijanie indywidualnego stylu działania) oraz posiadania wewnętrznej treści (konstrukty).

W efekcie końcowym powstanie studium będące swoistym portretem wyodrębnionej wewnątrz pokolenia grupy, opisującym z jednej strony reakcje badanych na ofertę ról społecznych, z drugiej zaś uwarunkowania, przyczyny i główne tendencje rozwojowe zdiagnozowanego stanu rzeczy, rozumianego jako charakterystyka głównych konstruktów tożsamości:

- elementów światopoglądu religijnego i politycznego, ich oddziaływania na wybory o charakterze aksjologicznym i hierarchię wartości życiowych, a także aktywność społeczną i obywatelską młodych, tworzenie i konstruowanie ładu społecznego w Polsce;
- wyborów i orientacji dotyczących wykształcenia, perspektyw rozwoju zawodowego, profesjonalizacji i inflacji wartości dyplomu;
- miejsca i czasu rozumianych jako tworzywo tożsamości młodych ludzi, którzy lokując się pomiędzy lokalizmem a regionalizmem, w warunkach pozornej bliskości i zagęszczenia, nierzadko z trudem dają sobie radę z faktycznym społecznym i emocjonalnym dystansem, doświadczając świata zupełnie innego niż ich rodzice czy dziadkowie – ubożego w więzi emocjonalne i bliskie identyfikacje grupowe czy jednostkowe;
- identyfikacji z szeroko rozumianą kulturą – będącą źródłem wzorców socjalizacyjnych (Bauman, Giddens, Melosik), ale i zagrożeń, jakie niesie ze sobą proces globalizacji;
- płci kulturowej (gender), kształtowania wyobrażeń o rolach płciowych oraz preferencji dotyczących budowania relacji partnerskich, zakładania rodziny pod wpływem ukrytego programu szkoły, a także przekazów socjalizacyjnych w obrębie rodziny, grupy rówieśników czy też będących wynikiem oddziaływania mediów (stereotypy);
- alternatywnych wzorców działania, zachowań dewiacyjnych i buntowniczych jako tworzywa tożsamości.

Tematyka planowanej rozprawy habilitacyjnej wynika z potrzeby pedagogicznej refleksji nad tożsamością młodych ludzi dorastających w społeczeństwie polskim na przełomie wieków.

Specyfika sytuacji młodego pokolenia określana jest z jednej strony przez transformację ustrojową i towarzyszącą jej falę szybkich zmian politycznych, społecznych i gospodarczych, wywołujących negatywne z pedagogicznego punktu widzenia, a dotąd nieznanne czy występujące na znacznie mniejszą skalę, zjawiska, takie jak: bezrobocie, trudności adaptacyjne, niedostosowanie społeczne czy przestępczość, charakteryzujące badaną kategorię społeczną.

Drugi aspekt wspomnianej specyfiki generowany jest przez odmiennność, niepowtarzalność doświadczeń socjalizacyjnych młodzieży. Na przestrzeni minio-

nych lat można było obserwować pewne prawidłowości rozwojowe, tendencje w obrębie stosowanych oddziaływań wychowawczych i ich efekty. Obecnie coraz o to trudniej. Dlatego też głównym uzasadnieniem podjętego tematu jest poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, czy istnieją jakiegokolwiek powtarzalne i empirycznie obserwowalne schematy, według których rozwija się tożsamość młodych ludzi zamieszkałych w obecnym czasie w Polsce, czy też jest to proces tak zróżnicowany i indywidualny, że nie można tu mówić o żadnych generalizacjach czy próbach wyłonienia typowości w zakresie badanych zjawisk? Znaczenie projektu i jego rezultatów dla dyscypliny, jaką jest pedagogika, wiąże się przede wszystkim z jej funkcjami: deskryptywną, wyjaśniającą i prognostyczną. Cel teoretyczny pracy ściśle się do nich odnosi. W szerszej perspektywie, jak każde badanie empiryczne spowodowane poszukiwaniem odpowiedzi na istotne z naukowego punktu widzenia pytanie – w przekonaniu autorki główny problem badawczy, jak i pytania podporządkowane mu mają taki charakter – projekt ten podnosi stan wiedzy o współczesnych problemach młodzieży i jej kondycji życiowej, przy czym rezultaty badań mogą stanowić zarówno element refleksji pedagogicznej, jak i inspirację do wprowadzania elementów profilaktyczno-terapeutycznych do programów wychowawczych realizowanych przez instytucje edukacyjne.

Podjęty problem badawczy nie jest nowy. W ostatnich latach odnotować można stały wzrost zainteresowania problematyką juwentologiczną i dotyczącą analiz kultury jako źródła socjalizacji. Klasyki tej pierwszej to przede wszystkim badacze niemieccy: Mannheim, Griesse, Lewin oraz Schelsky, Tenbruck, Ziehe czy Dieter Backe²¹. Początkowo badania poświęcone młodzieży, podejmowane w kraju dotyczyły jedynie wartości (Marianiński, Anasz, Świda-Ziemba, Janowski, Kwieciński, Gurycka, Szafraniec, Szymański – żeby wymienić tylko niektórych badaczy), następnie zaczęto do już poddanych eksploracji kategorii aksjologicznych wprowadzać problematykę antropologiczną (Fatyga) i *sensu stricte* kulturową (Bauman, Melosik, Szkudlarek).

Badaniem tożsamości młodzieży zajmowało się w Polsce wielu badaczy, a wśród nich m.in. Roman Leppert, Anna Oleszkowicz, Agnieszka Cybal-Michalska czy Sławomir Krzychała. Podejmowane przez nich badania i ekspertyzy przyniosły niezwykle ciekawe rezultaty, a niniejsza praca stanowi swego rodzaju kontynuację wytyczonego kierunku.

Jej odrębność i specyfika, jak się wydaje, polega na:

- koncentracji na kilku wybranych, podstawowych aspektach (konstrukcjach) tożsamości w miejsce jednego jej elementu, przejawu czy mechanizmu i próbie wytyczenia ogólnych tendencji rozwojowych w zakresie poruszanej problematyki;
- przeprowadzeniu badań z celowym doborem próby, której uczestnicy będą charakteryzować się zróżnicowanymi cechami określającymi ich przynależność

²¹ H. H. Griesse, *Socjologiczne teorie młodzieży*, Kraków 1995.

kategorialną, w miejsce tworzenia kolejnego, lokalnego studium poświęconego np. licealistom, gimnazjalistom czy mieszkańcom małego miasta etc.;

- podjęciu próby wyjaśnienia, jakie są mechanizmy tworzenia tożsamości i jaką rolę pełnią tu środowiska wychowawcze i grupy odniesienia, z jakimi styka się jednostka, w miejsce posługiwania się li tylko opisem wyłaniającym się z dokonanych obserwacji i analiz;

- eksploracji problemu o charakterze empirycznym i zastosowaniu zróżnicowanych, wzajemnie komplementarnych technik analizy i interpretacji danych (badanie „przypadków” skrajnych, triangulacja technik badawczych).

Przypadki skrajne definiowane są tutaj jako osoby, których profil tożsamości uwzględniający stadia tożsamości w kategoriach eriksonowskich, a także style czy pełnione funkcje odwzorowane w analizowanych wypowiedziach, odbiegają od ogólnych tendencji zaobserwowanych w badanej grupie. Triangulacja²² technik natomiast jest próbą takiego ich zastosowania, aby uzyskane dane wzajemnie się uzupełniały; ankiecie służącej określeniu statusów tożsamości w obrębie poszczególnych jej konstruktów, wyłonionych za pomocą problematyki badania towarzyszyć będzie wywiad narracyjny, zastosowany w celu uzyskania obrazu konstruowania tożsamości z uwzględnieniem takich kategorii analitycznych, jak style działania, jej funkcje i modele, wraz z próbą uchwycenia ich znaczeń w obrębie procesu rozwojowego. Postępowanie badawcze zamykać będzie analiza wypowiedzi pisemnych, których celem będzie wskazanie najistotniejszych uwarunkowań środowiskowych procesu konstruowania tożsamości (chodzi tu głównie o oddziaływania w środowisku rodziny i grupy rówieśniczej, ale też oddziaływania szkoły).

W wyniku przeprowadzonych badań możliwa będzie weryfikacja pojawiającego się w potocznych rozważaniach (będącego jednakże przedmiotem raczej lokalnych debat dziennikarskich niż poważniejszych studiów empirycznych) poglądu, mówiącego, iż pokolenie młodzieży (tzw. dzieci stanu wojennego) jest pokoleniem straconym, nieprzystosowanym, o ograniczonych możliwościach samorealizacji i odłożonej gratyfikacji, naznaczonym negatywną tożsamością i w związku z powyższym nie mającym szans zaistnienia w przestrzeni społecznej²³. Na ten ogólny cel składa się konieczność:

- weryfikacji stereotypów dotyczących (nie)dojrzałości młodych ludzi do pełnienia ról społecznych, odpowiedzialności i gotowości do ryzyka, jakie zawsze

²² Samo pojęcie triangulacji technik, jako zabiegu wyróżniającego procedury jakościowe, wprowadzono do badań stosunkowo niedawno, jednak podobne zabiegi stosowali w połowie XX w. polscy pedagodzy społeczni (por. prace: Aleksandra Kamińskiego, Heleny Radlińskiej czy Ireny Lepalczyk).

²³ Tego rodzaju stereotypy lansowane są przez opinię publiczną i podmioty silnie na nią oddziałujące, w tym nauczycieli, wychowawców, ale też osoby zawodowo z młodzieżą niezwiązane. Krytyczne poglądy pojawiają się także w debatach prowadzonych na łamach lokalnych gazet, rzadko jednak można spotkać się z próbami ich weryfikacji na poziomie empirycznym.

wiąże się z wyzwaniem rozwojowymi, anomii, przyjmowania postaw roszczeniowych i orientacji hedonistycznej;

- weryfikacji poglądów związanych z tworzeniem obrazu samego siebie (konstruowaniem tożsamości) i roli, jaką pełnią tu czynniki nieuświadomiane (transmisja kulturowa, socjalizacja poprzez media, wpływ rówieśników) i ukierunkowane kształtowanie charakteru (oddziaływania wychowawcze: rodzice, szkoła).

Weryfikacja ta wydaje się być zadaniem podporządkowanym uprzedniej rekonstrukcji *Lebensweltu* badanych przedstawicieli pokolenia stanu wojennego.

Zatem na problematykę badania składają się następujące kwestie, opisane w postaci pytań charakteryzujących się na obecnym poziomie konceptualizacji różnym poziomem ogólności. Podczas ich formułowania kierowano się postulatem wychodzenia od kwestii ogólnych, a następnie ich uszczegóławiania. Pytania pojawiające się w obrębie problematyki, których zestawienie zamieszczamy poniżej, nie są oczywiście tożsame z pytaniami wywiadu:

- Jaką rolę odgrywa religia w tworzeniu tożsamości młodych ludzi żyjących na przełomie wieków w Polsce? Jak odnoszą się oni do aspektów religijności i który z nich najsilniej oddziałuje na identyfikację z wiarą w świetle czynników ją warunkujących? Wokół jakich innych, alternatywnych sposobów przeżywania religijności/wyznawania wiary (katolickiej) bywa konstruowana tożsamość młodych Polaków i jakie sytuacja ta rodzi skutki dla doświadczania przez nich podmiotowości? Jakie są inne, poza środowiskiem rodzinnym i oddziaływaniami socjalizacyjnymi osadzonymi w modelu transmisji kulturowej, uwarunkowania religijności? Jaką rolę pełnią w tym zakresie ważne wydarzenia religijne? W jakim stopniu księża, duchowni, autorytety kościoła pełnią rolę wzorców osobowych dla młodych ludzi?

- Jakie czynniki mają decydujący wpływ na propagowanie postaw aktywnego uczestnictwa młodzieży w życiu społecznym (rodzina, szkoła, media, własne doświadczenia)? Które z ujęć demokracji implikują rozwój pozytywnych, rozwojowych stadiów tożsamości? Jakie są tożsamościowe konsekwencje pozostawiania na uboczu życia społecznego i politycznego? Jak wpływa na kształtowanie tożsamości i rozwój kompetencji do społecznego działania marginalizowanie aktywności społecznej i politycznej?

- W jaki sposób w przebiegu socjalizacji w obrębie rodziny, w kręgu rówieśników czy w szkole warunkowane są wzory biograficzne w zakresie kształtowania kariery zawodowej młodych ludzi? Które z opisanych zjawisk na rynku pracy i przyjmowanych strategii radzenia sobie z zaistniałą sytuacją najsilniej oddziałują na tożsamość jednostki i jakie są ich efekty w zakresie przyjmowania określonych postaw wobec pracy? Jak dalece inflacja dyplomu i zagrożenie bezrobociem naznaczają młodzież w Polsce, wiodąc ku emigracji bądź odroczeniu pełnej społecznej partycypacji?

- Jaki charakter mają identyfikacje młodych ludzi z kulturą? Jaka jest rola globalizacji w kształtowaniu tożsamości kulturowej? Jakie są źródła tychże

identyfikacji z kulturą? Na czym polega socjalizacyjna rola mediów w zakresie transmisji wzorów kulturowych? Jakie czynniki wpływają na kształtowanie się wzorca dłużnika i twórcy kultury? W jaki sposób do szeroko rozumianych identyfikacji z kulturą przyczyniają się tradycje wyniesione z domu, edukacja szkolna? Jak wygląda to w przypadku kontaktu z obcą kulturą, a jak w odniesieniu do treści kultury popularnej? Czy są tacy młodzi ludzie, którzy posługując się własną refleksyjnością, potrafią oddzielić to, z czym warto się identyfikować ze względu na walor rozwojowy, od tego, co jest jedynie efektem podążania za modą? Jakie strategie wykorzystują wówczas do budowania obrazu samego siebie? W jaki sposób tego rodzaju postawy są uwarunkowane? Czy badana młodzież rzeczywiście jest znacznie bardziej kosmopolityczna (warto postawić pytanie, czy jest to „dobry” kosmopolityzm z przejawami empatii kulturowej czy naznaczony cechami globalizacyjnej tożsamości przezroczystej) i naturalnie nastawiona do zjawisk dyfuzji kulturowej niż ich rodzice?

- W jakim stopniu czas (przełom wieków, posttransformacyjna rzeczywistość Polski) i miejsce naznaczają poczucie tożsamości młodych ludzi zarówno w perspektywie szerszej, jak i węższej? Jak na określanie samego siebie wpływa zamieszkiwanie na wsi, a jak w mieście? Co warunkuje popularność i atrakcyjność pewnych migracji (np. Wrocław, Warszawa)? Czy szkoła (uniwersytet, miejsce pracy) są w sensie świadomym silnymi wyznacznikami przynależności i autoidentyfikacji (istotnym wskaźnikiem tego rodzaju sytuacji byłby stopień identyfikacji z rolami: ucznia, studenta, pracownika, bywalca pubu czy dyskotecki)? Jakie są uwarunkowania zjawiska emigracji i jak tego rodzaju plany wpisują się w kategorię tworzenia tożsamości (chodzi tu głównie o poczucie ciągłości i oddziaływanie na funkcję sprawczą i relacyjną tożsamości)?

- Która z kategorii czasowych: przeszłość, teraźniejszość czy przyszłość w percepcji młodych najsilniej oddziałuje na wybory dotyczące ich miejsca zamieszkania, sposobu wykorzystania czasu, w tym także wolnego? Jaka jest rola tradycji i transmisji kulturowej w budowaniu poczucia przynależności młodych ludzi? Jaką rolę w tym procesie odgrywa rodzina? Jakiego rodzaju czynniki związane z przeszłością i przyszłością wpisują się w proces kształtowania tożsamości?

- Jaki jest wpływ wzorców i samych zachowań dewiacyjnych czy alternatywnych (zachowania narcystyczno-ekshibicjonistyczne, blogowanie jako forma powiększania samoświadomości) oraz różnych form buntu na kształtowanie tożsamości jednostki? Jaki jest stosunek badanych do zachowań jednoznacznie definiowanych jako patologiczne (uzależnienia, prostytutka, przemoc – zarówno stosowanie, jak i bycie jej ofiarą)? Jak postrzegają oni rolę tych zachowań w samookreślaniu, postrzeganiu siebie jako podmiotu w relacjach z innymi i samym sobą (poczucie własnej wartości, samoocena)? W jaki sposób tego rodzaju doświadczenia wpływają na kształtowanie tożsamości? Jakie są uwarunkowania zachowań dewiacyjnych czy alternatywnych form manifestacji siebie oraz prze-

żywania kontaktu ze światem? Jaką rolę pełnią tu czynniki na poziomie makrostrukturalnym (wpływ kultury, lansowanych w mediach wzorców zachowań, przemian społeczno-obyczajowych), a jaką przekaz socjalizacyjny (rodzina, szkoła, rówieśnicy)?

- Jaką rolę w kształtowaniu tożsamości płciowej (w wymiarze kulturowym) pełnią przekazywane w socjalizacji stereotypy na temat męskości i kobiecości? Jakie są uwarunkowania prawidłowego kształtowania tożsamości płciowej? Co dla badanych oznacza bycie mężczyzną, a co bycie kobietą? Jak młodzi ludzie postrzegają unifikację wzorców i zachowań identyfikowanych z męskością i kobiecością? Jaka jest rola grupy rówieśniczej, pierwszych związków emocjonalnych i partnerskich w kształtowaniu tożsamości płciowej? Jakie jest ich znaczenie dla samoświadomości funkcjonowania w roli: bycia kobietą, mężczyzną? Jak oddziałuje na kształtowane obrazy męskości i kobiecości przekaz medialny? Jakie znaczenie w kształtowaniu tożsamości płciowej mają alternatywy dla takich jej elementów, jak orientacja seksualna, obraz własnego ciała (biseksualizm, metroseksualność, zachowania do tej pory związane z zaburzeniami: transseksualizmem i transwestytyzmem)? Jaka jest rola ukrytego programu edukacji w kształtowaniu obrazów ról płciowych? Czy szkoła przygotowuje do życia w rodzinie?

Zgodnie z jakościowym paradygmatem badawczym na poziomie konstruowania problematyki unika się stawiania hipotez. Te bowiem formułujemy wówczas, gdy chcemy zweryfikować już istniejącą teorię czy twierdzenia w jej obrębie. Formułowanie hipotez na bazie twierdzeń ogólnych związane jest zazwyczaj z rozumowaniem dedukcyjnym. Z kolei wyprowadzanie twierdzeń ogólnych ze szczegółowych obserwacji odnosi się do indukcji i tego rodzaju schemat postępowania przyjęto na potrzeby niniejszych badań. Pytania postawione w obrębie problematyki niejako wiążą podstawy teoretyczne badania z decyzją o sposobach zbierania danych, przy czym wychodząc od kwestii ogólnych, stopniowo ulegają one uszczegółowieniu, często też zmieniają charakter z opisowego na wyjaśniający (jak kształtuje się, czym jest, jakie jest *versus* jak przebiega, czym się różni etc.). Dobrze skonstruowana problematyka badawcza musi uwzględniać kontekst badania i być otwarta na zmiany²⁴. Zabieg konstruowania pytań nadających kierunek poszukiwaniom badawczym przez niektórych badaczy utożsamiany jest z tzw. instrumentacją, która służy zawężeniu pola badawczego i wskazaniu preferowanych metod badawczych²⁵. Ich wybór i uzasadnienie zastosowania przedstawione zostanie w kolejnym podrozdziale.

²⁴ K. Rubacha, *op. cit.*, s. 97–113.

²⁵ D. Silvermann, *Prowadzenie badań jakościowych*, Warszawa 2009, s. 149–162.

5.3. Fenomenologia jako metoda badawcza – uzasadnienie wyboru perspektywy narracyjnej

Przystępując do badań, musimy odpowiedzieć sobie na pytania dotyczące natury rzeczywistości społecznej, jak i dostępnych sposobów jej poznawania. Przyjęcie perspektywy socjologii rozumiejącej, jako podstawy epistemologicznej czynności badawczych podjętych na potrzeby niniejszej pracy, skłania do eksplikacji pewnych założeń, wśród których najważniejsze mówi, iż badana rzeczywistość ma już sens, który konstytuowany jest w codziennym działaniu ludzi ją tworzących. Tym, co eksploruje badacz, są znaczenia te same rzeczywistości, ale nie jej sens, pierwotny wobec znaczenia²⁶.

Nadto przyjęcie perspektywy fenomenologicznej opiera się na pewnej konsekwencji w postrzeganiu rzeczywistości i jej podmiotów. Przypomnijmy podstawowe założenia z niej wynikające:

- rzeczywistość, którą badamy, jest społecznie konstytuowana;
- rzeczywistość nie istnieje niezależnie od sposobów jej uświadamiania sobie przez ludzi;
- rzeczywistość i będące jej składowymi fakty nie są raz na zawsze dane, mają naturę procesualną, a ich interpretacje nie są zamknięte;
- ludzie są zdolnymi do refleksji podmiotami, interpretującymi, ale przede wszystkim współtworzącymi przeżywane doświadczenia.

Pojęcie świata przeżywanego, zwanego też czasem światem doświadczanym (*Lebenswelt*), zostało wprowadzone do filozofii przez Husserla, ale spopularyzował je Alfred Schütz. Oznacza ono „ogólną strukturę świata, ukonstytuowaną w pierwotnym doświadczeniu”²⁷.

W nieco inny, szerszy sposób definiuje *Lebenswelt* Jürgen Habermas: „Świat życia jest kontekstem, w jakim odbywa się wszelkie działanie komunikacyjne, oraz zasobem nierefleksyjnej wiedzy, z którego działający czerpie swoje przekonania”²⁸. Wiedzę tę można odnieść do habermasowskiej kategorii wiedzy koniunktywnej (czerpanej w pierwszych stadiach socjalizacji na mocy identyfikacji z członkami grupy pierwotnej) oraz komunikacyjnej – świadomie przyswajanej w interakcjach z innymi (dominują tu przekazy w obrębie socjalizacji wtórnej).

Efektom obu rodzajów doświadczeń – koniunktywnych i komunikacyjnych – jest zarówno obraz świata, jak i obraz samego siebie. To, w jaki sposób doświadczenie komunikacyjne i wiedza koniunktywna stają się tworzywem tożsamości, jest przedmiotem badania szeroko ujętym problematyką niniejszej rozprawy. Oba

²⁶ W. Dilthey, *Rozumienie i życie*, [w:] *Wokół rozumienia. Studia i szkice z hermeneutyki*, przekł. i oprac. G. Sowiński, Kraków 1993, s. 41–97.

²⁷ *Ibidem*, s. 102.

²⁸ Z. Krasnodębski, *Świat przeżywany. Fenomenologia i nauki społeczne*, Warszawa 1993, s. 20.

zaprezentowane sposoby rozumienia *Lebensweltu* skłaniają ku podjęciu perspektywy badań narracyjnych w badaniu tożsamości.

Świat, jak twierdzą badacze biografii, składające się nań doświadczenia każdego człowieka mają postać narracji, w której przebiegu istotne znaczenie ma wzajemne oddziaływanie i rozumienie, tworzą one bowiem uniwersum sensownych struktur i odniesień. Interpretacja fenomenologiczna jest zatem naturalną niejako kontynuacją procesów rozumienia zachodzących w codziennym życiu jednostek. Jeśli zatem przyjmiemy, że świat ma postać narracji, jest stale odczytywaną i interpretowaną historią o sobie i relacjach z innymi, w takim ujęciu staje się ona sposobem aranżacji epizodów działań i sprawozdań ich dotyczących, łączeniem faktów i twórców „wyobraźni” z zastosowaniem miejsca i czasu jako pewnych ram określających przeżycia badanych. Jest to często spotykana w badaniach biografii perspektywa.

W niniejszej pracy, w celu uzyskania odpowiedzi na postawione pytania badawcze zawarte w problematyce, zastosowana zostanie komplementarna procedura badań, częściowo o charakterze ilościowym oraz w drugim etapie – jakościowym. W celu uporządkowania procedury badawczej i uczynienia jej bardziej przejrzystą konieczna jest jej strukturyzacja, rozumiana jako wyłonienie planu postępowania badawczego, zawierającego jego etapy i odpowiadające im kroki badawcze. Proponowanym ujęciem jest podejście fenomenologiczno-hermeneutyczne, z uwzględnieniem procedury odkrywania sposobów konstruowania społecznego świata przez badanych (*Lebenswelt* – świat życia, świat doświadczany). Chodzi tu jednak nie o pierwotny sens tej rzeczywistości, lecz znaczenia, jakie nadają też badani. Badania planowanego rodzaju można także umiejscowić w nurcie tzw. emocjonalizmu, który preferuje rozumienie i interpretację doświadczenia badanych, tym samym wskazując na podstawowy element, którym jest analiza wywiadów czy innych konstrukcji narracyjnych²⁹. Inne, wyżej zaprezentowane klasyfikacje badań jakościowych wskazywałyby, iż mają one charakter interpretacyjny (Renate Tesch), czy komunikacyjno-wyjaśniający (Danuta Urbaniak-Zajac, Jacek Piekarski), a także charakteryzuje je poszerzająca się struktura (T. R. Lindloff).

Uzasadnieniem użycia wzmiankowanego podejścia jest możliwość dotarcia do refleksji dotyczącej konstruktów społecznego świata (tożsamość ujęta procesualnie stanowi odpowiedź na nie) i dokonania analizy wypowiedzi badanych. Model badań wykorzystujących analizę struktury procesu tworzenia (tożsamości) oraz jakościowej analizy treści i struktury tekstu (wypowiedzi badanych, dokumenty) sytuowany jest przez H. Krugera w obrębie metod deskrypcyjno-analityczno-typologicznych. Trudność na poziomie metodologicznym, ale i uzasadnienie stosowanego podejścia fenomenologicznego stanowi fakt, że młodość jest okresem życia, a zarazem specyficznym doświadczeniem, przeżywanym na

²⁹ *Ibidem*, s. 168.

bieżąc, tu i teraz. Z drugiej strony nie wolno lekceważyć tego wszystkiego, co wydarzyło się w przeszłości, w indywidualnej perspektywie biograficznej badanych osób, a co niewątpliwie wpływa na konstrukcję tożsamości. Tożsamość jednak, inaczej niż młodość nie dzieje się „tu i teraz”, jej formowanie jest procesem trwającym całe życie. Zabiegiem poszerzającym zakres rozumienia tożsamości jest narracja, która pozwala przejść od statycznej koncepcji osoby do świadomej, dynamicznej konceptualizacji samego siebie. Wszystko to, co zawiera narracja, jest w jakiś sposób autobiograficzne. Tożsamość w niniejszym badaniu postrzegana jest zatem jako zdolność podtrzymywania osobistej narracji, której istotą jest interpretacja zdarzeń przeszłych, teraźniejszych i antycypowanych z perspektywy młodych ludzi, jakimi są badani. Zgodnie z wyznaczonymi jako ramy teoretyczne niniejszego badania teoriami tożsamości i definicją *Lebensweltu* przyjąć można (w pewnym uproszczeniu), iż badani na bazie doświadczeń koniunktywnych, tego co wydarzyło się w przeszłości i co jest (bądź nie) uświadamianą podstawą ich egzystencji, niejako podtrzymują pewną wizję siebie, ale też dodają nowe elementy, weryfikują posiadane doświadczenia, w odniesieniu do wiedzy komunikacyjnej, w dialogu z innymi i sobą tworzą siebie na nowo w codziennych interakcjach.

Na tożsamość składa się nie tylko umiejętność podtrzymywania pewnego samoopisu, ale też płynnego przechodzenia z jednego obszaru życia do drugiego, będącego przecież zamkniętą, odrębną trajektorią. Aby opanować oba kroki, konieczna jest refleksyjność, rozumiana jako zdolność otwierania się na siebie i innych, zdolność dialogu z tymi, którzy nas otaczają, ale także, a może przede wszystkim z samym sobą³⁰.

Umiejętnie prowadzona narracja może ową refleksyjność stymulować.

Jak sygnalizowano wcześniej, fenomenologia jako podejście do badania rzeczywistości społecznej charakteryzuje się próbą uchwycenia przeżyć i konstruujących tożsamość doświadczeń z punktu widzenia badanych osób. Rozumienie nie opiera się na linearnym odkrywaniu skutku i przyczyny, ale według układu kołowego – relacji części wobec całości i całości wobec części (tzw. koło hermeneutyczne).

Różnica między fenomenologią a standardowym wyjaśnianiem rzeczywistości polega na tym, że w badaniach o charakterze wyjaśniającym poszukujemy przyczyny, której skutkiem jest określone zjawisko, będące zewnętrznym przedmiotem badań. W badaniu istotnościowym, opartym na podejściu rozumiejącym, zjawiska traktujemy jako wyraz czyjejś intencjonalności, podmiotowego działania w świecie. Rozumienie owo w koncepcjach fenomenologiczno-hermeneutycznych rozwijane jest na trzech nadbudowujących się poziomach:

- rozumienie na poziomie istnienia, bycia-w-świecie, chodzi tu o naturalne bycie członkiem jakiejś społeczności, rzeczywistości kulturowej – tutaj jego od-

³⁰ M. Nowak-Dziemianowicz, *Czy świat człowieka ma postać narracji? O możliwościach badania, rozumienia i zmiany*, „Człowiek – Teraźniejszość – Edukacja”, 4(36)/2006.

powiednikiem jest przynależność do kategorii społecznej, jaką stanowi młodzież, a co za tym faktem idzie, posiadanie i systematyzowanie refleksji na ten temat, zmierzające do uchwycenia specyfiki etapu życia i sytuacji biograficznej, w jakiej badani się znajdują;

- rozumienie jako poznawanie świata i samego siebie – tutaj eksplorowanie przestrzeni życiowej przebiegające w postaci sytuowania się w obrębie określonych statusów tożsamości i przyznawanie im znaczenia w perspektywie rozwoju;

- rozumienie jako procedura metodologiczna – badanie tego, w jaki sposób dochodzi do ustalania relacji ja–świat, siebie ze światem (a nie świata ze sobą)³¹. Istotnym punktem odniesienia są tu próby sytuowania się w obrębie *Lebensweltu*, tzw. świata przeżywanego (doświadczanego), którego fenomenologiczną koncepcję rozwinęli m.in. Jurgen Habermas czy Dieter Baacke. Bezpośrednim przełożeniem tego procesu na zaplanowane postępowanie badawcze są próby ustalenia środowiskowych uwarunkowań procesu konstruowania tożsamości – wpływu nań socjalizacyjnych oddziaływań rodziny, rówieśników i szkoły.

Fenomenologia i hermeneutyka w pewnym sensie odwracają porządek rozumienia świata i jego zjawisk, nie zawiera się on w już istniejącej, gotowej wiedzy, gdyż to wiedza zawarta jest w naszych działaniach. Doświadczenie podmiotu jest zatem pierwotne wobec wiedzy na jego temat. Dotarcie do prawdy, wewnętrznej warstwy przeżyć możliwe jest dzięki przedrozumieniu, temu co składa się na wiedzę i doświadczenia koniunktywne, tworzące głęboką strukturę bytu, osadzone tam i utrwalone we wczesnych stadiach rozwoju. Prawda o istocie tego, czego doświadczamy, niezbywalnym tego sensie wyłania się z naszych relacji z innymi, z tego, co wydarza się między światem a nami, między nami a innymi ludźmi. Stąd obecne jest w niniejszych rozważaniach pojęcie świata przeżywanego, czy precyzyjniej określając – doświadczanego (*Lebenswelt*).

Pojęcie świata doświadczanego w miejsce świata przeżywanego używane jest od czasu, kiedy Alojs Fischer³² zauważył, iż doświadczenie wnosi do życia i wiedzy o człowieku więcej niż przeżycie, które ma charakter czasowy, indywidualny, emocjonalny, podczas gdy doświadczeniu właśnie możemy nadać wartości świadome, porządkować je i strukturyzować. Fenomenologia zajmuje się zatem odsłanianiem koniecznych (istotnościowych) warunków zaistnienia pewnych faktów życiowych. Jest to możliwe dzięki przyjęciu odpowiedniej postawy zwanej *epoche*, opartej na zawieszeniu, niejako wzięciu w nawias naszych dotychczasowych przekonań na temat rzeczywistości, w tym przypadku wychowawczej. *Epoche* zwana też redukcją fenomenologiczną angażuje w odkrywanie sensu intuicję, w badaniu chodzi o wydobycie esencji przeżyć, nie zaś o stosowanie standardowych wyjaśnień czy dokonywanie pomiarów, z jednoczesną próbą scalenia

³¹ K. Ablewicz, *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*, Kraków 2003, s. 90–115.

³² A. Fischer, *Deskriptive Pädagogik*, [za:] K. Ablewicz, *op. cit.*, s. 115.

przeżycia (pierwotnego) i zachowania (wtórnego), odnalezienia całości i części, utożsamienia przedmiotu i podmiotu badania. Zatem zasadne jest wciąż ponawiane pytanie o to, jakie jest to, co poddajemy badaniu, pytanie o cechy i właściwości badanych zjawisk czy przedmiotów. Istotne, że nie chodzi tu, jak wskazują krytycy podejścia fenomenologicznego, o negację wiedzy psychologicznej czy pedagogicznej, lecz o wstrzymanie się z wyrokującymi sądami, powstrzymanie od bezkrytycznego stosowania teorii (wówczas bowiem dopasowujemy do niej fakty, podczas gdy powinniśmy postępować odwrotnie – raczej dopasowywać teorię do faktów, których ustalenie nastąpiło w wyniku badania). Krokiem dalej jest wytworzenie opisu ujmującego niejako istotę fenomenu, uchwycenie go i naprowadzenie odbiorcy na źródłowe doświadczenie podmiotu, tworzące takie a nie inne zjawiska, fenomeny. Opis taki musi być skonstruowany od wewnątrz, z punktu widzenia osób badanych, powinien pomóc im uzyskać wgląd w konstrukcję własnego świata i sposobów jego doświadczenia. Możliwe jest to wówczas, gdy przyjmujemy czyjś horyzont interpretacyjny, zamienimy punkty widzenia (schützowskie „moje” tu staje się „twoim” tu). Charakterystyczne jest tu sprowadzenie obserwacji i analizy do istoty, pierwotnego znaczenia, poszukiwania sensu, w wymiarze indywidualnym, który zawsze jest sensem „czegoś” i „czymś”. Następnym krokiem jest dopiero próba ustalenia tego, co podzielane w codzienności, sposobu komunikowania, wskazania elementów, które czynią możliwym ludzkie porozumienie.

Cały proces ów odnosi się przecież do ustalania wspólnych znaczeń wypowiedzi. W przeciwnym razie możemy stanąć wobec sytuacji, w której zagubimy się w wielości możliwych interpretacji, a świat nie stanie się niczym więcej niż mnogością punktów widzenia.

W opisie fenomenologicznym bardzo istotny jest język; musi on bowiem być czytelny zarówno dla odbiorców analizy, jak i naszych rozmówców, nie jest on tylko i jedynie sposobem utrwalenia tego, czego byliśmy świadkami i czego dowiedzieliśmy się od innych, ale też sposobem komunikacji, objaśniania świata, stawania wobec czegoś – jakiegoś problemu, wyzwania, sytuacji stającej się wspomnianym źródłem doświadczenia. Musi to być zatem język potoczny, a nie język teorii naukowych. Psycholog, pedagog, każdy badacz zjawisk edukacyjnych ulokowany jest między wiedzą naukową a egzystencjalną, które ze sobą konkurują, wspierają się i uzupełniają w celu przedstawienia jak najpełniejszego obrazu czy diagnozy eksplorowanej rzeczywistości.

Zarówno w hermeneutyce jak i fenomenologii, mimo różniących je m.in. stanowisk w kwestii roli przedsądu w procesie badawczym³³, istotą rozumienia pozostaje wzajemna weryfikacja i zestawienie założeń interpretacyjnych autora (przedwiedzy) z sensem tego, co zostało napisane czy powiedziane przez badanych. Możliwe jest dwojakie podejście do analizowanego materiału:

³³ Fenomenolodzy bliscy Alojsowi Fischerowi, skłaniając się ku postawie *epoche*, jak wiemy, sprzyjają postulatowi zawieszenia wszelkich przedsądów czy szerzej przedwiedzy badacza.

- konfrontacja przesądu opisanego w hipotezach badawczych z możliwymi interpretacjami wypowiedzi badanych (poprzez np. walidację komunikacyjną),

- badanie struktury wypowiedzi poprzez tworzenie płaszczyzny dyskursywnej i pola negocjacji wyłonionych sensów.

W pierwszym przypadku interpretacja ma charakter zamknięty, ograniczony założeniami, w drugim zaś otwarty. Moje podejście do interpretowanego materiału bliższe jest stanowisku drugiemu.

Zgodnie ze stanowiskiem Diltheya podstawą interpretacji są wszelkie pisemnie utrwalone uzewnętrznienia życia, pisemne pozostałości, świadectwa ludzkiego istnienia³⁴.

Interesujące jest, że w procesie interpretacyjnym mamy do czynienia raczej ze spiralą niż kołem. Podstawę interpretacji stanowią pojęcia wstępne (centralne), które w procesie badawczym zastępowane są pojęciami bliższymi sensu wypowiedzi czy dzieła. Proces myślowy biegnie zatem od wyłaniania i kontrolowania przesądów, przybliżając się do punktu stanowiącego połączenie sensu dzieła z horyzontem myślowym badacza:

domysł, założenie (przesąd) – uprawomocniona interpretacja,
subiektywny sens – obiektywny sens.

O ile przedrozumienie wynikać może z wcześniejszych doświadczeń, uprzednich kontekstów czy wiedzy badacza (koniunktywnej, jak i komunikacyjnej), tak potwierdzenie lub odrzucenie przesądu powinno wynikać z analizy konfliktów między rywalizującymi interpretacjami. Za najbliższą prawdziwej, pozwalającą na uprawomocnienie i obiektywizację sensu wypowiedzi należy uznać tę, która w świetle analizy jakościowej i jej założeń odpowiada zasadzie otwartości na sens dzieła, oddając zbieżność przesłanek wynikających ze struktury tekstu i wymogów językowych oraz pozostaje w zgodzie z tradycją interpretacyjną³⁵. Zasady owe w praktyce bywają bardzo trudne do spełnienia, nadto nawet jeśli wszystkie powyższe wymogi zostaną spełnione, istnieje możliwość dalszego argumentowania i prowadzenia dyskusji w obrębie alternatywnych możliwości odczytania materiału badawczego. Podstawową jednakże kwestią interpretacyjną jest pytanie o narzędzia umożliwiające przejście od wstępnej, naiwnej interpretacji do bardziej dojrzałych, krytycznych odczytań tekstu. Możliwe jest to dzięki uruchomieniu procesu wyjaśniania poprzez odsłonięcie głębokiej semantyki tekstu³⁶. Sposobem, w jaki podjęto to zadanie na potrzeby niniejszego tekstu, zajmę się poniżej.

³⁴ B. Cyrański, *Aksjologiczne podstawy pedagogiki społecznej Heleny Radlinskiej. Przykład zastosowania interpretacji hermeneutycznej*, Łódź 2012.

³⁵ B. Cyrański, *op. cit.*

³⁶ P. Ricoeur, *Język, tekst, interpretacja*, Warszawa 1989, s. 178–179, [za:] B. Cyrański, *op. cit.*, s. 29.

5.3.1. Fenomenologia a fenomenografia – próba uwypuklenia cech podejścia. Wady i zalety metody

W poprzednim podrozdziale zarysowane zostały główne cechy fenomenologii wraz z założeniami, które łączą ją z hermeneutyką. Stosowane na potrzeby niniejszej pracy podejście zdecydowanie bliższe jest nie klasycznej hermeneutyce, lecz pewnej odmianie myślenia fenomenologicznego, a mianowicie fenomenografii.

Chcąc przybliżyć cechy konstytutywne fenomenografii, opisać etapy postępowania badawczego, a także w dalszej części podrozdziału zaprezentować jej zalety i ewentualne zagrożenia wynikające z jej stosowania, punktem wyjścia warto uczynić zakresy znaczeniowe obydwu używanych pojęć.

Otóż, jak można wywnioskować na podstawie rekonstrukcji literatury, fenomenologia jest pojęciem znacznie szerszym niż fenomenografia. Fenomenologia to podejście badawcze, głęboko uwikłane w założenia o charakterze ontologicznym, to także metoda myślenia i sposób analizowania wyobrażeń i refleksji badanych na temat otaczającego świata. Z kolei fenomenografia jest pojęciem podporządkowanym fenomenologii, należy przez nią rozumieć dokonywanie opisu, którego konstruowanie oparte jest na charakterystycznych, wpływających z fenomenologii przesłankach. Fenomenografia nie jest zatem samodzielną strategią metodologiczną. Częściowo jedynie można jej przypisać status metody, większość badaczy jednak (w tym klasycy, jak Marton, Ashworth, Tullberg, Męczkowska)³⁷ koncentruje się na jej technicznym aspekcie.

Fenomenografia została wprowadzona do nauk społecznych stosunkowo niedawno, w latach 70. XX w. przez szwedzkiego badacza, Ferencę Martona³⁸. Jest to, podobnie jak pierwotna wobec niej fenomenologia, podejście jakościowe, skoncentrowane na tym co lokalne, subiektywne i niepowtarzalne w przeżyciach podmiotu, musi zatem czerpać koncepcje opisywanych i analizowanych zjawisk ze świadomości badanych i pozostawać w ścisłym związku z ich doświadczeniem, światem życia (*Lebenswelt*). Fenomenografia stanowi empiryczne studium ograniczonej liczby jakościowo różnych sposobów konceptualizowania, rozumienia czy postrzegania zjawisk i aspektów otaczającego świata, można zatem powiedzieć, że jej przedmiotem są koncepcje doświadczanych przez podmiot zjawisk. Celem analizy tego rodzaju jest opisanie sposobu nadawania znaczeń zjawiskom reprezentowanym w myśleniu badanego, wydobycie koncepcji tychże. Nie chodzi tu natomiast o poszukiwanie rozróżnień, w jakich zjawiska funk-

³⁷ F. Marton, *Phenomenography: A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality*, „Journal of Thought” 1986, vol. 21, no. 3; P. Ashworth, U. Lucas, *What's the 'World' of Phenomenography*, „Scandinavian Journal of Educational Research” 1998, vol. 42, no. 4.

³⁸ Za: A. Męczkowska, *Fenomenografia jako podejście badawcze w obszarze studiów edukacyjnych*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 2003/3.

cjonują w świadomości badanych, akcent położony jest raczej na rozumienie, konceptualizowanie czy odczuwanie – rozumiane synonimicznie. Obowiązujące, tak tutaj jak i w perspektywie fenomenologicznej, jest założenie, że znaczenia nadawane zjawiskom stanowią konsekwencję sposobu ich doświadczania, ponieważ formy świadomości człowieka mogą się wyrażać m. in. w koncepcjach zjawisk, stanowiących zestawy znaczeń, jakie podmiot im nadaje. Fenomenologia zatem, a tym bardziej fenomenografia, nie jest badaniem świata samego w sobie, ale świata widzianego z czyjejs perspektywy, świata dla kogoś. By cokolwiek eksplikować, musimy mieć doświadczenie z tym związane.

W tak ujętej metodzie podstawą jest opis. Na plan pierwszy wysuwa się dążenie do intersubiektywności, uzyskania wspólnego widzenia rzeczy, niejako znalezienia się w świecie opisywanym. Aby to było możliwe, postuluje się, aby przedmiot (przeżycia, doświadczenia, refleksje) i podmiot (osoba przeprowadzająca badanie) badania traktować jako współkonstytuujące się byty – tu, znów nawiązując do przesłanek filozoficznych, nie metodologicznych, dochodzimy do wniosku, że myślenie i działanie są nierozdzielnie ze sobą związane, a istota tego związku znosi podmiotowo-przedmiotową opozycję podmiot–świat zewnętrzny. Możliwość ta pozostaje w związku z zewnętrznym i wewnętrznym horyzontem każdego zjawiska, przy czym ten pierwszy to relacja zjawiska z otoczeniem, kontekstem w którym występuje, podczas gdy drugi stanowią związki między jego komponentami. Relacja podmiotu ze światem obejmuje bycie świadomym, doświadczanie tego co się nań składa, jego elementów tak, jak jawią się one nam samym czy innym podmiotom. Nie możemy zbadać samych zjawisk, ale ich obrazy w świadomości – tak. Co ciekawe, fenomenolodzy kierują swoje zainteresowanie ku temu co kolektywne, nie zaś indywidualne. Badanie zatem dąży do uchwycenia i opisanego ponadindywidualnego systemu form myślenia rozprzestrzianego w procesie dystrybucji wiedzy w obrębie badanej grupy po to, by jak najpełniej uchwycić to co podzielane, wspólne, intersubiektywne³⁹. Stanowi to, jak można sądzić, wystarczające uzasadnienie dla badania zbiorowości, nie zaś tworzenia studiów przypadków czy opisów jednostkowych, rozumianych jako sprawozdania z narracji.

W obrębie analizy dokonywanej na potrzeby fenomenografii istotne są co najmniej trzy założenia:

- konceptualizacji przesłanek badania nie może dokonywać badacz, bowiem zaprzeczałoby to postawie zawieszenia sądów i wiedzy zwanej *epoche* (jest to zdecydowanie najtrudniejsze do przestrzegania w praktyce założenie);
- kategorie opisu ustalane są nie w oparciu o znane badaczowi teorie badanych zjawisk, ale *ex post*, błędne zatem jest formułowanie hipotez czy szczegółowych wytycznych dotyczących analizy;

³⁹ E. Cyrańska, *O poszukiwaniu istoty, czyli o możliwości otwierania horyzontu badań pedagogicznych na metodę fenomenologii*, [w:] *Jakościowe orientacje w badaniach...*

- generalizacja znaczeń wypowiedzi nie może wykraczać poza to, co wyrażają badani.

Wyłonione kategorie poddaje się hierarchizacji, która pozwala odsłonić związki pomiędzy elementami oraz utworzyć pewną strukturę opisu zwaną przestrzenią wyników badania. Składają się na nią koncepcje zjawisk wyrażone werbalnie, ale też prezentowane w działaniu (stąd w transkrypcji wypowiedzi przydatny bywa opis zachowań niewerbalnych, postaw wyrażanych mimiką, tonem głosu, sposobem patrzenia etc.). Niektóre z tych koncepcji mogą mieć kolektywny charakter, będący wyrazem intersubiektywnego poziomu postrzegania i przeżywania społecznego świata, wynikającego ze społecznego dziedzictwa czy wspólnych socjalizacyjnych doświadczeń przedstawicieli jakiejś grupy społecznej.

W badaniu o charakterze fenomenograficznym wyróżnia się trzy etapy:

1. Etap gromadzenia danych – polega na uzyskiwaniu znaczeń nadawanych eksplorowanym zjawiskom przez badanych. Podstawę stanowi tu indywidualny, semistrukturyzowany wywiad⁴⁰, czasem poprzedzony obserwacją lub uzupełniony innymi formami wypowiedzi i form aktywności nadającymi się do analizy, takimi jak: wypracowania, rozwiązywanie problemu, rysunki etc. W każdym przypadku jednak niezależnie od postaci wytworu celem badacza jest wyłonienie z jego treści subiektywnych znaczeń. Wywiad jest też okazją do refleksji nad tym, co pod wpływem tematykacji doświadczenia z doświadczanego zmienia się w rozważane, świadomie przeżywane i co odpowiada funkcji sprawczej komunikacji⁴¹.

2. Etap analizy danych – fenomenografia zmierza do skonstruowania opisu przeżyć, doświadczeń czy koncepcji zjawisk zawartych w umyśle badanego, wydobywając podobieństwa i różnice między indywidualnymi zakresami, w jakich zjawisko jest postrzegane. Jednostką analizy nie jest przypadek ani też wypowiedź jednostki, ale pewna, wyabstrahowana z wypowiedzi koncepcja. Zadaniem analizy jest rozdzielenie i wyeksponowanie odmiennych koncepcji zjawisk rozwijanych wśród badanych oraz ujednoczenie podobnych, różniących się jedynie zakresami rozumienia. Analiza zatem skoncentrowana jest na tym, co:

- podobne (ale funkcjonujące w różnych zakresach, np. głębokość rozumienia, zakres wiedzy); wyłonienie tego rodzaju elementów prowadzić może do budowania globalnego obrazu jakiegoś zjawiska, eksponowania tego co wspólne w obrazie świata;

- odmienne (rodzaj skojarzeń, wyrażane przekonania, doświadczenia); wyłanianie tych elementów prowadzić może do strukturalizowania, wyróżnienia subkomponentów w obrębie badanych zjawisk czy koncepcji. Na tym etapie analizy najważniejszymi działaniami są dekontekstualizacja (oddzielenie części od całości) oraz rekontekstualizacja (badanie relacji całości wobec części). Im bardziej ogólne są kategorie analizy na tym etapie, tym większe prawdopodobieństwo

⁴⁰ Więcej informacji na temat specyfiki wywiadu fenomenologicznego znajduje się w podrzdz. 5.5. tej pracy.

⁴¹ A. Męczkowska, *op. cit.*

stwo, iż nie ulegnie zaburzeniu relacja między zawartością semantyczną skonstruowanych przez badacza kategorii a znaczeniami i sensami artykułowanymi przez badanych;

3. Etap interpretacji danych – obejmuje:

- nazywanie wyłonionych z elementów wspólnych i odrębnych koncepcji zjawisk,
- kontrastowanie, czyli zestawianie poszczególnych koncepcji zjawisk w celu wyłonienia między nimi różnic,
- tworzenie strukturalizowanej przestrzeni wynikowej badania dającej obraz zjawiska,
- hierarchizację, czyli zestawianie wyłonionych kategorii opisu i koncepcji zjawisk z aplikowanymi do eksploracji tematu teoriami wyjaśniającymi. Dopiero na tym etapie można zawiesić postawę redukcji fenomenologicznej (*epoche*).

Fenomenolodzy z kolei sprowadzają analizę do horyzontalizacji, opisu (w aspekcie strukturalnym i teksturalnym) i konstruowania pewnej narracji rozumianej jako synteza dwóch powyższych rodzajów opisu. Horyzontalizacja jest wyodrębnieniem pewnych niezmiennych składników opisu zjawiska czy koncepcji rozwijanej w świadomości podmiotu. Opis strukturalny koncentruje się na rozpatrywaniu odczuć, myśli, towarzyszącego im czasu, przestrzeni jako tła dla doświadczeń podmiotu, podczas gdy opis teksturalny zawiera zazwyczaj „esencję przeżycia”, to co w nim najważniejsze i co konstytuuje różnicę w koncepcjach zjawisk⁴².

Można też zauważyć, że z narracji wyłania się wiedza o charakterze⁴³:

- deskryptywnym – będąca pogłębionym opisem otaczającej rzeczywistości, odniesieniem do warunków, swoistego tu i teraz, w obrębie którego konstruowana jest tożsamość,
- normatywnym – rekonstruuje te normy i reguły świata społecznego, które są odzwierciedlone w działaniach jednostek (a do których pozwala dotrzeć analiza narracji oparta na regułach hermeneutyki/fenomenologii),
- praktyczno-moralna – pozwala dostrzec te subiektywne, osobiste reguły, jakim podporządkowujemy się w działaniu próbując zrozumieć otaczający świat i własne doświadczenia, które go konstytuują.

Drugi i trzeci typ wiedzy, będący niejako efektem pogłębionej analizy *Lebensweltu*, odpowiada na poziomie empirycznym próbom ukazania, jak w świadomości jednostek funkcjonuje „świat we mnie” i kim stają się ja w otaczającym świecie.

Badacz, zarówno posługujący się procedurą fenomenografii, jak i stosujący podejście fenomenologiczne, musi być świadomy, że podmiotowe koncepcje zjawisk pozyskane drogą analizy i interpretacji materiału pochodzącego z wywiadu nigdy

⁴² C. E. Moustakas, *Fenomenologiczne metody badań*, S. Zabielski (red. nauk.), Białystok 2001.

⁴³ M. Nowak-Dziemianowicz, *op. cit.*

nie będą całkowicie wolne od tego, co stanowi treść jego świadomości. Nie da się całkowicie wyłączyć wpływu własnych przeżyć, doświadczeń, myśli i działań na przebieg samych czynności badawczych ani też na interpretację pozyskanego materiału, zatem sens tego, co zawarte w przestrzeni wynikowej badania, tworzony jest jako wypadkowa interakcji dwóch podmiotów spotykających się w sytuacji wywiadu i interpretacji materiału dokonywanej przez badacza. Fenomenografia dąży do przedstawienia zjawisk przez pryzmat świata życia badanych z ich perspektywy, co wyklucza obiektywizację opisu i zwiększa szanse na odkrywanie nowej jakości i głębszego poziomu zjawisk niż w zwykłym postępowaniu badawczym.

Podsumowując, możemy stwierdzić, że fenomenografia pozostając w bliskim związku z fenomenologią jako metodą, tutaj rozumiana jest wąsko jako procedura opisu przeżyć, doświadczeń składających się na świat przeżywany/doświadczany pewnej wyselekcjonowanej grupy badanych, przynależących do kategorii społecznej młodzieży. Narracje owe, będące wynikiem przeprowadzonych wywiadów, stanowią autorefleksyjne tło konstruowania procesu tożsamości uczestników badania.

Fenomenologia i podporządkowana jej fenomenografia mają wiele zalet, poniżej przytoczymy tylko niektóre z nich:

- fenomenologia i aplikowane na jej potrzeby podejście fenomenograficzne mają charakter głęboko humanistyczny, są wyrazem niefizyczności i autonomii ludzkiego umysłu i wiedzy o nim;
- rezultaty badania dotyczą tego co subiektywne, lokalne, niepowtarzalne. Nie jest to wiedza o naturze pewnej, skończonej czy obiektywnej, samo zaś badanie charakteryzuje się poszerzającą się strukturą, oferując możliwość powracania do jego procedury i wzbogacania o nowe wątki badawcze raz podjętej problematyki;
- fenomenologia ma w wielu krajach szerokie zastosowania w badaniach edukacyjnych, począwszy od psychodydaktyki (dokonywanie opisu uczenia się perspektywy uczących się, wgląd w racjonalność nauczycielską, sposoby konstruowania pojęć w umyśle uczniów, poprzez pedagogikę porównawczą (mapy i strukturyzacje koncepcji pedagogicznych XX w.) aż do prób budowania charakterystyki świata przeżywanego wybranych kategorii społecznych;
- metoda właściwie aplikowana umożliwia maksymalizowanie strefy „badawczego zdziwienia” – badanie przez pryzmat doświadczeń badanych może nas zaprowadzić w sensie refleksji tam, gdzie jeszcze nie byliśmy, pomóc nam odkryć nową jakość, wykraczającą poza dotąd znane teoretyzacje;
- postawa redukcji, wcześniej opisana *epoche*, umożliwia dotarcie do tego, co nie poddaje się redukcji, co jest niepowątpiewalne, trudne do zakwestionowania, a mianowicie do świadomości transcendentnej;
- stosowane techniki badania, w tym wywiad, umożliwiają łączenie zbierania informacji z podejściem terapeutycznym, stanowią okazję do namysłu badanego nad własnym doświadczeniem, stymulują autorefleksję, przyczyniają się zatem do rozwijania podmiotowości.

Istotne są też pewne ograniczenia czy zagrożenia związane ze stosowanym podejściem, pozostają one w związku głównie z aspektami technicznymi, w tym z brakiem doświadczenia badacza:

- istnieje cienka granica między spostrzeganiem a interpretacją postrzeganych zjawisk, faktów, odniesień. W badaniu konieczne jest uwzględnienie faktu, że obydwa te procesy są czymś od siebie odrębnym. Warto też odrzucić te sposoby rozumowania, które wiodą nas poza relacjonowane przeżycia i refleksje badanych będące przedmiotem dociekań;

- trudności wynikają z faktu, że niemożliwe jest całkowite zawieszenie istniejącej wiedzy, wyeliminowanie teoretycznych przesłanek. Aby ograniczyć ich wpływ na przebieg badania, postawa *epoche* powinna opierać się na właściwym formułowaniu pytań, rezygnacji z podsuwania znaczeń czy sposobów rozumienia tego, co jest przedmiotem narracji badanych. Zamiast tego należy pytać raczej o skojarzenia, doświadczenia związane z przedmiotem badania;

- redukcja, postawa zawieszenia jest zabiegiem trudnym, sprawiającym kłopot nawet wyszkolonym w paradygmacie jakościowym badaczom, nie ogranicza się jedynie do samego zabiegu stawiania hipotez, ale dotyczy także wpływu naszej wiedzy na sposób formułowania pytań, hierarchizację kategorii opisu;

- pewnym zagrożeniem jest także fakt, że nawet mimo porzucenia założeń wstępnych czy redukcji wiedzy teoretycznej, podmiotowe koncepcje zjawisk ujawniane przez badanych w procesie narracji są zawsze w jakimś stopniu rezultatem dyskursu, sytuacji wywiadu, nie wywodzą się jedynie z refleksji rozmówców;

- dążenie do ateoretyczności opisu bywa źródłem poważnych trudności, ponieważ jego kategorie powinny w miarę możliwości wyłaniać się z wypowiedzi badanych i być przez nich tworzone. Wrogiem dobrze skonstruowanego opisu jest pośpiech, nie powinniśmy zaczynać go tworzyć zanim nie upewnimy się co do istoty rzeczy opisywanych;

- konieczność zmieszczenia się w wąskiej przestrzeni między koniecznym i wynikającym z charakteru badania ujednoceniem (opisywane zjawiska różnią się zakresami, mają jednak wspólną podstawę znaczeniową), a przy tym uniknięcie generalizacji (nie wszyscy uczestnicy badania przeżywają pewne doświadczenia tak samo);

- trudność wyłonienia z przestrzeni wynikowej badania tego co wspólne, ponadjednostkowe i co przy zbyt silnej tendencji do uogólnień może okazać się oczywiste, a w niektórych przypadkach wiadome jeszcze przed przystąpieniem do badania. Dlatego też konieczne jest ustawienie perspektywy badawczej na proces, przebieg, sposób konstruowania pewnych doświadczeń, a nie jedynie jego wyniki. Konieczne bywa też dokonanie oceny i konfrontowanie własnych przypuszczeń badawczych z doświadczeniami innych osób.

Jak więc widzimy, mimo iż fenomenologia i ugruntowane w jej łonie podejście fenomenograficzne są dobrze opisanymi w literaturze sposobami

analizowania rzeczywistości społecznej, aplikując je, trzeba posiadać wiedzę i pewne doświadczenie badawcze, które nie tylko eksponują ich zalety, ale i kierują naszą uwagę w stronę czynników i źródeł błędów, zniekształcających obraz badanej rzeczywistości i utrudniających pozyskanie wartościowego materiału badawczego.

5.4. Dobór próby. Etapy postępowania badawczego

Zaprezentowawszy metodę, przejdźmy teraz do przedstawienia etapów procedury badawczej.

Pierwszy etap badania stanowił będzie dobór próby badawczej o charakterze celowym, złożonej z młodych ludzi. Celem tego etapu będzie określenie przynależności do kategorii społecznej definiowanej jako młodzież, a potwierdzonej za pomocą kryteriów zgodnych z założeniami przedstawionymi w części teoretycznej. Dobór nielosowy, inaczej celowy, jest charakterystyczny dla badań o charakterze jakościowym, w przeciwieństwie do doboru losowego – charakterystycznego dla procedur ilościowych i aplikowania metod takich jak sondaż etc. Dobór nielosowy napotyka ograniczenia w postaci reprezentatywności. Trudno jednak stwierdzić, iż jest to jego wadą, gdyż jak wynika z zaprezentowanej powyżej charakterystyki badań o charakterze jakościowym, nie chodzi w nich o reprezentatywność czy możliwość uogólniania wyników na całą populację.

Istotą doboru celowego jest zakwalifikowanie do badania osób, które spełniają kryteria podyktowane problemem badawczym. Bardziej rygorystyczną wersją doboru celowego jest dobór teoretyczny. Uzasadnienie doboru przypadków poprzez ich dostępność czy reprezentowanie interesujących nas cech nie jest wystarczające (nadrzędnym wskazaniem nie mogą być ani kryteria osobiste, ani statystyczne). Schemat postępowania przy jego zastosowaniu jest następujący:

- ustalenie ram pojęciowych badania, wskazanie badanych grup społecznych z uwzględnieniem definicji zmiennych – zabieg taki bywa także zwany operacjonalizacją;
 - wybór terenu czy środowiska badania (formalne usytuowanie na terenie instytucji wsparcia społecznego, opiekuńczo-wychowawczych i edukacyjnych, np. szkół, uczelni, przedszkola etc., lub usytuowanie nieformalne: dom, mieszkanie, klub czy inne miejsce, w którym badani przebywają czy się spotykają);
 - obserwacja, gromadzenie wiedzy o badanych;
 - dobór przypadków reprezentujących zbliżone cechy kategoryjne;
 - dobór przypadków odbiegających od stworzonej typologii, tzw. przypadków negatywnych;
 - kontynuacja doboru przypadków aż do momentu, w którym nastąpi tzw. wysycenie kategorii, czyli do chwili, kiedy nowe przypadki nie wnoszą już nic

nowego do badania, a rezultaty obserwacji i prowadzonych analiz zaczynają się powtarzać⁴⁴.

W podobny sposób zasady doboru przypadków do badania opisuje Silvermann. Mówi on o:

1. wskazaniach teoretycznych – przypadki, które będziemy badać, stanowią reprezentację szerszej populacji pod względem typologicznym, przedstawiając sobą określone problemy, procesy, ilustrując pewne kategorie czy przykłady istotne dla kontekstu badania i jego problematyki;

2. wyborze przypadków odbiegających od standardowego stanu i typologii, w jakiś sposób negatywnych, niepotwierdzających naszych założeń czy ogólnych tendencji dotąd ujawnionych w badaniu (zastosowanie tzw. indukcji analitycznej);

3. wielkości próby – inaczej niż w badaniu ilościowym, gdzie jest ona wartością stałą, z góry przewidzianą, możemy zwiększyć liczebność próby (zastosować tzw. regułę klepsydry), gdy badanie dostarcza nowych, ciekawych zjawisk lub gdy chcemy szerzej przetestować nasuwające się typologie czy uogólnienia, celem sprawdzenia możliwości ekstrapolacji naszych spostrzeżeń. Możemy też postąpić odwrotnie – zawęzić próbę, kiedy chodzi o koncentrację na pozornie drobnych detalach wyjaśniających problem czy ilustrujących istotne zależności, np. pomiędzy zmiennymi. Ten sam autor wskazuje też, iż każdy przypadek ma granice w tym sensie, że jest elementem większej całości, stanowiącej przedmiot zainteresowania badacza. Podstawową wytyczną w doborze przypadku jest trzymanie się integralności rozumianej jako adekwatność między badanym problemem a cechami charakterystycznymi jego przypadku⁴⁵.

Według teorii doboru próby Gläsera i Straussa, konstruowanie próby badawczej rozpoczyna się równolegle z interpretacją pierwszego przypadku, co wskazuje na bezzasadność wcześniejszego ustalania liczebności próby badawczej, czyli liczby przypadków, które chcemy poddać badaniu. Ich liczebność faktycznie zależy od przebiegu badania i tego, jak szybko nastąpi zróżnicowanie, kiedy odnajdziemy pierwsze odchylenia, prowadzące do stanu wspomnianego wyżej teoretycznego nasycenia (wysycenia) kategorii⁴⁶. W niniejszym badaniu wzięto pod uwagę obok wspomnianych wytycznych pewne przesłanki zastosowane w doborze próby przez A. Tyszkę. Badał on uczestnictwo w kulturze wśród populacji niewielkiego miasta i mimo iż badanie miało charakter ilościowy, sama procedura doboru próby, jak i towarzyszące konceptualizacji koncepcji przemyslenia autora, wydają się ważne, mimo iż niniejsze poczynania badawcze usytuowane są w innym paradygmacie poznawczym. Tyszka założył, iż zbiorowość lokalna nie jest miniaturą społeczeństwa⁴⁷. Podobnie w niniejszym badaniu – wybrana próba

⁴⁴ K. Rubacha, *op. cit.*

⁴⁵ D. Silvermann, *op. cit.*

⁴⁶ *Ibidem*, s. 166 i n.

⁴⁷ A. Tyszka, *Uczestnictwo w kulturze. O różnorodności stylów życia*, Warszawa 1971,

nie może reprezentować całej populacji młodzieży, uczestnicy mogą natomiast w swoich zachowaniach, postawach i deklarowanych poglądach odzwierciedlać pewne charakterystyczne dla pokolenia tendencje. Czynnikiem współkształtującymi strukturę próby były:

- wiek (żadna z badanych osób nie przekroczyła 25. roku życia, nikt nie miał mniej niż 15 lat – zatem badani mieścili się w przedziale 15–25 lat (nie ze względu jednak na metrykalne kryteria przynależności do kategorii młodzieży, ale ze względu na inne czynniki, wiodącą rolę miały te uwzględnione w poniższej klasyfikacji – drugi i piąty dodatkowo implikowane wiekowo);
- niepełna partycypacja społeczna (nikt z badanych nie założył jeszcze rodziny);
- płeć badanych (dziewczęta i chłopcy);
- miejsce zamieszkania (Łódź, w tym traktowana docelowo, jak i jedno z miast, w którym mieszkają, spoza Łodzi);
- podwójny typ aktywności społeczno-zawodowej (badani pracują i studiują, tylko studiują, tylko pracują bądź tylko uczą się), a w jego obrębie zróżnicowany rodzaj szkoły/uczelni – publiczna lub prywatna.

Kryteria powyższe, na podstawie których wyodrębniono próbę, nie tworzą oczywiście pełnej charakterystyki społecznej badanych, jednak uznano je za najważniejsze dla kształtowania tożsamości. W trakcie badania ujawniły się też inne czynniki różnicujące badanych jako pewną grupę od wewnątrz, np. poziom aspiracji edukacyjnych czy motywy związane z podejmowaniem pracy zawodowej, nie zostały one jednak uwzględnione w doborze próby.

Liczebność próby była relatywnie niska – przebadano 20 osób, zabieg ten jednak w świetle założeń metodologii badań jakościowych, w tym i podejścia fenomenograficznego⁴⁸ opisującego raczej konieczność poszukiwania wielokierunkowej analizy materiału i odnajdywania w nim możliwości pogłębienia interpretacji wątków narracyjnych niż dodawania kolejnych przypadków, wydaje się uzasadniony. Ponadto jak wspomniano wyżej, w badaniu jakościowym nie należy za wszelką cenę dążyć do reprezentatywności, a sama liczebność próby pozostaje kwestią otwartą, kierowana jest przebiegiem badania.

W drugim etapie badań zastosowana została ankieta wraz z jednokierunkową skalą do badania poziomu identyfikacji (zaangażowania i eksploracji w odniesieniu do statusów moratorium, tożsamości odroczonej (przedzamknięcia), dyfuzji, a także tożsamości negatywnej i osiągniętej.

s. 111–137.

⁴⁸ A. Męczkowska, *op. cit.*, s. 82. W badaniach fenomenograficznych spotykamy się też z doбором znacznie większych ilościowo prób, służą one jednak innym celom niż analiza narracji, a mianowicie studiom porównawczym, bądź mają charakter opracowania statystycznego, przynajmniej na etapie wstępnym. Liczbę 20 respondentów jako wyjściową podają m.in.: F. Marton, *Phenomenography. Describing Conceptions of a World around Us*, „Instructional Science”, 10/1981; G. Boulton-Lewis, *Tertiary Students, Knowledge of Their Own Learning and Solo Taxonomy*, „Higher Education”, 28/1994, [za:] A. Męczkowska, *op. cit.*

Ankieta stanowi wstępną próbę opisania, w jaki sposób badani sytuują się w obrębie wyłonionych konstruktów tożsamości z odniesieniem do statusów teje.

Następnie w obrębie każdego z wyłonionych konstruktów tożsamości postawiono pytania dotyczące mechanizmów konstruowania tożsamości, czynników, jakie wpływają na jej kreowanie, jak i charakteru i poziomu identyfikacji z ofertą społecznych wartości. Odniesione zostaną one do zarysowanych wcześniej koncepcji: Erika Eriksona, Jamesa Marcii (ta druga koncepcja pełnić będzie rolę uzupełniającą wobec starszego i niekompletnego opisu niektórych statusów u Eriksona), Michaela Berzonsky'ego oraz nowszych i coraz częściej pojawiających się rysów tożsamości stanowiących swego rodzaju reakcję wobec przemian kultury i zastanego otoczenia społecznego (chodzi tu głównie o obecne w ponowoczesnej refleksji o kulturze i tożsamości aczkolwiek umowne określenia, jak: tożsamość przezroczysta, pomieszana, upozorowana, a także tzw. tożsamość typu hipermarket czy brzytwa odnoszące się do prac Zygmunta Baumana i Zbyszko Melosika). Głównym zadaniem badawczym na tym etapie będzie odnalezienie wskaźników definiujących te typy tożsamości wraz z próbą osadzenia ich w obrębie wcześniej zdefiniowanych statusów. Wyłaniająca się konstrukcja tożsamości miałaby zatem charakter dwupoziomowy, z czego pierwszy charakteryzowałby określony status (w kategoriach Eriksona i Marcii), funkcje i styl tożsamości opisujące jej konstruowanie, drugi zaś typ reakcji wobec kultury i zastanego otoczenia społecznego (w kategoriach baumanowskich).

W świetle przedstawionych wyżej założeń badania fenomenologicznego towarzyszy mi także obawa dotycząca nie tyle prawomocności formułowania ich konstruktów, co ich wpływu na przebieg badania, a następnie hierarchizację kategorii opisu. W badaniu fenomenologicznym, podobnie jak w większości podejść jakościowych, należy unikać prób wpisywania tego, co wyłania się z narracji badanych, w gotowe, sztywne ramy, czy konceptualizacje będące efektem rekonstrukcji teorii leżących u podłoża dociekań badawczych. Z drugiej strony wiadomo, że materiał ów trzeba w jakiś sposób uporządkować. Wybrałam zatem rozwiązanie pośrednie – wytyczonym ramom teoretycznym, opisującym treść tożsamości badanych (konstrukty) towarzyszą subkategorie opisu wyłonione z analizy narracji.

Wiodącą techniką zbierania danych był wywiad skoncentrowany na problemie.

Kluczową rolę na etapie opracowywania danych pełnić będzie użyta do analizy wypowiedzi w wywiadzie oraz dokumentach (wypowiedzi pisemne) metoda deskryptywno-analityczno-typologiczna⁴⁹. Użyte zostaną tutaj takie techniki opracowania i analizy materiału, jak:

- metoda parafrazowania socjonaukowego (jej celem będzie odsłonięcie interpretacji rzeczywistości dokonywanych przez badanych, a możliwych do odczytania w ich wypowiedziach, odkrycie warstwy tworzącej teorie codzienności

⁴⁹ H. H. Kruger, *op. cit.*, s. 170 i n.

kierujące działaniem, jak również weryfikacja wzorców wyjaśniania rzeczywistości – tzw. styl tożsamości Berzonsky’ego);

- jakościowa analiza treści (ze względu na szerokie możliwości zastosowania, zarówno do analizy wypowiedzi w wywiadzie, jak i innych treści, np. zawartości dokumentów stworzonych na zamówienie) w celu udzielenia odpowiedzi na pytania o konstrukty tożsamości, sposób ich rozumienia i rolę w kształtowaniu samoświadomości badanych.

Opracowanie uzyskanego materiału badawczego na poziomie analizy treści obejmować będzie w ogólnym zarysie wykorzystanie pewnego systemu kategorii (tzw. słowa kluczowe/pojęcia centralne, wokół których rozwijana jest wypowiedź w wywiadzie skoncentrowanym na problemie)⁵⁰.

Obok pojęć centralnych stanowiących niejako ośrodki pól znaczeniowych, koncentrujące wokół siebie rodzinę wyrazów (więc np. używane przez rozmówcę celem uzupełnienia synonimy określeń, czynności, jakim podlega on sam, czy istotne elementy środowiska, nazwy miejsca i czasu oraz wszystko to, co wyznacza kierunki przeniesień i wpływów pojęcia centralnego⁵¹, zastosowane zostaną takie kategorie analizy językowej, jak:

- wypowiedzi autotematyczne (podkreślające czy opisujące stanowisko autora: *jestem przekonany, że, uważam, według mnie, wydaje mi się, że, moim zdaniem* etc.). Wypowiedzi autotematyczne zazwyczaj tworzą myśl fundamentalną, będącą podstawą rekonstrukcji struktury wypowiedzi. Dla jej znaczenia i ewolucji istotne jest, gdzie owe wypowiedzi się pojawiają, czy dotyczą istoty tekstu czy raczej jego peryferiów;

- wypowiedzi opisowo-wartościujące – szeroko rozumiane definicje i znaczenia wyrażen użytych przez autora wypowiedzi, a także konteksty, w jakich zostały użyte (np. *przez X rozumiem, gdy ktoś mówi, że... to znaczy*);

- metafory – wszelkie porównania, rozszerzenia czy próby zmierzające do przetworzenia znaczenia słów, tworzące pewne napięcie między tym, co wyrażone *explicite* a tym, co pozostaje w obszarze skojarzeń rozmówcy (często zapowiedzią tychże są zwroty: *jak, jakby, niczym* etc.). Metafory najczęściej prowadzą do rozwinięcia kontekstu, wyłaniając wieloaspektowość wypowiedzi, uwalniają od stereotypów w postrzeganiu zjawisk, tak przez autora wypowiedzi, jak i jej odbiorcę, mają więc walor interaktywny, pobudzający do wymiany poglądów. Bywają świadectwem rozwijającej się refleksyjności rozmówcy, zaś ich wieloaspektowość otwiera różne wersje interpretacji, nierzadko transformuje sens wypowiedzi;

- wypowiedzi normatywne – zawierające wyrażenie powinności, przepisu lub reguły dotyczącej opisywanych zjawisk czy wydarzeń oraz okoliczności, w jakich zaistniały. Mogą przybierać postać indykatywną (co należy zrobić w da-

⁵⁰ A. Witzel, *Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen*, Frankfurt–New York 1982.

⁵¹ J. Puzynina, *Język wartości*, Warszawa 1992, s. 150, [za:] B. Cyrański, *op. cit.*, s. 44.

nej sytuacji), konstrukcyjną (jak należy to zrobić) oraz kompetencyjną (kto powinien to zrobić)⁵².

Kierunek analizy przybierze zarówno charakter wyjaśniający (tłumaczenie i odwołania do niejasnych, trudnych, sprzecznych elementów wypowiedzi), jak i podsumowujący (redukcja materiału zmierzająca do wyłonienia typologii z zachowaniem istotnych treści, elementów charakterystycznych czy zróżnicowań).

Świadomie zrezygnowano z interesujących metodologicznie sposobów interpretowania danych, do których zalicza się np. analizę teorii subiektywnych (wyłączanie teorii ugruntowanej skonkretyzowane przez Glasera i Straussa jest procesem uwarunkowanym wieloma trudnymi do przewidzenia na etapie planowania metodologicznymi warunkami progowymi, a nadto długotrwałym) czy metodą dokumentarną (Bohnsack, Mannheim), jako że dotyczy ona przede wszystkim badań prowadzonych w warunkach instytucjonalnych.

Trzeci etap badania uwzględnia próbę wyjaśnienia, jakie jest pochodzenie w świadomości badanych tego rodzaju konceptualizacji, inaczej mówiąc, jakie czynniki nieuświadomiane: wpływy socjalizacyjne czy raczej świadome kierowanie wychowawcze, oddziaływanie rodziny czy szkoły mają decydujący wpływ na powstanie określonych identyfikacji.

Ostatni, czwarty etap procedury to próba wyłonienia pewnych tendencji dotyczących przybierania określonych typów identyfikacji przez młodzież i poszukiwanie ich uwarunkowań o charakterze mniej lub bardziej uniwersalnym (powtarzalnym w danych warunkach i okolicznościach społecznych).

Celem zgromadzenia i dokonania analizy materiału badawczego zastosowane zostały takie narzędzia, jak:

- kwestionariusz ankiety do badania statusów tożsamości (bazę teoretyczną stanowi koncepcja tożsamości Erika Eriksona),
- lista dyspozycji do wywiadu dotyczącego konstruktów tożsamości i ich ewolucji (treści, uwarunkowania i style tożsamości – bazę teoretyczną stanowi koncepcja Michaela Berzonsky'ego),
- lista kategorii językowych odwołujących się do wartościowania zawartego w wypowiedziach (wypowiedzi autotematyczne, opisowo-wartościujące, normatywne, metafory)⁵³.

Rolę techniki weryfikującej i uzupełniającej wyniki badań pozyskane w wyniku zastosowania wywiadu i ankiety pełnić będzie analiza dokumentów (pamiętniki, blogi, inne wypowiedzi pisemne okolicznościowe), których autorami są badani.

⁵² Cz. Znamierowski, *Oceny i normy*, Warszawa 1957, s. 501 i n., [za:] B. Cyrański, *op. cit.*, s. 48–50.

⁵³ B. Cyrański, *op. cit.*, s. 51.

5.5. Wywiad jako wiodąca technika badawcza

Wywiad, jako forma zbierania informacji w toku kierowanej rozmowy z badanym, przybierać może różnorodne postacie. Jego celem jest gromadzenie danych w postaci opinii respondentów, które mają charakter wypowiedzi ukierunkowanych dyspozycjami czy pytaniami dopełnienia. Pytania powinny wskazywać na populację czy odwoływać się do sądów, przeżyć lub doświadczeń samej osoby badanej, a także nawiązywać do pewnego kontekstu ujętego badaniem lub bezpośrednio badanego problemu i jego uwarunkowań. W badaniach o charakterze ilościowym celem wywiadu jest poszukiwanie wskaźników interesujących nas zjawisk czy procesów, wcześniej określonych i zdefiniowanych problematyką badania, zawartych w mniej lub bardziej skonkretyzowanych sytuacjach badawczych, tutaj w rozmowie. Wskaźniki te mogą też pojawiać się w ankiecie czy dokumentach (dzienniki, blogi, wypracowania pisane na zamówienie), a także obserwacji. Wywiady w badaniach jakościowych mają nieco inną funkcję; chodzi tu nie tyle o zbieranie opinii, co o rekonstrukcję pewnych znaczeń, jakie respondenci nadają rzeczywistości na poziomie poznawczym, emocjonalnym czy moralnym, wydobyć ich z wypowiedzi badanego, stymulowanie wglądu we własne doświadczenia, który to wgląd miewia nierzadko znaczenie terapeutyczne, pozwala strukturyzować własne przeżycia, analizować je, nadawać im w perspektywie życia odpowiednią rangę, a w efekcie rozwijać samoświadomość⁵⁴. Nie można więc w badaniu fenomenologicznym sprowadzać wywiadu do „techniki gromadzenia danych”, która zapewnia szybkie pozyskiwanie jednoznacznych wypowiedzi badanego. Pod wpływem tematykacji doświadczenia to, co nie było dotąd rozważane, zostaje poddane refleksji, a werbalizacja i konceptualizacja własnego doświadczenia wspiera rozwój samoświadomości. Dobrze zadane pytania przyczyniają się do wzrostu wiedzy tematycznej i do wytworzenia dobrej komunikacji opartej na pozytywnych interakcjach między zbierającym informacje a respondentem. Im bardziej uporządkowana jest sytuacja i przebieg wywiadu, tym łatwiej systematyzować i analizować informacje z niego pochodzące.

Prowadzący wywiad musi pamiętać o wskazaniach etycznych, a także pewnych predyspozycjach do prowadzenia działalności badawczej opartej na bezpośrednim kontakcie z drugim człowiekiem. Obok naukowej wartości wiedzy wynikającej z pozyskanych informacji, niezwykle ważne jest dążenie do polepszenia kondycji ludzkiej (wiele lat temu w pedagogice społecznej nazwano je celem praktycznym, badania miały wspierać badanych, służyć zmianie środowiska i warunków życiowych na lepsze). Istotnymi kwestiami natury etycznej pozostają też konsekwencje przeprowadzanych badań zarówno dla sytuacji, jak i samoświadomości badanych (zmiana sposobu myślenia o sobie, diskutowanych problemach, zmiana opinii otoczenia o respondentach w związku z ujawnieniem pewnych informacji). Badaczka obowiązuje poufność pozyskanych danych, wiarygodność, sprawiedliwość w ocenie sytu-

⁵⁴ K. Rubacha, *op. cit.*

acji oraz szacunek dla osób badanych, wiążący się nie tylko z dyskrecją, ale i prawem odmowy odpowiedzi na niektóre pytania. Etyki uczymy się zarówno pamiętając o wpojonych zasadach, jak i poprzez inicjację w kulturze badanych, nabierając w działaniu wrażliwości na kontekst, mądrości i dojrzałych zachowań etycznych⁵⁵.

Wywiad, choć jest formą rozmowy, różni się od niej: świadomością metodologiczną zadawania pytań (nie tylko wiemy po co je zadajemy, ale też jakiego rodzaju informacji oczekujemy w odpowiedzi i do czego nam one posłużą), koncentracją na dynamice interakcji (badacz musi wiedzieć, czemu pytany milczy i jak stymulować dalszą wymianę myśli) oraz asymetrią władzy; w normalnej rozmowie obie strony zadają pytania i na nie odpowiadają – tu wyraźna przewaga aktywności werbalnej leży po stronie badanego. W innych typach dyskursu, w tym codziennej rozmowie, partnerzy interakcji mogą kwestionować logikę pytań i odpowiedzi, a także sam przedmiot rozmowy. W wywiadzie takiej możliwości nie ma, a przynajmniej jest poważnie ograniczona. Między wywiadem badawczym a rozmową zachodzi jeszcze jedna ważka różnica – jego celem jest pozyskiwanie informacji, a nie wywieranie wpływu na kogoś czy dążenie do zmiany przekonań. Co prawda analizując aspekty wywiadu jakościowego, Steinar Kvale wspomina o przemianie jako jednym z nich. Wywiad może ujawnić nowe spostrzeżenia, prowadzić do uświadomienia sobie niedostrzeganych faktów, zjawisk czy możliwych interpretacji rzeczywistości, a czy taka sytuacja nastąpi, zależne jest od pozytywnych przeżyć stymulujących wgląd, introspekcję i owocujących wzrostem samoświadomości. Jednak to nie one są wiodącym celem wywiadu badawczego.

W wywiadzie stosowanym w badaniach o charakterze ilościowym to, na ile przydatne i wartościowe są informacje, można ustalić porównując je z obiektywnym, mierzalnym stanem rzeczy, którego przejawami są np. wskaźniki. Badacz nierzadko porównywany bywa z górnikiem, który jedynie „wydobywa” wiedzę na powierzchnię. W wywiadzie jakościowym kryterium przydatności i wiarygodności pozyskanych informacji jest ich zestawienie z dziedziną wewnętrznych, subiektywnych przeżyć badanych, z których wywiad stanowi relację. Badacz zbierający informacje drogą wywiadu jakościowego porównywany bywa do podróżnika, który odkrywa nieznane, tworzy opowieść, przy pomocy własnych interpretacji różnicuje i rozwija pierwotne sensy wypowiedzi tubylców. Podróżnik to zwolennik podejścia ponowoczesnego, „konstruktywistycznego”, rozumienia wiedzy jako czegoś co się staje, podlega modyfikacjom i jest produktem relacji międzyludzkich, nie zaś zbioru już istniejących faktów. Górnik natomiast to „strukturalista”, zwolennik wiedzy już istniejącej w rozumieniu nowoczesnym, mający za zadanie odsłonić idee, odkryć powiązania, opisać budowę i wewnętrzne zależności.

Ze względu na różne kryteria, nie tylko te związane z typem badań, wywiady możemy podzielić na:

⁵⁵ S. Kvale, *Interview. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*, St. Zabielski (red. nauk.), Białystok 2004.

- grupowe (fokus, dyskusja moderowana),
- indywidualne,
- częściowo kierowane (wywiad skoncentrowany na problemie, na materiale, na informacjach czy na subiektywnych teoriach),
- mało kierowane (wywiad biograficzny, narracyjny).

Zadaniem badacza podczas wywiadu jest zachęcanie do wypowiedzi, wspieranie narracji, zapewnienie o anonimowości i ważności przekazywanych mu informacji. W rzeczywistości jednak badacz tylko aranżuje tę sytuację komunikacyjną, zaś ostateczny kształt nadaje jej badany. Pytania można pogłębiać, prosząc o uzupełnienie wypowiedzi, odwołując się na przykład do tego, co badany ma na myśli, o jakich okolicznościach czy sytuacjach mówi, jakiego przedziału czasowego czy rodzaju doświadczeń dotyczy jego wypowiedź, czy dostrzega w opisywanych wydarzeniach podobieństwa i różnice etc. Generalnie jednak chodzi o to, by dynamika wypowiedzi badanego była większa niż osoby zadającej pytania. Częściowe kierowanie wywiadem, dodawanie pytań uszczegóławiających służy m.in. zapobieganiu sytuacji, w której w toku wielogodzinnej niejednokrotnie narracji badanego nie pojawią się żadne interesujące nas wątki. W tym celu staramy się uchwycić kontekst, dotrzeć do istotnych informacji, starając się zarazem nie ingerować, nie przerywać ani nie narzucać kolejności wypowiedzi. Możemy też posłużyć się swoistą triangulacją w postaci weryfikacji komunikacyjnej, pod koniec upewniając się, czy dobrze zrozumieliśmy intencje i sens wypowiedzi badanego. Jest to szczególnie ważne przy zastosowaniu metody fenomenologicznej, kiedy na pierwszy plan wysuwa się dążenie do uchwycenia badanych problemów niejako oczami badanych, z ich perspektywy, dotarcie do źródeł doświadczenia, czynników, które je konstytuują.

Części wywiadu narracyjnego (a także wywiadu częściowo kierowanego) to:

- początek wywiadu,
- stymulowanie narracji,
- narracja bez ingerencji badacza,
- zadawanie dodatkowych pytań,
- powrót do potocznej rozmowy⁵⁶.

Aby zapobiec opisanym reakcjom emocjonalnym, takim jak: faza antypozytywistycznego entuzjazmu, faza cytowania wywiadu, faza ciszy, faza wypełniona irytacją, faza wyczerpania – ten sam autor, Steinar Kvale proponuje siedem stadiów wywiadu:

1. ustalenie tematu (cel i przedmiot badań),
2. projektowanie badania, plan badawczy,
3. prowadzenie wywiadów (obejmuje nie tylko czynności techniczne, ale też refleksję nad relacjami interpersonalnymi i naturą poszukiwanej wiedzy),
4. transkrypcja,
5. analiza,

⁵⁶ C. McCormack, [za:] K. Konecki, *Studia z metodologii badań jakościowych: teoria ugruntowana*, Warszawa 2000.

6. weryfikacja (obejmuje upewnienie się co do rzetelności, trafności pozyskanych informacji i zakresu możliwych generalizacji, z reguły jednak w wywiadzie jakościowym ta ostatnia możliwość jest nikła),

7. opracowanie sprawozdania (wyniki powinny zostać zaprezentowane w formie spełniającej naukowe kryteria, być zrozumiałe dla czytelników i respektować etyczne aspekty badania).

Istotą komunikacji w wywiadzie, jak wspomniano wcześniej, są dobrze opracowane i właściwie zadane pytania. Można wyróżnić co najmniej kilka ich typów i przyporządkować je stadiom wywiadu. Jeszcze inaczej wygląda przebieg wywiadu fenomenologicznego, który charakteryzuje się dużą otwartością i elastycznością, w zasadzie nie występuje tutaj stymulowanie narracji, a wypowiedzi badacza mają charakter hasłowy. Zestawienie to ilustruje poniższa tabela.

Tabela 9

Struktura wywiadu jakościowego

Stadia wywiadu narracyjnego wg McCormack	Rodzaje pytań w wywiadzie wg Kvale'go	Struktura wywiadu fenomenologicznego wg Zabielskiego, [za:] Giorgi
Początek wywiadu	pytania wprowadzające (np. Co się wydarzyło?, Opisz tę sytuację)	przedstawienie celu rozmowy, prezentacja interesujących badacza problemów, uzyskanie zgody na przeprowadzenie wywiadu
Stymulowanie narracji	pytania rozwijające, pytania sondujące (Czy możesz powiedzieć coś więcej, podać przykłady? Na jakie szczególności zwróciłeś uwagę?)	pytania stymulujące, otwarte: co myślisz, gdy mówię x..., opisz sytuację w której ..., jakie są Twoje skojarzenia związane z ...
Narracja bez ingerencji badacza	niewerbalne wspieranie wypowiedzi badanego (potakiwanie, pauzy, dostrzeganie znaków sygnalizujących możliwość pogłębienia wypowiedzi, jak zmiana tonu, żywsza mimika)	niewerbalne wspieranie wypowiedzi badanego (potakiwanie, pauzy, dostrzeganie znaków sygnalizujących możliwość pogłębienia wypowiedzi, jak zmiana tonu, żywsza mimika)
Zadawanie dodatkowych pytań	pytania wprost (Czy kiedykolwiek zdarzyło się x?, Co konkretnie masz na myśli?), pytania interpretujące (prośba o informację zwrotną: Czy zatem sądzisz, że?, Czy zgodziłbyś się?, Czy można powiedzieć, że?, Czy dostrzegasz związek między x a y?), pytania pośrednie, oparte na mechanizmie projekcji (np. Jak inni sądzą?, W jaki sposób zostało to przedstawione?, Jakbyś to opisał stojąc z boku?)	brak, ewentualna próba hierarchizacji doświadczeń ze względu na ich częstotliwość, ważność czy inne kryteria
Powrót do potocznej rozmowy	pytania o strukturę, zmiana tematu czy nachylenia rozmowy	pytania o ewentualną chęć/potrzebę uzupełnienia wypowiedzi przez badanego

Źródło: oprac. własne na podstawie: S. Kvale, *Interview. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*, S. Zabielski (red. nauk.), Białystok 2004; C. McCormack, [za:] K. Konecki, *Studia z metodologii badań jakościowych: teoria ugruntowana*, Warszawa 2000.

Tabela dobrze ilustruje postulat Richarda Rorty'ego. Wprawny obserwator zauważy, że różnice poszczególnych stanowisk badawczych (McCormack, Kvale, Giorgi) sprowadzają się w istocie do różnic językowych odnoszących się do indywidualnie stosowanego nazewnictwa i poziomu ogólności stwierdzeń⁵⁷.

Oczywiście badacz musi być świadomy faktu, że im głębiej wchodzi w strukturę wywiadu, tym większa jest jego odpowiedzialność za rozwój sytuacji, dlatego też szczególną ostrożność należy zachować przy stosowaniu pytań wprost, sondujących czy pośrednich, gdyż źle zadane mogą zablokować komunikację, a nawet doprowadzić do sytuacji, w której zebrane informacje ze względu na nieścisłości i przekłamania okażą się bezużyteczne. Wobec powyższego problemu badacz powinien skupić się zarówno na takiej możliwości, w której sprzeczności w wypowiedziach badanego są niezamierzone, wynikają z braku możliwości precyzyjnej werbalizacji własnych odczuć czy niskiego poziomu samoświadomości, jak i na takiej sytuacji, w której nieścisłości są celowo maskowane elokwencją i komunikatywnością osoby badanej. Sposób postępowania w jednej i drugiej sytuacji jest różny. Specyfika wywiadu jakościowego stosowanego w fenomenologii polega na zbieraniu wypowiedzi o osobistych przeżyciach i stanach emocjonalnych (aspekt sensu, opisu świata przeżywanego), nie zaś tworzeniu zajmujących historii czy spisywaniu zeznań świadka. Dwoma ostatnimi typami narracji zajmują się publicyści i policjanci, ale nie badacze.

Podsumowując, wywiad jest jedną z trudniejszych technik badawczych. W projekcie, który powstał na potrzeby niniejszej rozprawy, pełni on jednak rolę kluczową. Bez wywiadu niemożliwa jest analiza świata przeżywanego (*Lebenswelt*) młodych ludzi, będąca kluczem do rozumienia sposobów i wymiarów, wokół których konstruowana jest ich tożsamość.

Ponieważ podejście fenomenologiczne zaleca daleko posunięty krytycyzm wobec wszelkich założeń poczynionych przed przystąpieniem do badania, a składających się na wiedzę tematyczną w zakresie badanych zjawisk, pytania zawarte w problematyce nie zostaną przedstawione badanym, w miejsce tego przewiduje się osnucie wywiadu wokół pewnych haseł (będących odbiciem tego, co operacjonalizowane jest jako konstrukty tożsamości), z ewentualną możliwością doprecyzowania poszukiwanych informacji za pomocą różnych rodzajów pytań, zaprezentowanych powyżej. Wywiad przybierze zatem postać indywidualną, częściowo kierowaną, skoncentrowaną na problemach.

5.6. Kryteria oceny badań

Kryteria, na podstawie których dokonuje się oceny badań empirycznych, obejmują wiele cech i nie mają uniwersalnego charakteru. Jak stwierdzają Miles i Huberman, standardowy charakter w ocenie jakości badania przejawia się w ich:

⁵⁷ Porównaj stanowisko R. Rorty'ego, *op. cit.*, s. 226.

- obiektywności (wyraża się ona możliwością potwierdzenia wyników za pomocą innego badania),
- rzetelności (sprawdzalności),
- trafności wewnętrznej (wiarygodności, autentyczności),
- trafności zewnętrznej (zakresie transferu wyników),
- możliwości wykorzystywania wyników⁵⁸.

Danuta Urbaniak-Zajac stwierdza, iż kryteria te dotyczą przede wszystkim badań eksperymentalnych, o charakterze psychometrycznym, a więc realizowanych raczej w paradygmacie ilościowym⁵⁹. Specyfika badań jakościowych jest inna, powinniśmy zatem dążyć do wypracowania odrębnych kryteriów ich oceny. I tak przytaczając poglądy wspomnianej autorki, obiektywność przy stosowaniu procedur jakościowych staje się tylko założeniem, ponieważ w sytuacji, w której mierzymy raczej do generowania nowej wiedzy niż potwierdzania starej, gdy angażujemy własną refleksyjność, podmiotowość, a co za tym idzie uwzględniamy niepowtarzalność kontekstu badania, nie możemy zarazem zakładać, że tak jak w procedurze ilościowej, rezultaty badania potwierdzą się, nawet jeśli przeprowadzi je inna osoba, na innej próbie badawczej, używając odmiennych narzędzi badawczych. Jest to po prostu niemożliwe, przeczy nadto zarówno logice, jak i założeniom badania jakościowego.

Tutaj, w badaniu jakościowym, szczególnie fenomenologicznej jego odmianie, obiektywność empiryczna w sensie pozytywistycznym zastąpiona jest refleksyjnością badanych, wglądem w ich przeżycia, autentycznością relacji obejmujących ich sposób doświadczania świata.

Rzetelność z kolei – drugie bardzo istotne kryterium jakości badania, zakłada, że badana rzeczywistość jest stabilna, niezmienna i odtwarzalna. Jest to założenie o czysto teoretycznym statusie, nie ma bowiem dwóch takich samych interakcji, zatem nawet gdybyśmy postanowili w identyczny sposób przeprowadzić obserwację czy wywiad, nie zarejestrujemy dokładnie takich samych danych.

Podobnie łatwo podważyć pozostałe kryteria, np. wewnętrzną trafność – zakłada ona możliwość wyizolowania kontekstu badania w taki sposób, aby dało się stwierdzić, iż zmienna zależna jest tylko i wyłącznie wynikiem oddziaływania jakiejś innej, zdefiniowanej i odnalezionej zmiennej niezależnej, co w jakimkolwiek złożonym i kompleksowym badaniu jest niemożliwe, eliminuje bowiem na rzecz drobiazgowej i sztucznej analizy czynnikowej naturalną złożoność przeżyć i doświadczeń osób badanych, a także różnorakie ich uwarunkowania, które w najlepszym wypadku są lekceważone czy sztucznie sprowadzane do wspólnego mianownika. Mianownika, wynikającego z przyjętego w badaniu algorytmu, odnoszącego się do powtarzalności czy założonej typowości zjawisk świata społecznego.

⁵⁸ M. B. Miles, A. M. Huberman, *Analiza danych jakościowych*, Białystok 2000, s. 53 i n.

⁵⁹ D. Urbaniak-Zajac, *W poszukiwaniu kryteriów oceny badań jakościowych*, [w:] *Metodologia pedagogiki...*

Z kolei trafność zewnętrzna mówi o możliwości uogólniania wyników badania, dokonywania w obrębie wyciągniętych wniosków pewnych generalizacji, jest ona pochodną reprezentatywności i wielkości próby (im większa próba, np. w badaniu sondażowym, tym większe możliwości uogólniania wyników i ich ekstrapolacji). W badaniu jakościowym jest inaczej, gdyż próba celowo dobierana z reguły jest mniejsza niż losowa. Dobór teoretyczny powoduje, iż nie nosi ona cech reprezentatywności. Żaden badacz posługujący się strategiami jakościowymi nie próbuje za wszelką cenę uogólnić rezultatów badania, zastrzegając wręcz w raportach czy publikacjach, iż pozyskane wyniki nie mogą być uogólniane. Z omówienia powyższych trzech kryteriów jakości badań ilościowych nie wynika, że nie istnieją żadne adekwatne standardy odnoszące się do prowadzenia i interpretowania materiału w badaniach jakościowych. W odniesieniu do powyższej kwestii wyróżnić możemy trzy stanowiska:

- zwolennicy tradycyjnego, ilościowego podejścia do badań traktują je i wyłonione na ich potrzeby kryteria oceny jakości jako swego rodzaju drogowskaz, pożądany stan rzeczy i próbują do niego dążyć mimo świadomości, że rzeczywistość w badaniu jakościowym charakteryzuje się odmiennymi cechami, inaczej też jest postrzegana, wreszcie czemu innemu służy badanie. Jest to jak się wydaje zabieg sztuczny i ubogi w pragmatyczne uzasadnienia.

- zwolennicy badań jakościowych opowiadają się za poszukiwaniem i wyłanianiem innych, nowych, bardziej adekwatnych kryteriów poprawności badania, odnoszących się do specyfiki analiz jakościowych. Zgodnie z tym punktem widzenia proponowane są różne rozwiązania, np. triangulacja w obrębie metod, punktów widzenia, stosowanych teorii, źródeł, osób przeprowadzających badanie (Denzin)⁶⁰ czy indukcja analityczna – drobiazgowo poszukiwanie odchyleń i odstępstw od przyjętych założeń tak długo, aż wiedza będąca rezultatem badania da się uniwersalizować, a wnioski sprowadzić do tego, co wspólne badanym, a także szeroko uwarunkowany dobór przypadków – zwolennikiem takiego stanowiska jest wspomniany wcześniej David Silvermann.

- zwolennicy łączenia strategii ilościowych i jakościowych opowiadają się za tworzeniem kryteriów adekwatnych tylko w konkretnym przypadku postępowania badawczego. Jest to jednak trudne ze względu na język, w którym są one wyrażone. W taki czy inny sposób konstruuje on przedmiot badania, istnieje zatem niebezpieczeństwo, iż kryteria skrojone na miarę badanej sytuacji, w rzeczywistości przestaną nimi być. Inną kwestią jest sposób prezentacji wyników, który jest przecież elementem realizacji metody, pewnego zamysłu tkwiącego w badaniu, zatem nie powinien być poddawany ocenie.

Ciekawe refleksje na temat badań o charakterze narracyjnym przedstawiła Amelia Bocian-Krawczyk⁶¹. Dokonała ona analizy tzw. mitów narracyjnych, opi-

⁶⁰ Y. S. Denzin, N. K. Lincoln, *op. cit.*

⁶¹ A. Bocian-Krawczyk, *Mity o narracji. Od subiektywizmu do problemu interpretacji*, „Człowiek – Teraźniejszość – Edukacja”, 2(42)/2008.

sujących w sposób uproszczony i zazwyczaj nieuwzględniający specyfiki badań jakościowych rzekome źródła błędów związanych z tym typem badań. Oto one:

- narracje przesycane są subiektywizmem. Badaczom preferującym pozytywistyczną strategię postępowania badawczego trudno przyjąć, że zetknięcie w badaniu elementów zinstytucjonalizowanych, potwierdzonych (*objective reality*) z tym, co tkwi w ludzkich losach i co wkomponowane jest w ich świadomość (*subjective reality*), jest wartościowe. Zabieg taki jednak, jak wskazują Peter Berger i Thomas Luckmann⁶², odtwarza naturę społecznej rzeczywistości, odnosząc się do sposobu jej konstruowania, nie może być zatem błędny. Inaczej mówiąc, wiedza naukowa w badaniu, zarówno na etapie analizy, jak i interpretacji wyników, powinna łączyć się z wiedzą potoczną, nie zaś ją wykluczać. Skoro badacz i badani są uczestnikami tego samego świata i kultury, konteksty, w jakich funkcjonują, język, jakim mówią i to, co wiedzą o świecie, są elementami, które powinny wzajemnie się uzupełniać. Interpretacja niejako od wewnątrz, oparta nie tylko na teorii naukowej, ale i na intuicji, jest w pozytywnym sensie „subiektywna”, czyni bowiem badanych nie tylko współpartnerami poszukiwań badawczych, ale i współautorami prawdy, jaka z tych dociekań wynika;

- w badaniach narracyjnych próba jest zbyt mała i nie gwarantuje reprezentatywności i wiarygodności wyników. Jak wspomniano powyżej, w badaniach jakościowych rezygnuje się z reprezentatywności grupy na rzecz doboru celowego, spełniającego kryteria wyznaczone przez badacza. Taka próba jest z natury mniejsza i niereprezentatywna wobec szeroko rozumianej populacji, co nie oznacza jednak, że wyniki badań są bezwartościowe, a sama procedura przeprowadzona źle. Cała sytuacja badawcza i dobór próby na potrzeby badania narracyjnego nastawiony jest nie na powtarzalność wyników i ich reprezentatywność, ale na unikatowość i indywidualność znaczeń wydobywanych z wypowiedzi badanych;

- interpretacja oparta jest na indywidualnym rozumieniu i odczytaniu wyników. I tutaj podobnie jak w powyższym punkcie powtórzyć trzeba, że w badaniu narracyjnym nie chodzi o obiektywizm, reprezentatywność i wiarygodność rozumiane w sensie pozytywistycznym. Trafność interpretacyjna bowiem opiera się na trafności relacji badawczej i wynika zarówno z konfrontacji badacza z samym sobą, własnymi emocjami, poruszaną problematyką i sytuacją badawczą, jak i umiejętności rozumienia innego człowieka, zdolności empatycznego słuchania i wczucia w jego przeżycia. Konieczne jest zaangażowanie w tworzenie pracy, ale i ostrożność w wysuwaniu wniosków, szczególnie o charakterze uogólnień. To, co wynika z osobistych doświadczeń badacza, łączy się z jego wiedzą deklaratywną, naukową i ewoluuje w kierunku doświadczenia, staje się zatem w jakimś stopniu zobiektywizowane przez kontekst badania;

- biograficzna pamięć badanych, będąca podstawą narracji, jest ulotna i trudno tu o potwierdzenie wiarygodności zdarzeń. Nie zapominajmy jednak, że

⁶² P. Berger, T. Luckmann, *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*, Warszawa 1983.

nie tylko punkt widzenia, ale i sposób pamiętania wydarzeń przez badanych jest kluczowy dla zrozumienia znaczenia i rangi przywoływanych wydarzeń i faktów w życiu badanych. To, co pamiętamy i jak pamiętamy, pozwala scalać, podsumowywać, wydobywać sens i znaczenie z tego, co jest przedmiotem narracji. Współuczestnicząc w tym procesie badacz przyczynia się do wzrostu samoświadomości badanych, zarazem budując szerszą perspektywę odczytania tego, co składa się na wyniki badań niż wówczas, gdy uzyskany materiał zbierany byłby jedynie za pomocą technik ilościowych.

Jeśli uda nam się obalić pewne mity i unikać stereotypów w myśleniu na temat badań jakościowych, łatwiej będzie zadbać tak o przejrzystość procedury, jak i ocenę jakości rezultatów badania.

Ciekawe stanowisko w kwestii kryteriów badań jakościowych przyjmuje niemiecka badaczka, Ines Steinke. Opowiadając się za przesłankami konstruktywizmu, jest ona zwolenniczką zaniechania podziału na przedmiot i podmiot badania. Jako podstawowe kryterium jakości badania wskazuje użyteczność jego rezultatów. Jest to kryterium o charakterze pragmatycznym – badania nie tylko prowadzone są w jakimś określonym celu, ale też wiedza, jaka jest wynikiem poczynionych analiz, powinna pozwalać przewidywać, stymulować czy hamować występowanie pewnych zjawisk poprzez zrozumienie ich natury, dotarcie do uwarunkowań etc.⁶³

Ta sama autorka proponuje zatem zastąpienie mało adekwatnych, teoretycznych kryteriów jakości praktycznymi wskazówkami podnoszącymi reprezentatywność wyników i zwiększającymi dokładność procedury gromadzenia i analizy danych. Są one następujące:

- badanie musi zawierać dokumentację, będącą warunkiem intersubiektywnego odtworzenia procedury badania, jego aspektów technicznych, jak i ogólnych: samego kontekstu, dynamiki relacji między badaczem a badanymi, pytań, hipotez, lęków i obaw, jakie towarzyszyły różnym etapom projektowania i wdrażania procedury badawczej;
- wyniki badania powinny być kodowane i poddane zbiorowej interpretacji przez zespół badawczy, znający cel i przesłanki badania, co zapobiega jednostronności i subiektywizacji interpretacji;
- powinna zostać zapewniona adekwatność procedury badawczej do badanego zagadnienia, a także sposobów zbierania danych i ich opracowania. W praktyce oznacza to, że wybór niektórych procedur wyklucza ilościową prezentację wyników i odwrotnie – są techniki zbierania danych, które implikują jedynie ilościowe opracowanie i prezentację wyników. Badacz powinien umieć uzasadnić, dlaczego wybrał taką, a nie inną procedurę badań, a także przedstawić jej wady i zalety oraz możliwe źródła nieprawidłowości czy błędów;

⁶³ I. Steinke, *Kriterien Qualitativer Forschung*, Munchen–Wellheim 1999, s. 132–137, (tłum. fragmentów tekstu dzięki uprzejmości D. Urbaniak-Zajęc).

- szczególna uwaga należna jest przypadkom negatywnym, które nie potwierdzają założeń wstępnych, dotychczasowych teorii czy postawionych hipotez, jednocześnie jednak bywają początkiem odkrywania czegoś nowego, stając się przyczynkiem do tworzenia nowej wiedzy, a nie jedynie weryfikacji już istniejącej. W ujęciu idealnym badanie można uznać za zakończone, kiedy następuje zgodność między definicją zjawiska, wyjaśniającymi zależności między nimi hipotezami a danymi empirycznymi zgromadzonymi w trakcie badania. Posługując się językiem teorii ugruntowanej Glasera i Straussa, można powiedzieć, że następuje wówczas moment wysycenia kategorii, kiedy gromadzenie nowych danych, odnajdywanie nowych przypadków niczego nowego czy istotnego do rezultatów badania nie wnosi;

- należy zadbać o komunikacyjną walidację – dobrze jest ustalić, a przynajmniej zweryfikować interpretację rezultatów badania, która jest produktem doświadczenia i intuicji badacza, z uczestnikami kontekstu – samymi badanymi. Chodzi tu o wydobycie zbieżności, punktów wspólnych w odczytywaniu wyników badania, a także o to, aby nie przeoczyć ważnych elementów, które mogą przez przypadek zostać przez badacza pominięte czy zniekształcone;

- w wywiadach o charakterze fenomenograficznym postuluje się dokonywanie oceny trafności opisu przez innych badaczy, reprezentujących tę samą orientację badawczą (fenomenologów). Możliwe jest to jednak tylko w odniesieniu do pewnych elementów procedury. Można poprosić innego badacza czy członka zespołu o sporządzenie opisu strukturalnego na podstawie transkrypcji, jednak trudno wspólnie wziąć w nawias posiadaną wiedzę czy konstruować kategorie opisu, są to bowiem działania czy elementy zbyt subiektywne, aby mógł je powtórzyć ktokolwiek inny;

- w podobnym jak wyżej postulowany celu możliwe jest wygenerowanie analizy fenomenologicznej tego samego opisu przez różnych badaczy i w wyniku porównania wskazanie elementów spójnych oraz rozbieżnych wraz z późniejszym ustaleniem, na ile rozbieżności owe oddziałują na spójność opisu i w efekcie wnioski płynące z jego analizy⁶⁴;

- istotną kwestią jest wskazywanie granic ważności przypadków, unikanie zbędnych uogólnień, adekwatność wyników do rzeczywistego stanu rzeczy, bowiem kreowana jest przez kontekst badania, na który składają się refleksyjność badanych, ich podmiotowy udział w gromadzeniu materiału, autentyczność wyrażona gotowością odpowiedzi na pytania;

- ważnym elementem procedury jest włączenie przez badacza własnej subiektywności, perspektywy i doświadczenia w kontekst badania, po to, by lepiej wyczuwać niezgodności między założeniami teoretycznymi, posiadaną przed wiedzą a postawami prezentowanymi przez uczestników badania. Częściowo jest to możliwe dzięki właściwie stosowanej redukcji fenomenologicznej, ale przede

⁶⁴ S. Kvale *Interview. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*, S. Zabielski, *op. cit.*, s. 67–68.

wszystkim wymaga empatii i wrażliwości badacza, angażuje też jego intuicję;

- podstawowym kryterium oceny przydatności zebranego materiału powinna być logika, możliwość wpisania rezultatów w ogólny kontekst społeczny, adekwatność danych do poszukiwanych informacji i teorii stanowiących ramę. Rezultaty badania powinny podlegać systematyzacji, co nie jest równoznaczne z ich standaryzacją.

W badaniu zaprojektowanym na potrzeby niniejszej rozprawy zostaną uwzględnione główne kryteria z powyżej zaprezentowanych. Projekt badawczy został opisany drobiazgowo w niniejszym rozdziale, którego części przedstawiają cel, uzasadnienie wybranej metody, wraz z jej krótką charakterystyką, a także stan dotychczasowej wiedzy i zarys problematyki badania. Ta ostatnia jest raczej elementem instrumentalizacji stosowanej w badaniu o charakterze jakościowym niż koncepcji badawczej znanej z badań ilościowych. Rezygnacja z wyłaniania i prezentacji hipotez ma charakter świadomy i jest zgodna z zasadami redukcji fenomenologicznej; to nie przypuszczenia czy dotychczasowe obserwacje i przesłanki myślenia badacza powinny kierować przebiegiem badania, ale bieżąca sytuacja, przeżycia i doświadczenia wyłaniające się z wypowiedzi badanych. Jednocześnie podjęta zostanie próba wpisania pozyskanych rezultatów badania w pewien ogólny kontekst wyłaniający się z dotychczasowych, socjopedagogicznych studiów nad młodzieżą i teorii opisujących specyfikę tej kategorii badawczej. Zagadnieniom tym poświęcone zostały rozdziały 1–4 niniejszego opracowania i to przede wszystkim treści tam zawarte funkcjonować będą jako rodzaj teoretycznego odniesienia czy ramy pojęciowej. Być może pozwoli to na podjęcie próby opracowania pewnej diagnozy sytuacji badanych, a zarazem stanowić będzie empiryczne studium kształtowania tożsamości wybranych przedstawicieli kategorii społecznej, jaką jest młodzież. Nie unikniemy tu kwestii możliwych generalizacji i uogólnień, jako że dobór przypadków ma charakter celowy i teoretyczny. Pojawia się jednak sposobność zbudowania pewnej typologii wynikłej ze zdiagnozowanych statusów tożsamości, przynależnych im zachowań eksploracyjnych i reakcji w sytuacji kształtowania tożsamości, z jednej strony – wobec określonej oferty ról społecznych, z drugiej – bodźców środowiskowych w skali mikro i sytuacji społeczno-ekonomicznej w kraju z perspektywy makro.

Szczególne miejsce przynależy jest w niniejszym projekcie tzw. przypadkom negatywnym, które jak się wydaje mogą być odnalezione i włączone do badania i analizy, gdyż niemal każdy badany ma jakąś znajomą osobę, która nie podziela jego poglądów, czy znajduje się w odmiennej sytuacji biograficznej, czy też jej/jego doświadczenia socjalizacyjne są zupełnie różne. Nie oznacza to oczywiście automatycznego zakwalifikowania czy opatrzenia takiej osoby etykietą „przypadku negatywnego”, może jednak stać się okazją do wyłonienia nowych, nietypowych spostrzeżeń i danych wynikających z wywiadu, które nie potwierdzają dotychczasowych ustaleń czy tendencji wyłaniających się ze zgromadzonych danych.

Istotnym elementem postępowania będzie przeprowadzenie walidacji w zakresie właściwych odczytań wypowiedzi i znaczeń w nich zawartych, natomiast ze względu na indywidualny charakter niemożliwe będzie zbiorowe opracowywanie wyników i także ich walidacja interpretacyjna. Relacja z przebiegu badania, wraz z rekonstrukcją kontekstu, a także ekspresją ewentualnych obaw, lęków czy wahań i niejasności, jakie towarzyszyły badaczowi, znajdzie swe miejsce w rozdziale poświęconym prezentacji wyników badań.

Także własne, dotychczasowe doświadczenia prowadzącej badania stanowią pewnego rodzaju okazję do zestawienia dwóch perspektyw: badacza-uczestnika kontekstu sytuującego go w badaniu poprzez działanie (niektórzy spośród badanych to byli studenci i uczniowie, czasem znani na gruncie prywatnym, czasem nie) z koniecznością wyjścia poza posiadaną wiedzę teoretyczną, rezygnacji z pewnych przesłanek myślenia i postrzegania badanych, co stanowić będzie jak można sądzić czynnik stymulujący introspekcję, autentyczność wypowiedzi badanych i ich refleksyjność. Może też jednak stać się coś zupełnie przeciwnego: świadomość, że badacz jest osobą badanemu znaną, wraz z pewnym zasobem wspólnych doświadczeń z przeszłości, mimo wcześniej wyrażonej zgody na udział w badaniu, może ograniczać szczerość wypowiedzi i negatywnie rzutować na jego przebieg, kreując obawę o konsekwencje (głównie o charakterze zmian w dotychczasowych relacjach interpersonalnych) znalezienia się w powyżej opisanej sytuacji badawczej. Ze strony badacza nieunikniona jest refleksja na temat konsekwencji (tak pozytywnych, jak i negatywnych) dotyczących samoświadomości badanych, a także ewentualnych zmian w ich sposobie myślenia i postrzegania rzeczywistości. Są to elementy badania, które ze względu na przesłanki etyczne mogą mieć długofalowe konsekwencje. Wówczas, wobec takiego zagrożenia postępowanie badawcze będzie musiało ulec modyfikacjom.

Rozdział VI

Tożsamość młodzieży w badaniach z zastosowaniem fenomenografii

W niniejszym rozdziale podjęta zostanie próba podsumowania dotychczasowych rozważań, dotyczących kształtowania tożsamości młodzieży z uwzględnieniem środowiskowych uwarunkowań tego procesu, które to uwarunkowania rozumiane są jako oddziaływanie przekazów socjalizacyjnych w obrębie rodziny, szkoły oraz grup rówieśniczych, których członkami są badani. Podstawą do analizy tego wpływu są narracje w postaci wywiadów, jak i opinie respondentów wyrażone w wypowiedziach pisemnych.

Zgodnie z sugerowaną przez Ferenza Martona i Astrid Męczkowską¹ procedurą, badanie przeprowadzono na wewnętrznie zróżnicowanej próbie 20 respondentów. Były to osoby studiujące i takie, które jeszcze chodzą do szkoły, dziewczęta i chłopcy, większość badanych były to osoby pochodzące z miasta, wychowane w pełnych rodzinach. Dokładną procedurę doboru próby badawczej przedstawiono w rozdziale V (por. podrozdz. 5.4).

Pierwszym krokiem badawczym było przeprowadzenie na próbie 20 respondentów ankiety, służącej określeniu statusów tożsamości, jakie charakteryzują badanych w obrębie wybranych obszarów tożsamości. Ankieta (kwestionariusz znajduje się w Aneksie wraz z innymi narzędziami badawczymi) zawiera 48 pytań (po 6 do każdego z wyłonionych konstruktów bądź ich elementów, przy czym 3 pierwsze pytania dotyczą skali eksploracji, 3 kolejne – skali zaangażowania). Poszczególnych obszarów dotyczą pytania przedstawione w tabeli 10.

Do każdego z pytań zaproponowano 7 możliwych odpowiedzi punktowanych w skali 6–0 (skala jednokierunkowa), przy czym niektóre pytania są pytaniami zaprzeczenia, zatem odpowiedzi na nie musiały zostać inaczej odczytane.

¹ Dokładne omówienie procedury badań fenomenograficznych znajduje się w poprzednim rozdziale.

Konstrukty tożsamości i odpowiadające im pytania w kwestionariuszu ankiety

Konstrukt tożsamości/jego składowe	Numer pytania w ankiecie
Światopogląd (religia)	4, 21, 29, 16, 34, 47
Światopogląd (polityka)	2, 13, 20, 10, 35,40
Wykształcenie i perspektywy rozwoju zawodowego	24, 31, 42, 1, 5, 41
Identyfikacje w sferze kultury	14, 28, 48, 8, 19, 33
Czas i miejsce	18, 27, 37, 7, 38, 46
Tożsamość płciowa (męskie i kobiece role społeczne)	3, 25, 44, 9,22, 32
Tożsamość płciowa (związki partnerskie)	12, 23, 30, 17, 39, 43
Czynniki zaburzające kształtowanie tożsamości	6, 15, 26, 11, 36, 45

Źródło: oprac. własne.

Wyniki ankiety dotyczące wskazań respondentów w obrębie każdego z konstruktyw tożsamości zostaną po opracowaniu przedstawione graficznie w postaci wykresu w treści każdego z podrozdziałów.

Następnym krokiem badawczym był wywiad fenomenologiczny, który został skonstruowany w taki sposób, aby prezentując swoje narracje, respondenci mogli całkowicie swobodnie wypowiadać się na poruszane tematy, a zarazem powracać w dowolnym momencie do przerwanych wątków. Konieczne jednak wydawało się nadanie przedstawianym rozważaniom pewnej struktury, która w uproszczeniu odpowiadała zarysowanej w rozdziale V problematyce badania. Wywołując narracje, w pierwszej kolejności posługiwano się słowami kluczowymi, opisującymi konstrukty tożsamości.

Badani w pierwszej fazie wywiadu sami konstruowali wypowiedzi dotyczące tych zagadnień. Świadomie starano się unikać sytuacji, w których proszeni byliby oni o ewentualne uzupełnienia. Mogłoby się to bowiem okazać niezgodne z procedurą badania fenomenologicznego, w którym wywiad staje się raczej strumieniem kierowanych przekonaniach, świadomością badanego skojarzeń niż odpowiedziami na zadawane przez badacza pytania. Jako kluczowe w wywiadzie zostały potraktowane te spośród wypowiedzi, które ilustrując odmienne stanowiska badanych, odpowiadają też w niektórych przypadkach skrajnym statusom tożsamości (np. moratorium i przedzamknięcie, tożsamość negatywna i osiągnięta). Do analizy tychże wypowiedzi użyto narzędzia opartego na kategoriach językowych związanych z wartościowaniem w wypowiedziach².

W ostatniej fazie poproszono badanych o sporządzenie kierowanych dyspozycjami wypowiedzi pisemnych dotyczących tego, jak postrzegają oni wpływ rodziny, szkoły czy rówieśników na swoje przekonania, zasób wiedzy i sposób

² J. Puzynina, *Język wartości*, Warszawa 1992, por. rozdz. 5.4.

doświadczenia tych sytuacji społecznych, które mogą mieć kluczowe znaczenie dla procesu konstruowania tożsamości.

Badanie przeprowadzone zostało na przestrzeni kilku miesięcy, między wrześniem 2009 a kwietniem 2010 r. Nawiązanie kontaktu z badanymi nie było trudne. Pewnych wątpliwości związanych z możliwym wpływem na modyfikacje wypowiedzi i przekazywane informacje dostarczył fakt, że większość badanych osób wcześniej była znana osobie przeprowadzającej badania, jednak w sytuacji badawczej, w której chodziło o pozyskanie osobistych, pełnych subiektywnych treści wypowiedzi, prowadzenie wywiadu z osobami spotkanymi po raz pierwszy również nie wydawało się dobrym rozwiązaniem.

Projekt badawczy miał charakter indywidualny, zatem poddanie zebranego materiału zbiorowej analizie, zalecanej jako sposób podnoszenia wiarygodności interpretacji wyników badania, nie został zastosowany. Zabiegiem służącym podniesieniu jakości badania było wydobycie i położenie nacisku na analizę także tych narracji czy ich fragmentów, które przeczyły wyrażanym przez poprzedników sądom czy zaobserwowanym w trakcie badania tendencjom. Zachowano jednak zasadę, że poddany analizie materiał nie był grupowany w postaci opisowego studium przypadków, obejmującego „portretowanie” poszczególnych respondentów, ale koncentrował się na opisie wyjaśniającym tworzenie tożsamości w obrębie wyłonionych na etapie konceptualizacji problematyki kategorii analizy – konstruktów tożsamości³. Te ostatnie były wspólne wszystkim badanym. W myśl tej zasady poddane analizie negatywne przypadki to nie osoby, ale jednostki analizy – wypowiedzi bądź ich fragmenty.

Podczas analizy i interpretacji materiału badawczego starano się unikać uogólnień.

Podstawą wnioskowania była refleksyjność badanych, ich przemyślenia, stanowiące oś narracji, a także informacje wyłaniające się z szerszego kontekstu badania, pozyskane drogą zestawiania wypowiedzi, odnajdywania w ich obrębie podobieństw i różnic stanowisk oraz walidacji komunikacyjnej w postaci poszukiwania informacji zwrotnej, dotyczącej prawidłowego rozumienia i znaczeń wypowiedzi respondentów. Ci ostatni nierzadko wracali do przerwanych wątków wypowiedzi, uzupełniali je, anulowali lub wyjaśniali wewnętrzne sprzeczności pojawiające się w wypowiedziach stanowiących podstawę wywiadu. Nie można zapominać, że kategorie opisu świata przeżywanego (*Lebenswelt*) w postaci konstruktów tożsamości miały charakter umowny, nie pochodziły od samych badanych, w związku z czym mogą stanowić jedynie próbę strukturyzacji relacjonowanych doświadczeń i przemyśleń respondentów, świadomie zatem dodano w postaci śródtytułów pewne elementy pochodzące z narracji respondentów, podkreślające znaczenia zawarte w opisie.

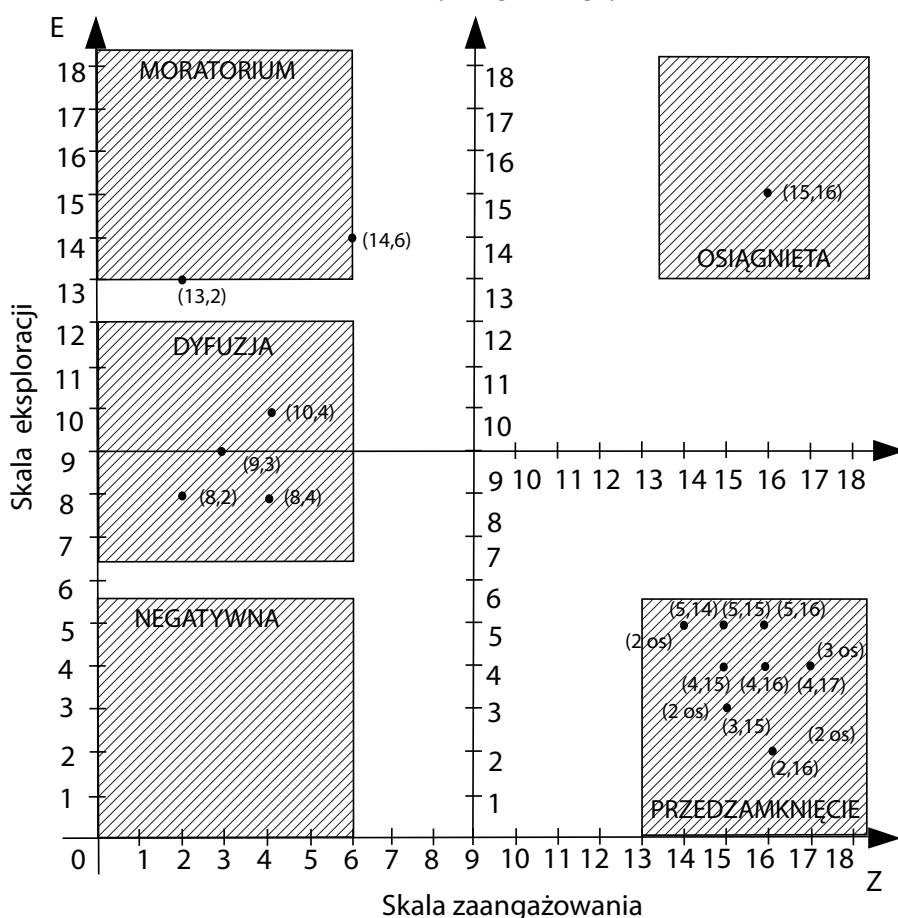
³ Konstrukty, o których mowa, stanowią umowne kategorie analizy przyjęte przez autorkę pracy. Aby jednak uwypuklić znaczenie narracji dla opisu konstruowania tożsamości, śródtytuły pochodzą od badanych.

6.1. Poglądy religijne i polityczne jako elementy światopoglądu określające tożsamość badanych

Jako jeden z kluczowych konstruktów tożsamości ujęty został światopogląd i składające się nań przekonania religijne i polityczne.

Zaprezentowane poniżej wykresy przedstawiają rozkład statusów tożsamości respondentów w obszarze światopoglądu z odniesieniem do religii i polityki jako głównych jego obszarów.

Wykres 1 przedstawia wyniki ankiety dotyczące osiągniętych przez respondentów statusów tożsamości w sferze identyfikacji światopoglądowych związanych z religią. Wiodącym statusem tożsamości jest przedzamknięcie (13 wskazań), w następnej kolejności występują: dyfuzja – 4 wskazania, moratorium – 2 oraz tożsamość osiągnięta – 1 wskazanie.



Wykres 1. Statusy tożsamości badanych w odniesieniu do światopoglądu związanego z religią

Jest religia i jest wiara. To różne rzeczy są [...]

W wypowiedziach przedstawiciele starszej grupy osób badanych religia identyfikowana bywa dwojako: jako swoisty wentyl bezpieczeństwa, system przekonań warunkujących możliwość odwołania się do jakiejś wyższej instancji, poszukiwania uzasadnień bieżących/przeszłych wydarzeń w postaci czynników leżących poza możliwością wpływu na nie przez nas samych. Bywa też postrzegana jako pewnego rodzaju usprawiedliwienie wewnętrznej inercji, braku działań, ucieczka przed odpowiedzialnością za siebie i swoje życie, a także przejaw myślenia życzeniowego. Badani wskazują:

Chcielibyśmy, aby świat i życie podlegały takim zasadom, jak to przedstawia religia, aby każdy z nas był odpowiedzialny w nieograniczonej czasowo perspektywie za swe czyny, za dobro i zło, którego był sprawcą, aby ważna była duchowość, intencje towarzyszące temu co robimy, a nie tylko pragmatyczny wymiar naszych codziennych wyborów, temu służy wiara. Jest religia i jest wiara. To różne rzeczy są [...]

Powyzsza wypowiedź nasycona jest kluczowymi dla światopoglądu religijnego pojęciami, które tutaj pełnić mogą rolę kategorii centralnych, są to: religia, świat, życie, dobro, zło, duchowość, intencje, wiara. Mimo braku typowych elementów autotematycznych, poprzez zagęszczenie pojęć autorka wydobywa znaczenie wypowiedzi i przedstawia swój punkt widzenia na to, jaka jest rola wiary w naszym życiu. Autotematyczny jest jedynie początek „Chcielibyśmy...”, zwracający uwagę na możliwe identyfikacje autorki wypowiedzi z szerszą grupą osób posiadających podobny pogląd dotyczący znaczenia wiary w życiu (nie wiemy jednak, jak szeroki jest zakres tegoż uogólnienia). Mimo że autorka nie wartościuje ani omawianych pojęć, ani wyrażanego przekonania, wypowiedź odwołuje się do elementów osiągniętych w obrębie identyfikacji z wiarą religijną, nawiązuje do treści samoświadomości, opisujących istotę znaczenia religii w naszym życiu.

Respondentów, z którymi rozmawiałam na temat religii, można podzielić na dwie grupy, z czego jedna – to osoby deklarujące się jako wierzące, druga zaś – to ateści czy agnostycy, lub osoby, które nie potrafią w sposób jednoznaczny określić charakteru swoich przekonań religijnych. Badani zaznaczali też, że religia poza warstwą duchową ma także drugą, systemową, wpływa na organizację życia. Inaczej interpretują naszą obyczajowość osoby wierzące, inaczej te, dla których wymiar praktyk religijnych nie ma szczególnego znaczenia. Religia zdaniem badanych ma szereg funkcji, które trudno byłoby jednoznacznie przyporządkować do tych, które wymieniane są przez socjologów⁴. Na przykład:

- pomaga chronić zdrowie (poprzez pewne regulacje dotyczące diety, trybu życia – podział na okresy pracy, wysiłku i wypoczynku w niedzielę czy święta);

⁴ Por. A. Giddens, *Socjologia*, Warszawa 2004.

- stymuluje do dokonywania wyborów w sferze etyczno-moralnej (ateistom jest trudniej, bo nie mają żadnej wyższej instancji, do której mogliby się odwołać);
- pozwala usprawiedliwiać swoje niepowodzenia (czasem zbyt szybko mówimy, że nie mieliśmy na coś wpływu i że zmiana niekorzystnej sytuacji leżała poza możliwościami naszego działania).

Z drugiej strony ateizm jest swego rodzaju lenistwem, samousprawiedliwieniem, ponieważ życie według pewnych zasad wymaga wewnętrznej dyscypliny – w taki sposób badani definiowali swoje religijne przekonania.

Religia staje się podstawą tworzenia tożsamości tylko wówczas, gdy wpajane nam zasady postępowania czy przekonania są nie tylko głęboko zinternalizowane, ale też sprawdzają się w życiu, pozwalają się nam z nimi utożsamić. Dopiero wówczas można mówić o tym, że pełni ona swoje funkcje i stanowi system odniesienia światopoglądowego. Jeśli pozostaje czymś zewnętrznym wobec naszej świadomości, zmienia się w niewiele znaczący i często łamany system nakazów i zakazów, zastępujący władzę (na przykład rodzicielską) czy inne systemy społecznej kontroli. Jak się wydaje, szczególne znaczenie dla budowania tożsamości mają dwa aspekty religijności: przeżywany, wyrażający się emocjonalnym związkiem z wiarą stanowiącą podstawę identyfikacji światopoglądowych, wspólny z pragmatycznym, opisywanym jako stopień włączenia religijności w codzienne życie. Wyrażają one tożsamość osiągniętą, która odnosi się do reprezentowanego przez respondentów przekonania, że religia jest bardzo ważną kwestią w życiu, wiara bowiem pomaga odnaleźć się w rzeczywistości. Taka konstrukcja tożsamości opiera się na równowadze między tzw. zaangażowaniem a eksploracją w zakresie dokonywanych przemyśleń, podjętych wyborów, posiadanych doświadczeń czy gromadzonej wiedzy przez osoby badane.

Pogląd, że religia ma duże znaczenie w życiu, pojawił się jedynie w wypowiedziach dwóch osób.

Na drugim miejscu, jeśli chodzi o udział w procesie budowania tożsamości, umieścić należałoby wymiar ideologiczny (zaangażowanie, silne przekonanie o prawdziwości założeń związanych z wiarą religijną, poczucie odrębności od innych wyznań) i intelektualny (zakres i głębokość wiedzy na temat religii). Tutaj samodzielne poszukiwania informacji, zadawanie pytań, zainteresowanie różnymi religiami deklarowane przez badanych w pewnym stopniu przeciwdziałają przedzamknięciu, tworząc raczej wzorzec tożsamości dyfuzyjnej, rozproszonej, skoncentrowanej na adolescencyjnych poszukiwaniach odpowiedzi na egzystencjalne pytania dotyczące m.in. sensu życia, kwestii metafizycznych, ale także takiego sposobu wyznawania wiary, który stanowił będzie dla nich źródło ważnych przeżyć i wsparcia duchowego. Trzeba jednak zauważyć, że wymiar ideologiczny bywa nierzadko, szczególnie u osób młodszych, źródłem dychotomizacji społecznego świata; będąc zaangażowani w przeżycia religijne, zdają sobie sprawę z faktu, że wokół wiele jest osób wyznających inne religie bądź niewierzących, a często wątpliwości i nastawienia, jakie rodzą wypowiedzi i zachowania tychże

osób, nie są właściwie weryfikowane na drodze edukacji. Dzieje się tak na przykład wówczas, gdy katecheci nie prezentują otwartej światopoglądowej orientacji i nie promują tolerancji religijnej, na co zwracali uwagę moi respondenci.

Aspekt intelektualny z kolei, mimo iż silnie oddziałuje na konstruowanie stabilnych identyfikacji w sferze wiary religijnej, nie jest rozwinięty u badanych. Niewiele wiedzą oni o podstawach wyznawanej wiary, nie potrafią wymienić najważniejszych biblijnych tekstów ani też nie identyfikują ich znaczenia w szerszej perspektywie kulturowej. Ze zdziwieniem zareagowali na wykluczenie mówiące, że nie ma kogoś takiego jak „wierzący /niepraktykujący (katolik)”.

Mniejsze znaczenie dla budowania tożsamości, oparte nie tyle na identyfikacji z wiarą, co na naśladownictwie członków rodziny, ma natomiast aspekt rytualny religijności (obrzędowość). Młodzi ludzie często zauważali, że uczestnictwo w mszy czy rodzinnych uroczystościach religijnych stanowi ich jedyny łącznik z wiarą i ma miejsce tylko dlatego, że życzą sobie tego bliskie im osoby. Takie postawy wskazywać mogą na tożsamość przedzamkniętą, w obrębie której buduje się identyfikacje zanim doszło do możliwości poznania alternatyw i zinternalizowania nie tylko obrzędowości, ale i jej podbudowy aksjologicznej i moralnej. Taki rodzaj tożsamości charakteryzuje silna przewaga sfery zaangażowania nad niewyczerpaną jeszcze eksploracją. Na przedzamknięcie wskazują też wypowiedzi tych spośród badanych, którzy negowali próby poznania innych wyznań. Tylko jedna osoba zadeklarowała, że na początku szkoły średniej interesowała się buddyzmem, stwierdziła jednak, że było to zainteresowanie wynikające w znacznie większym stopniu z mody na uprawianie jogi, zdrowe odżywianie raczej niż ze względu na jego aspekty światopoglądowe. Zauważono też w wypowiedziach kilku osób tendencje do łączenia pewnych kwestii natury aksjologicznej z obszarem subkultur, a nie religii. Nikt z badanych, mimo deklarowanej ciekawości związanej np. z ruchem Hare Kryszna czy funkcjonowaniem grupy pod nazwą Niebo, nie tylko nie zetknął się bezpośrednio z sektą, ale też nie próbował niczego na ten temat czytać czy rozmawiać o tym z innymi (rówieśnikami, rodzicami, nauczycielem).

Moda na buddyzm, na Wschód i te wszystkie poszukiwania duchowe

Na przytoczenie zasługują dwie wypowiedzi ilustrujące światopoglądowe poszukiwania respondentów:

Sądzę że niektórzy, szczególnie jeszcze w szkole, kierują się modą panującą wśród gwiazd, modą na buddyzm, na Wschód, te wszystkie poszukiwania duchowe, to bycie *pro-life*, humanizm – człowiek – przyroda, ale to nie jest, przynajmniej moim zdaniem, autentyczne, nie jest z głębi.

To nie może być przypadek, że prawie każdy kiedyś próbował wegetarianizmu, każdy chciał uprawiać jogę, no bo to daje taki spokój, zgodę na siebie i na świat, bo modne jest poszanowanie natury etc.

Pierwsza z wypowiedzi dotyczących poszukiwań duchowych implikuje za pomocą otwierającego refleksję elementu autotematycznego „sądzę”, że motywem zainteresowania buddyzmem jako szeroko rozumianą alternatywą dla katolicyzmu jest moda, wypowiedzi publicznie deklarujących się jako buddyści ludzi mediów, jednocześnie pojawia się wartościowanie w obrębie wypowiedzi autotematycznej („to nie jest, przynajmniej moim zdaniem, autentyczne, nie jest z głębi”). Autor wypowiedzi podkreśla, że to jego indywidualne stanowisko, ale wyraża też w dalszej części wypowiedzi pewną prawidłowość („to nie może być przypadek” – aspekt normatywny wypowiedzi, powtarzalność) i kwantyfikuje: „prawie każdy kiedyś...”). Właściwe jednak znaczenie wypowiedzi konstruują kategorie centralne, opisujące posiadaną przez respondenta wiedzę, a zarazem tworzące pewną mapę skojarzeń wokół eksplorowanego obszaru: buddyzm, poszukiwania duchowe, *pro-life*, humanizm – człowiek, przyroda, joga, wegetarianizm, spokój, zgoda, poszanowanie, natura.

Inna wypowiedź:

Kiedyś nad morzem, na wakacjach spotkaliśmy tych ludzi z Hare Krysna. Jak dla mnie to był raczej pokaz strojów, muzyka, spotkanie w namiocie, trochę dobrego jedzenia, innego niż się sprzedaje w budkach, oni sami są weseli, uśmiechają się dużo, taka otwartość w nich jest, życzliwi się wydają, zaintrygowali mnie trochę, ale nie... nie było to aż tak interesujące czy wciągające, żeby się interesować, o co im tak naprawdę chodzi poza tymi objazdowymi pokazami, jeśli o cokolwiek.

Tu wyraźnie w retrospekcji zaznaczony jest wartościujący opis zachowań członków stowarzyszenia Hare-Krysna i ich zwyczajów. Elementy autotematyczne: „jak dla mnie, zaintrygowali mnie trochę”, wyrażają indywidualizm zawartego w wypowiedzi stanowiska, w przeciwieństwie jednak do poprzedniej wypowiedzi nie ma tu wiedzy o reprezentowanych przez hare-krysznowców wartościach, znaczenie incydentu pozostaje na poziomie odczuć powierzchownych, zmysłowych, a nie przeżycia emocjonalnego czy intelektualnej analizy.

W ostatniej części wypowiedzi wyrażona jest wątpliwość, czy takie wartości w ogóle istnieją, czy wizyty w nadmorskich ośrodkach ograniczają się jedynie do „objazdowych pokazów” (metafora). Co za tym idzie, nie dochodzi w świadomości autora do otwarcia przestrzeni aksjologicznych poszukiwań.

Podkreślić należy, że tylko wiara religijna będąca wyborem a nie naśladownictwem może dostarczać materiału do autoanalizy, stawać się źródłem autorefleksji, a zarazem być twórczym tożsamości osiągniętej. Wówczas też przestaje być ograniczeniem wolności i nie funkcjonuje jedynie jako mechanizm kontroli społecznej, ale staje się źródłem wsparcia psychicznego, pomaga przy dokonywaniu wyborów w sferze etyczno-moralnej. Tego rodzaju identyfikacja pojawiła się tylko w jednej wypowiedzi, charakteryzującej związku między religią a myśleniem życzeniowym.

Wiek oraz płeć osób badanych stanowiły czynniki różnicujące przekonania wyrażane wobec instytucjonalizacji religii (rola kościoła w państwie, autorytety wywodzące się z kościoła, nauczanie religii w szkołach). Zgodność dotyczyła pierwszego obszaru, zarówno dziewczęta jak i chłopcy, tak uczniowie jak i studenci wyrażali pogląd, że kościół nie powinien tak silnie ingerować w politykę państwa i że nie ma to miejsca w żadnym innym kraju poza Polską. Jako dowody na poparcie prawdziwości swych opinii wymieniali budowę rozlicznych świątyń i pomników, poczynania medialne duchownych oraz kampanię przedstawicieli kościoła dotyczącą interpretacji katastrofy lotniczej w Smoleńsku. Oto przykłady wypowiedzi badanych:

Wydaje mi się, że to może tylko popsuć nasz wizerunek na arenie międzynarodowej, jak księża głośno, w publicznie dostępnych mediach snują spekulacje na temat udziału Rosjan w tym tragicznym wypadku.

W większości cywilizowanych krajów najpierw buduje się szkoły, szpitale, instytucje kultury, np. kina czy teatry, a dopiero później kościoły, u nas ta kolejność jest odwrócona. I to jest, przepraszam, nienormalne.

W obydwu wypowiedziach dostrzec można bądź elementy autotematyczne („wydaje mi się”) bądź normatywne („najpierw buduje się”) wyrażające stanowisko autora w kwestii udziału duchownych w polityce państwowej czy wpływu na decyzje gospodarcze. Nie wyraża on bezpośrednio opinii o konieczności rozdzielania sfer polityki państwowej i kościelnej, jednak można uznać, że autor ma tego rodzaju przekonanie, ponieważ obecne jest tutaj negatywne wartościowanie dotyczące obu kwestii („i to jest, przepraszam, nienormalne”). W pierwszym przypadku wyrażone jest ono bezpośrednio, poprzez ocenę panującego stanu rzeczy, w drugim za pomocą wyodrębnienia „w większości cywilizowanych krajów”.

Ci, którzy nie popierają takich zachowań czy wyrażają sceptyczny stosunek do mieszania tych dwóch sfer (religii i polityki wewnętrznej państwa), nierzadko w szerszym kręgu społecznym (np. w klasie) doświadczają, podobnie jak osoby nieuczęszczające na lekcje religii, jak to sami określili – swoistego naznaczenia. Stygmatyzacja ta stanowić może czynnik oddziałujący na tworzenie autokonceptji będącej elementem procesu konstruowania tożsamości osobowej. Pomysł, by religia była przedmiotem wykładanym w szkole i ocenianym na świadectwie, budzi sprzeciw badanych, ponieważ nie wiadomo, ich zdaniem – ani jaki jest cel wykładania tego przedmiotu, ani co tak naprawdę jest oceniane. Szczególnie podkreślano złą sytuację osób, które nie uczęszczają na lekcje religii – jeśli nie wypada ona na ostatnich godzinach, siedzą oni na korytarzu lub z konieczności w innej klasie, ponieważ szkoła żadnych alternatywnych zajęć nie proponuje (mimo że jak wiadomo co roku uczelnie kończy wielu odpowiednio przygotowanych do pracy dydaktycznej nauczycieli etyki i religioznawstwa – przyp. M. K.).

Młodsze dziewczęta były mniej radykalne w swych poglądach na temat nauczania i oceniania religii w szkole niż chłopcy i starsze respondentki. Te pierwsze uważały, że im to nie przeszkadza, deklarując, że uczęszczałyby na katechezy niezależnie od tego, czy prowadzone one byłyby w szkole czy w kościele.

Starsze dziewczęta i chłopcy niezależnie od wieku mówili, że nauczanie religii w szkołach jest złym pomysłem, bo „te lekcje niczego nie uczą”, a zarazem stają się źródłem wzajemnej niechęci i podziałów na tych, którzy na religię chodzą i na tych, którzy nie uczęszczają na tego rodzaju zajęcia. Rodzajem dyskryminacji, zdaniem dwóch osób, jest już sam fakt, że wszyscy: koledzy, nauczyciele, dyrektor wiedzą, kto chodzi na religię, a kto nie i jak wspomnieli miewa to wpływ na to, jak te osoby są oceniane z innych przedmiotów. Oto wypowiedź jednej z respondentek ilustrująca dość płytką identyfikację z aspektem religijnej obrzędowości, ale też będąca świadectwem różnicowania kluczowych dla badanego konstruktów pojęć, jakimi są religia i wiara:

Ogólnie uważam, że religia i wiara to są dwie różne rzeczy, sama chodzę do kościoła tylko z rodziną przy ważnych okazjach typu czyjś ślub, chrzciny, ważne nabożeństwa, nie chcę się sprzeciwiać, bo prowadzi to jedynie do awantur, to czy wierzę i w co, to już inna sprawa... na religię także chodzę, bo w szkole ci, którzy nie chodzą, są traktowani jak odmieńcy, niby nikt nie komentuje, ale jak przychodzi do wystawiania ocen ze sprawowania, to normą jest co najwyżej poprawna, jakby religia i to czy ktoś chodzi na te lekcje mogło być miernikiem etycznego postępowania, a przecież nie jest, to oczywiste.

W powyższej wypowiedzi autorka ogranicza rolę religii w swoim życiu do incydentalnego uczestnictwa w obrzędach. Mogą być rozpatrywane jako rodzaj czynności, które zostały jej narzucone przez innych. Respondentka zaznacza, że bywa w kościele tylko w towarzystwie rodziny, zarazem rozdzielając wiarę od religii i towarzyszących jej praktyk (aspekt rytualny). Zarówno wiara jak i religia, podlegając dychotomizacji, stanowią pojęcia centralne, wokół których budowane jest znaczenie wypowiedzi. Wartościując je, autorka wprowadza element autotematyczny, który otwiera wypowiedź („ogólnie uważam”), sygnalizując tym samym możliwość odstępstwa od prezentowanej opinii. W zakończeniu jednak oddziaływanie perswazyjne zwiększa się za sprawą metafory oraz wynikającego zeń aspektu normatywnego (to oczywiste, że religia nie może stanowić miernika czyjegoś etycznego... bądź nie – postępowania). Tak skonstruowana wypowiedź wskazywać może na tożsamość przedzamkniętą – dokonywane w zakresie praktyk religijnych wybory, czy lepiej sposoby postępowania zostały autorce narzucone i nie odwołują się do autonomicznego wzorca działania. Czuje się ona, jak można wnioskować, dość instrumentalnie warunkowana, chodzi do kościoła i na religię z powodów niezwiązanych z wiarą, w tych kwestiach kieruje nią obawa o konsekwencje braku podporządkowania (awantury, obniżenie oceny ze sprawowania), nie zaś odczuwane potrzeby duchowe.

Nie możemy, opisując tego rodzaju identyfikacje, zapominać, że to, co wiemy o religii i w jaki sposób odbieramy kwestie wiary, jest rodzajem doświadczenia koniunktywnego, wiąże się ściśle z pierwszymi stadiami socjalizacji, przebiegającymi w środowisku domowym. To, czy i w jakim stopniu kwestie wyborów religijnych, światopoglądowych staną się przedmiotem świadomego samookreślenia, następuje dużo później i jak można sądzić pozostaje w związku z preferowanym stylem wychowania w rodzinie (demokratyczny, autokratyczny) i dbałością o harmonijny rozwój poznawczy dziecka/nastolatka w szkole.

Zaledwie kilka osób poruszyło w swych wypowiedziach kwestie autorytetów religijnych.

Z jednej strony moi rozmówcy zaznaczali, że kościół z założenia i definicji jest źródłem drogowskazów, autorytetów, z drugiej zauważali, że kryzys tej instytucji nie zawsze musi iść w parze z kryzysem wiary u tych, którzy się z nią utożsamiają. Są to dwie różne kwestie. Jeśli ktoś wierzy naprawdę głęboko, wiara przenika jego światopogląd i sposób życia, a więc to, jak postępuje na co dzień, w jaki sposób wypowiada swoje sądy, jak postrzega siebie i innych ludzi. Jak wynika z wypowiedzi badanych, ten najgłębszy aspekt wiary związany z duchowością wcale instytucjonalizacji nie wymaga, nawet jeśli nie koresponduje bezpośrednio z praktykowaniem wiary katolickiej.

Większość respondentów uważa, że główną postacią i wzorem osobowym, jaki pojawił się w ostatnim stuleciu w łonie kościoła katolickiego, był i nadal jest papież Jan Paweł II. Postrzegają oni Jego osobę jako wybitnego intelektualisty, człowieka skromnego, obdarzonego zarazem ogromną wewnętrzną siłą i niezwykłą charyzmą, wyrażającą się w sposobie komunikowania z wiernymi, zdolności pozostawienia śladu w psychice każdego, kto spotkał go na swej drodze. Czy wszystkie te atrybuty składają się na bycie autorytetem? Tu wypowiedzi badanych były rozbieżne. Kilka osób wyraziło takie przypuszczenie, ale spora grupa zaznaczyła, że niezachwianej dotąd pozycji papieża wśród autorytetów XX w. znacznie zaszkodziły medialne wydarzenia tuż po jego śmierci. Zdaniem badanych Jan Paweł II miałby i tak swoje miejsce w życiu każdego Polaka, a sposób potraktowania jego śmierci w mediach doprowadził do przesytu i wywołał falę sztucznego, naciąganego i kreowanego przez media zainteresowania jego osobą, nierzadko prowadzącego do bardzo powierzchownych, nietrwałych identyfikacji opartych jedynie na deklaracjach, a nie wewnętrznych doświadczeniach. Jedna z badanych osób określiła to tymi słowami:

[...] bo o tym, co jest naprawdę ważne, nikt nie krzyczy i to pasuje też do sytuacji po śmierci papieża, to co niektórzy robili, robili na... pokaz, robili dlatego, że ktoś (nauczyciele, rodzice? – przyp. M. K.) od nich oczekiwał, że będą się tak zachowywać, brać udział w tych... marszach i śpiewać pod krzyżem piosenki.

Podobnie jak w poprzedniej analizowanej wypowiedzi, na pierwszy plan wysuwa się zewnętrzny aspekt postępowania – uczestnictwo w pewnych

praktykach (religijnych) z polecenia innych. Tam wymiar tegoż uczestnictwa miał charakter indywidualny, tutaj ma zbiorowy. Zarazem poprzez normatywne wprowadzenie „o tym, co naprawdę ważne, nikt nie krzyczy” autor wypowiedzi podkreśla bezzasadność przekonania, że tym sposobem można młodym cokolwiek istotnego w wymiarze interpretowania rzeczywistości narzucić. Dla podkreślenia swego stanowiska kwantyfikuje „nikt”. Wartościowanie zachowań towarzyszących śmierci papieża ma charakter negatywny („robili na pokaz”), przy czym nie jest do końca jasne, czy dotyczy ono tylko wypełniania poleceń starszych czy samego pomysłu związanego z tego rodzaju celebracją, jak śpiewanie piosenek czy udział w marszach żałobnych. Ponownie więc mamy tu do czynienia z tożsamością przedzamkniętą, której konstruowanie odbywa się poza świadomym przeżywaniem pewnych sytuacji oraz eksploracją ich możliwych alternatyw. Wydaje się więc, że wydarzenia związane ze śmiercią papieża wywarły silny, ale stosunkowo nietrwały wpływ na religijność tych młodych ludzi, którzy byli ich świadkami.

Inna wypowiedź wskazuje na dystans odczuwany przez młodych ludzi między ich wartościowaniem a samą religią, wiarą czy sposobami jej instytucjonalizacji:

Młodzi ludzie dzisiaj nie interesują się za bardzo religią, mają swoje sprawy, takie można powiedzieć... bardziej... czy ja wiem... doczesne, jak zdobyć przyjaciół, wybrać dobrze szkołę, pomóc rodzicom, sam uważam, że są rzeczy istotniejsze z punktu widzenia osób w moim wieku i sądzę, że zainteresowanie religią rośnie z wiekiem, sam nie czytam Biblii, nie wiem wiele o innych wyznaniach, rzadko chodzę do kościoła, ale byłem na paru spotkaniach organizowanych przez tych misjonarzy amerykańskich, którzy uczą angielskiego i to było fajne, tylko że najpierw te spotkania były bardzo wcześnie – o 14, musiałbym się zwałniać ze szkoły, a potem bardzo późno i w niedzielę, nie mogłem tam chodzić i większość moich znajomych też przestała.

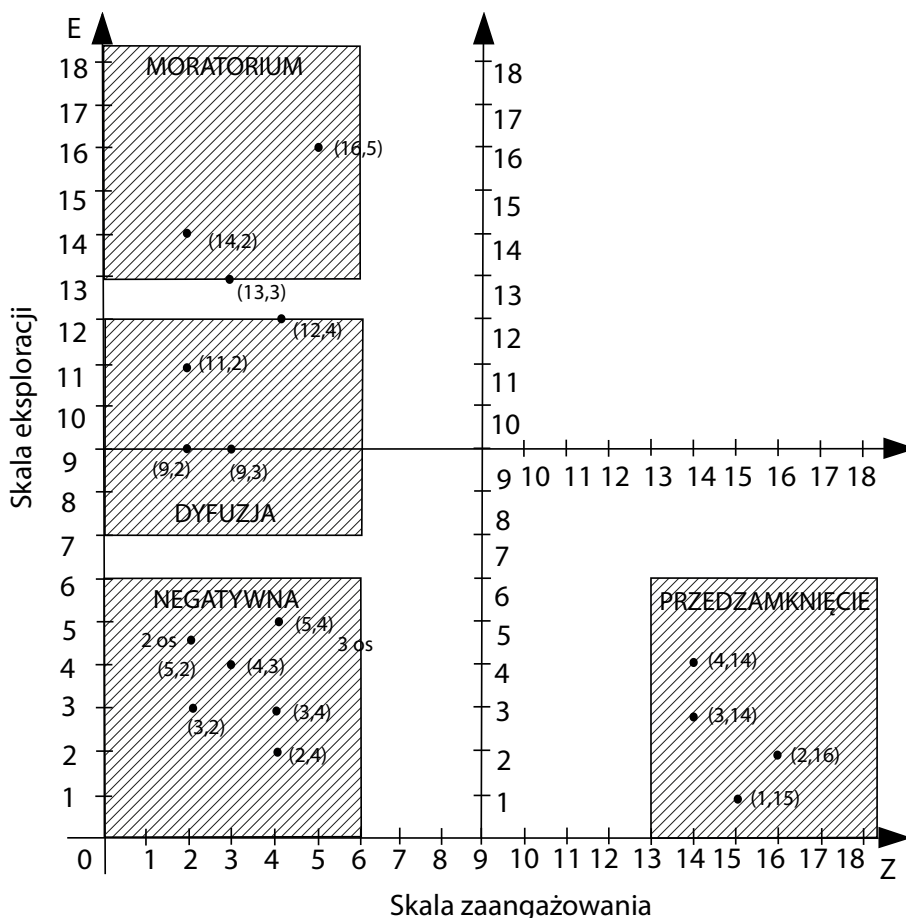
Ta z kolei wypowiedź wyraźnie oddziela religię od spraw, które na bieżąco angażują samego autora i jego rówieśników. Jego stanowisko wyrażone jest za pomocą licznych elementów autotematycznych („czy ja wiem, sądzę, nie czytam, rzadko chodzę, byłem, nie mogłem”). Pojęcia centralne to nie tylko religia, Biblia, kościół, ale przyjaciele, pomoc rodzicom czy szkoła. Pojawia się tu wartościowanie (rzeczy istotniejsze), zarazem jednak osadzone jest ono w umownie określonych granicach wieku, jako norma dotycząca osób w wieku respondentów (młodych). Autor opisuje swoje niskie zaangażowanie w praktyki religijne, zarazem podkreślając pragmatyczne korzyści wynikające z kontaktu z uczącymi angielskiego duchownymi. Służy temu kolejna wypowiedź wartościująca („to było fajne”). Doświadczenie to opisane jest jako już minione, przeszłe, zatem nie określa na bieżąco perspektywy działania autora (aspekt retrospektywny).

Być może więc nie chodzi tu jedynie o religię, a przynajmniej nie tylko o nią, ale o pewną opozycję między wymiarem duchowym a działaniowym (sprawy doczesne) naszej egzystencji.

Podsumowując, tego rodzaju, użyjmy skrótu myślowego – uleganie trendom w zakresie uznawania pewnych wzorców działania za obowiązujące jest cechą tożsamości dyfuzyjnej, w której przebiegu nie ma miejsca na zaangażowanie w to, co jest treścią wewnętrznych przeżyć, nie zawsze też pojawia się okazja do głębszej eksploracji, gdyż zmiany wzorców, sposobów identyfikowania się z tym, co egzemplifikuje wartości, są zbyt szybkie. Cechą tożsamości dyfuzyjnej jest także przyjęcie nawet na krótko narzuconych czy przejętych od innych wzorów osobowych. W dłuższej perspektywie czasowej, kiedy brak kontaktu z alternatywą dla tego rodzaju identyfikacji, tożsamość może przybierać cechy przedzamknięcia (tego rodzaju tendencje przejawiało aż 13 spośród 20 ankietowanych osób). Z kolei status dyfuzyjny tożsamości opisywały 4 wskazania w ankiecie.

Jak wspomniano wcześniej, niezwykle ważnym etapem formowania tożsamości, istotą tego procesu pozostaje przyjęcie pewnej autokoncepcji, dla której równie istotne jest doświadczenie odrębności, jak i poczucie ciągłości, trwania, związku z tym co pierwotne, wspólne uczestnikom jakiegoś kręgu społecznego. Identyfikacje światopoglądowe, w tym te, które dotyczą religii, tworzą się na przecięciu modeli interakcyjnego, światopoglądowego i egologicznego tożsamości. W najmniejszym stopniu jak można przypuszczać ma tutaj miejsce wpływ interakcji sytuacyjnych, większe znaczenie mają wartości, wzory kulturowe, a także etos grupy, do której przynależy osoba. Istotne są też, nakładające się na siebie transformacje zachodzące w środowisku; gdyby bowiem nie miały one miejsca, niemożliwe byłyby żadne modyfikacje światopoglądu religijnego, nie wspominając o alternacji, która choć nie jest powszechnym zjawiskiem, dowodzi, że nawet to, co zostało zinternalizowane w wyniku doświadczenia koniunktywnego w specyficznych okolicznościach, także może ulegać zmianom. Jeśli zmiany te miałyby gwałtowny charakter i przebiegały z naruszeniem wyznawanych zasad i struktury dotychczasowej samowiedzy, a zarazem angażowały młodych ludzi w twórcze, będące przejawem kwestionowania tego co zastane działanie, prawdopodobnym ich efektem byłoby otwarcie na alternatywne perspektywy myślenia. Wydaje się to jednak mało prawdopodobne w sytuacji, w której samodzielna inicjatywa badanych często jest odrzucana, a proponowane przez nich zmiany nieakceptowane. Tożsamość przedzamknięta ani dyfuzyjna nie mogą zatem pełnić sprawczej funkcji w kształtowaniu osobowości badanych osób ze względu na odczuwany przez nich brak wpływu na to, co w sferze odniesień religijnych czy sposobów przeżywania wiary (budowa świątyń, medialna aktywność duchownych, manipulowanie wizerunkiem Papieża) dzieje się wokół nich. Jeśli młodzi doświadczają prób narzucania światopoglądu, wówczas jedynym elementem sprawczym jest autonomia wyrażająca się w ostrożnym nastawieniu wobec kościelnych czy religijnych autorytetów. Tożsamość lustrzana, przedzamknięta, taka jak opisano powyżej, pełni więc głównie funkcję relacyjną – poprawia jakość stosunków z grupą odniesienia i z osobami stanowiącymi źródło identyfikacji, nie stymuluje jednak do samookreśleń, których pochodzenia badani są świadomi i potrafią ich w dojrzały sposób bronić.

W sferze identyfikacji światopoglądowych związanych z polityką wybory, jakich dokonują badani przeze mnie młodzi ludzie, są inaczej uwarunkowane.



Wykres 2. Statusy tożsamości badanych w odniesieniu do światopoglądu związanego z polityką i sferą działania publicznego

Wykres 2 przedstawia wyniki ankiety dotyczące osiągniętych przez respondentów statusów tożsamości w obszarze identyfikacji światopoglądowych związanych z polityką rozumianą jako sfera życia publicznego. Wiodącym statusem tożsamości jest tożsamość negatywna (9 wskazań), w następnej kolejności występują: dyfuzja (4 wskazania), przedzamknięcie (4 wskazania) oraz moratorium (3 wskazania).

Przystępując do analizy wypowiedzi respondentów, podkreślić należy, że polityka jest sferą, w której ani wartości, ani sposoby ich uzasadniania nie są internalizowane na etapie socjalizacji pierwotnej, tak jak dzieje się to zazwyczaj w przypadku religii. Oczywiście bywa tak, że w rodzinach polityków dzieci niejako przejmują światopogląd rodziców, angażując się czynnie w działania na

scenie politycznej. Z pewnością ważna jest sama atmosfera, w jakiej dochodzi do dyskusji o charakterze ogólnospołecznym, i ich przebieg (czy są to tylko komentarze do bieżących wydarzeń i gorące, sytuacyjne spory w okresie wyborów parlamentarnych czy prezydenckich, czy też problematyka ta jest regularnie poruszana i omawiana w trakcie rodzinnych spotkań). Okresem, w jakim krystalizują się nasze poglądy i przekonania polityczne, jest raczej młodość niż dzieciństwo, istotniejszą zatem rolę niż w przypadku identyfikacji z wiarą religijną odgrywają tutaj znajomi, a ich opinie i sposób uzasadniania tychże wydają się mieć większy wpływ na całokształt poglądów politycznych rówieśników niż przekonania rodziców.

Polityka nie jest dla nas, młodych

Badani, poproszeni o przedstawienie swoich identyfikacji związanych z tą dziedziną światopoglądu, przede wszystkim zaznaczali, że polityka ich nie interesuje, a z wypowiedzi (narracji) wywnioskować można, że nie angażują się oni w żadne inicjatywy obywatelskie czy działania prodemokratyczne. Uzasadnieniem tak radykalnej postawy jest fakt, iż działania na polskiej scenie politycznej wydają się badanym pozorne.

Politycy nie spełniają obietnic, kłamią, przedstawiają nierealne wizje, mówią wyłącznie o celach, a nie strategiach i środkach, które miałyby prowadzić do ich realizacji,

podczas gdy

normą powinno być, że polityk dba o interesy wyborców, odwdzięcza się im niejako za to, że wybrali go na swego przedstawiciela.

Powyższa wypowiedź, koncentrująca się poprzez aspekt opisowo-wartościujący na krytyce poczynań polityków, ukazuje nieco idealne wyobrażenie autora dotyczące tego, jaki powinien być i czym zajmować się polityk. Zawarty w jej uzupełnieniu element normatywny odnosi się do pewnego poziomu świadomości, jak i typu światopoglądu (demokratycznego), jakiego zwolennikiem jest respondent: polityk jest przedstawicielem swoich wyborców, powinien zatem dbać o ich dobro.

Deklarowany brak zaufania do polityków i ich intencji, mimo rozwiniętej świadomości dotyczącej specyfiki działań w tej sferze, charakteryzował punkt widzenia młodszych respondentów, podczas gdy starsi koncentrowali swoje wypowiedzi wokół analizy przyczyn, dla których działania polityków są nieefektywne. Kiedy ich zdaniem każda kampania polityczna opiera się wyłącznie na działaniach marketingowych, a nikt ze starających się o władzę nie wie, jaki program polityczny i jakie rozwiązania byłyby korzystne dla Polski, realizacja żadnej przemyślanej strategii w tym zakresie nie jest możliwa.

Do polityki trzeba kompetencji, odpowiedzialności i zaangażowania, nie hasel i liczenia (nie swoich – przyp. M. K.) pieniędzy.

Problemem jest to, że nawet wykształceni, przygotowani ludzie nie umieją się opanować i idą w jakieś rozgrywki z każdym, kto się z nimi nie zgadza, i albo zostają dyżurnymi awanturnikami, albo gwiazdkami mediów, albo wszystkich wokół nienawidzą – jak się dobrze rozejrzeć, okazuje się, że polityka nie jest dla nas, młodych.

– oto dwie dość charakterystyczne wypowiedzi ilustrujące poglądy badanych na temat przyczyn negowania działań opartych na tej sferze światopoglądu i autowykluczenia z polityki.

Wypowiedź pierwsza jest przykładem sytuacji, w której autor, odwołując się do normy kompetencyjnej, wymienia przymioty, jakie winny charakteryzować osoby zajmujące się polityką, kładzie nacisk na wykształcenie i przygotowanie merytoryczne – warunki konieczne do uprawiania tego rodzaju działalności publicznej, jaką jest polityka. Z drugiej strony poprzez część autotematyczną („z mojego punktu widzenia problemem jest”) wskazuje na czekające zagrożenia i wypaczenia, jakie często uprawianie polityki implikuje. Wypowiedź ta potwierdza wysoki poziom świadomości autora dotyczącej uwarunkowań osobowościowych z tą sferą związanych. Mimo, a może właśnie na podstawie sygnalizowanej wiedzy uzasadnia ona autowykluczenie, jakiego dokonują badani przez mnie młodzi ludzie. Izolują się oni od polityki, unikają jej, ponieważ nie odpowiadają im poczynania ani reprezentowane przez polityków cechy. Również metaforyzowanie nie jest tutaj przypadkowe, przyrównanie ich do gwiazdeczek mediów czy dyżurnych (czyli gotowych zawsze i wszędzie się kłócić) awanturników służy podkreśleniu negatywnej opinii respondenta o politykach, jakiej nośnikiem jest wypowiedź.

Wreszcie wypowiedź trzecia:

Wyklóca się do upadłego ze wszystkimi, robi przekręty, a potem mówi, że czarne jest białe, [...] patos... patos go pożera, niczego nie potrafi powiedzieć konkretnie i na temat, [...] bez sensu mówi, a jak już ma coś... powiedzieć, to od razu wali w dzwony, [...] nic nie robi poza szukaniem sensacji, [...] nasi politycy to są specjaliści od afer.

opisująca medialne wystąpienia polityków. Nie odbiega ona w swoim wydźwięku od dotychczasowych prób opisu polityków i prezentowanego w mediach obrazu ich niekompetencji. Nasycona wartościowaniami („mówi bez sensu, pożera go patos, nic nie robi poza szukaniem sensacji, zaprzecza sobie”) i metaforyzująca zachowania polityków może być kolejną próbą uzasadnienia, dlaczego młodzi ludzie nie chcą mieć wiele wspólnego ze sferą polityki. Na uwagę zasługuje również kontekst wypowiedzi – jest ona komentarzem do wydarzeń i wypowiedzi w mediach, jakie nastąpiły po katastrofie smoleńskiej z kwietnia 2010 r. Mimo pewnej sytuacyjności przekaz nie zmienia swego kierunku – polityka pozostaje sferą, w obrębie której młodzi ludzie dokonują autowykluczeń. Mogą one być traktowane jako przejaw tożsamości negatywnej.

Inną przyczyną braku zainteresowania polityką jest przekonanie o całkowitym braku wpływu młodych ludzi na to, co dzieje się wokół, zarówno w skali lokalnej, jak i w szerszym otoczeniu. Ich zdaniem polityka jest domeną ludzi starszych, w wieku ich rodziców. Nieliczni tylko (4 osoby) uważają, że brak poczucia podmiotowości nie jest dziełem osób trzecich, ale samych zainteresowanych.

Jeśli ktoś mimo pełni praw obywatelskich nie chodzi na wybory, zrzuca na innych odpowiedzialność za to, co nastąpi w ich wyniku, zarazem pozbawia się możliwości wpływania na rzeczywistość czy decydowania o przyszłości kraju, miasta czy osiedla, na którym mieszka.

Wykluczenie zatem może również być spowodowane własnymi decyzjami o nieuczestniczeniu np. w kampaniach wyborczych, a co za tym idzie pozbawieniu się wpływu na teraźniejszość i przyszłość kraju. Ciekawie ujęto tu zbieżność perspektyw na linii wymiar narodowy – lokalny (chodzi nie tylko o kraj, ale też o miasto i osiedle).

Tego rodzaju ekstrapolacja wynika z usytuowania w odpowiednim kontekście pojęć centralnych, którymi są: prawa obywatelskie, wybory, odpowiedzialność, kraj, miasto, osiedle. Rezygnując z udziału w wyborach, nie tylko oddalamy perspektywę wpływania na sprawy ogólnopaństwowe, ale też na to, co nam bliskie, codzienne. Nie jest więc, jak się wydaje, nadużyciem stwierdzenie, że autor odwołuje się tutaj do konstruowania tożsamości z uwzględnieniem różnych sfer (odcinków)⁵ *Lebensweltu*. Konstrukcja ta napotyka przeszkody wówczas, gdy wyeliminujemy jakikolwiek wymiar świata przeżywanego.

Przedstawiciele tej samej grupy wskazywali również na fakt, że świadomość polityczną określać może nie tylko aktywna partycypacja w wyborach czy przynależność do partii, ale też wiedza czerpana z gazet i programów publicystycznych. Można więc powiedzieć, że w wypowiedziach badanych ścierają się zupełnie odmienne postawy wobec sfery politycznej i sposobu, w jaki uzasadniają oni (auto)wykluczenie z niej.

Ci badani, którzy negują aktywność polityczną i swoje zainteresowanie sferą życia publicznego, wskazywali zarazem w ankiecie, że nie oczekują, aby ich polityczne ideały i przekonania uległy zmianie, ale też nie zastanawiali się nad innymi. Temu, że nie wiedzą jaki program polityczny jest właściwy dla Polski, towarzyszy przekonanie, że nie dyskutowali z nikim, kogo przekonania na temat polityki byłyby odmienne od własnych. Wydaje się, że brak zarówno kategorii eksploracji, jak i zaangażowania świadczy o wyparciu sfery polityki ze świadomości badanych, co wskazywać może na kształtowanie wzorca tożsamości negatywnej w obrębie tego konstruktu (takich wskazań w ankiecie było 9).

Autor koncepcji tożsamości stanowiącej główną ramę teoretyczną prowadzonych badań – Erik Erikson scharakteryzował takie osoby jako „wykorzenione” ze

⁵ Por. rozdz. I i zawartą tam rekonstrukcję teorii Dietera Bohnsacka dotyczącą konstruowania *Lebensweltu*.

środowiska, ale też z pewnych kategorii myślenia i uczestnictwa w społecznym świecie, które mogłyby stać się narzędziami do samookreślenia. Postawę taką identyfikował z preferencjami wobec „bycia nikim niż nie dość kimś”⁶.

Przyjęcie postawy tego rodzaju warunkować mogą zarówno ciężkie przeżycia biograficzne, deprywacja w zakresie właściwych bodźców rozwojowych, ale jak się wydaje również odczuwane poczucie bezsilności wynikające z przedłużającej się niepewności, będącej wynikiem niedomkniętego procesu transformacji społecznej i ustrojowej, jaki od z górą 20 lat następuje w naszym kraju. Potwierdzają to zaprezentowane w rozdziale III wyniki badań Barbary Galas, wskazujące, że młodzież charakteryzuje się wysokim poziomem niepokoju o charakterze anomijnym (brak zinternalizowanych norm regulujących działania w sferze publicznej), pesymizmem w projektowaniu swoich przyszłych działań i perspektywoj dojrzałego życia (brak pracy, mieszkania, deprywacja innych potrzeb ekonomicznych) i nastawieniem konformistyczno-biernym. W świetle przeprowadzonych tutaj badań wyrażone jest ono przekonaniem o tym, że nie należy angażować się w projekty oraz działania o niepewnym rezultacie, najlepiej też unikać prezentowania swojej indywidualności. Nie można jednak upraszczać obrazu wyłaniającego się z badań i twierdzić, że młodzi ludzie prezentują wyłącznie bierny konsumpcjonizm, czy że charakteryzują ich jedynie postawy roszczeniowe wobec sfery działania publicznego. Należałoby raczej zauważyć, że ogólne wsparcie na poziomie przekonań, wyrażanych w postaci opinii, że demokracja jest „wartością, do jakiej powinniśmy dążyć”, manifestuje się na poziomie tzw. *diffuse support* (wsparcia dyfuzyjnego), nie zaś *specific support*⁷, wyrażającego się w aktywnym działaniu na rzecz środowiska i przejmowaniu odpowiedzialności za sferę działania publicznego. Elementem pierwszego poziomu świadomości politycznej (wsparcie dyfuzyjne) jest szeroko rozumiane poparcie wobec ideałów współcześnie rozumianej demokracji, której składowymi są aktywność i sprawiedliwość społeczna, wolność wyboru, sumienia i przekonań, obecne również w innych wypowiedziach. U większości badanych brak natomiast identyfikacji związanych z poziomem drugim, czyli *specific support*.

Wciąż powtarzają, że jesteśmy prawie dorośli

Są wśród respondentów i takie osoby, które opowiadając się za koniecznością i chęcią aktywnego partycypowania w działaniach związanych z polityką, wyborami, wspieraniem inicjatyw społecznych, deklarowały brak możliwości aktywnego uczestnictwa spowodowany lekceważeniem ich opinii, wykluczaniem przez dorosłych z tej sfery działań. Inhibitorem aktywnych postaw młodych ludzi jest przede wszystkim środowisko szkolne, gdzie nie ma miejsca na kształtowanie

⁶ L. Witkowski, *Rozwój a tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*, Toruń 1989.

⁷ D. Easton, [za:] A. Waldron-Moore, *Eastern Europe at the Crossroads of Democratic Transitions. Evaluating Support*, „Comparative Politics”, 32(1)/1994.

przejawów samorządności, a regulowanie stosunków między uczniami a nauczycielem odbywa się nie przy pomocy negocjacji, ale z góry założonych, nierzadko siłowych rozwiązań. Konformizm, hierarchiczność i walka o władzę, jako podstawy oddziaływań wychowawczych w szkole, nie sprzyjają rozwojowi inicjatywy i przejmowaniu odpowiedzialności za sprawy publiczne. Jeśli, jak mówili badani, pokazuje się im na każdym kroku, że najskuteczniejsza jest stosowana przez wychowawcę czy nauczycieli zasada „zero zaufania” i zawsze jest ktoś, kto wie lepiej i sam podejmuje za nich decyzje, nawet w kwestiach wydawałoby się istotnych, jednak ściśle związanych z życiem uczniowskim (organizacja studniówki, decyzja o tym, dokąd pojechać na wycieczkę), trudno czuć się naprawdę odpowiedzialnym tak za swoje poczynania w roli ucznia, jak i za sprawy mniejszej i większej wagi w życiu pozaszkolnym. Tendencje takie ilustruje taka oto wypowiedź jednego rozmówców:

U nas w szkole wciąż powtarzają, że jesteśmy prawie dorośli, że powinniśmy się uczyć odpowiedzialności za siebie, tego, jakie podejmować decyzje, ale z drugiej strony nikt się z nami nie patyczkuje, najczęściej nauczyciele sami mówią: będzie tak albo tak, nie będziemy was pytać o zdanie, studniówka odbędzie się w klubie garnizonowym, bo w szkole był remont, na wycieczkę jedziemy do Krakowa i Wieliczki, chociaż każdy tam był, w Dzień Wagarowicza jest święto języków obcych, ale nie wyjdzie do kina czy gdziekolwiek [...]

Jak można wywnioskować na podstawie przytoczonych słów, marginalizować i odsuwać od podejmowania inicjatyw społecznych czy działań grupowych mogą nie tylko sami politycy, ale też nauczyciele i wychowawcy. Pogląd ów wyrażony jest normatywnym aspektem wypowiedzi („najczęściej sami nauczyciele mówią: będzie tak...”). Decydując za uczniów, zniechęcają oni młodzież do podejmowania odpowiedzialności; tutaj określone jest to metaforycznie jako „niepatyczkowanie się”. Nauczycielskie deklaracje mijają się więc z tym, co dzieje się w praktyce. Istotne w niniejszej wypowiedzi użycie elementów normatywnych w kontekście podmiotowości działania samych zainteresowanych – „powinniśmy się uczyć odpowiedzialności” – wyraźnie wskazuje na motyw samodzielnego indukowania i działania na rzecz tego procesu. Poprzez przejmowanie inicjatywy nauczyciele sprawstwo owo blokują i ten efekt ich działania jest tu wartościowany. Dodatkowo skutkiem tej sytuacji jest brak warunków do konstruowania tożsamości w oparciu o inny styl działania niż rozproszony czy unikowy, charakterystyczny dla tożsamości dyfuzyjnej. Istotne jest też, że tego rodzaju klimat, jak wspomniano, ograniczonego czy warunkowego zaufania nie stwarza okazji do poznawania siebie, weryfikowania swoich możliwości, rozpoznawania słabych i mocnych stron, blokuje więc rozwój tożsamości na poziomie konwencjonalnym, utrudniając osiągnięcie stadium autonomii. W podobny sposób działa też blokowanie aktów oporu i inwersji symbolicznej, nie stwarzając okazji do zyskiwania bogatszej formy emancypacyjnej świadomości, charakteryzującej się rozpoznaniem dotyczącym nie tylko tego, że czegoś robić nie wolno, ale również,

dlaczego zostało to zakazane. Jako egzemplifikacja posłużyć mogą dwa, całkowicie od siebie różne przykłady zachowań dyscyplinujących i ograniczających działania uczniów przytoczone przez rozmówców – jeden związany z ucieczką z lekcji w pierwszy dzień wiosny (tzw. Dzień Wagarowicza), drugi z paleniem papierosów. W pierwszej, dość często spotykanej w szkolnej codzienności sytuacji zamiast stosowanych nagan, upomnień, obniżania ocen ze sprawowania czy organizowania karnych sprawdzianów, uczniowie otrzymali wskazówkę, że naturalną konsekwencją ich zachowania jest konieczność odrobienia zajęć, które opuścili (sami mieli ustalić, kiedy zgłoszą się na zajęcia). Decyzji tej – jak opisali moi rozmówcy, w ich przekonaniu słusznej – nie towarzyszyły żadne komentarze, krytyczne uwagi czy docinki ze strony nauczycieli, jakich można się było spodziewać. Nauczyciel uznał, że jeśli uciekli z lekcji, a lekcje powinny się odbyć, musi do tego dojść, tyle że w innym terminie. Ucieczka będąca przejawem uczniowskiego oporu została jednak wykorzystana w sposób właściwy, wzbudziła bowiem refleksję i zarazem przyczyniła się do przyjęcia na siebie odpowiedzialności za tego rodzaju zachowanie. Jednocześnie konsekwencje absencji były proporcjonalne i w sposób naturalny związane z zaniedbaniem obowiązków uczniowskich.

Oto jak zostało to opisane przez jednego z moich rozmówców:

Wiedzieliśmy, że ta ucieczka będzie miała swoje skutki, wychowawca powiedział, że-
byśmy zapomnieli o dniu wagarowicza i innych głupotach i skupili się na przygotowaniu do
matury, więc dwa dni po tym jak poszliśmy, na lekcji zapytał tylko, kiedy odrabiamy fakultet.
Na tymże fakultecie zostawił nas pod opieką praktykanta i były to jedne z lepszych zajęć po-
wtrzeniowych, jakie pamiętam.

Wypowiedź owa świadczy o świadomości autora dotyczącej konsekwencji przeciwstawienia się szkolnemu regulaminowi czy poleceniom nauczyciela (autotematyczne wprowadzenie „wiedzieliśmy”). Przytaczając słowa nauczyciela, metaforyzuje on na temat szkolnych rytuałów, takich jak „dzień wagarowicza i inne głupoty”, przeciwstawiając im szkolną rutynę. Dalsza część wypowiedzi ma charakter opisująco-wartościujący i jest to wartościowanie o charakterze pozytywnym świadczące, że przy odpowiednim podejściu pedagogicznym także będące wynikiem uczniowskiej niesubordynacji, trudne z pedagogicznego punktu widzenia sytuacje daje się rozwiązać. Nie każdy nauczyciel jednak ową możliwość z pożytkiem dla uczniów wykorzystuje.

W innej z opisywanych sytuacji, w której uczeń został przyłapany na paleniu papierosa na boisku szkolnym, rozwiązanie przyjęte przez nauczyciela było nieadekwatne i jak się wydaje niestymulujące rozwoju moralnego ukaranego. Uczeń został poinformowany, że w związku z tym, że palił i tym samym przekroczył obowiązujące w szkole przepisy, ma... posprzątać boisko. Brak tu związku między zachowaniem ucznia a karą, jaka została zastosowana, zarazem rozumienie i możliwość doświadczenia konsekwencji niewłaściwego zachowania są pominięte. Prawdopodobne konsekwencje dla kształtowania tożsamości polegają na blo-

kowaniu jej funkcji sprawczej. Taka decyzja nauczyciela nie odnosi się w pozytywny sposób do rozwoju autonomii, poczucia wpływu na bieg zdarzeń i ciągłości między zaprezentowanym zachowaniem a jego skutkami.

Nie tylko jednak nauczyciele stosują rozwiązania wychowawcze, które mogą mieć tego rodzaju, nieadekwatne do sytuacji konsekwencje, jak opisane powyżej.

Incydentalnie zdarzało się, że sami rodzice sabotowali próby oddziaływań wychowawczych nauczycieli promujących samorządność. Jeden z moich rozmówców opowiedział, że jego ojciec zabronił mu podpisać kontrakt wychowawczy, ponieważ jego zdaniem „podpisywanie czegokolwiek w wieku lat 16 jest działaniem niesankcjonowanym z prawnego punktu widzenia, a więc (w jego, ojca pojęciu – przyp. M. K.) – bezsensownym”.

Innego rodzaju przykład, opisujący niechęć starszych członków społeczeństwa do wdrażania młodych ludzi w działania promujące obywatelską odpowiedzialność, przytoczony został przez jednego z moich rozmówców, studenta. Kiedy wraz z kolegą wracali późnym wieczorem do domu, spotkali grupę nastolatków niszczących klatkę schodową (malowanie sprayem po ścianach, przypalanie papierosem przycisków w windzie, wykręcanie żarówek etc.). Postanowili zgłosić ten fakt dzielnicowemu, ten jednak, mimo iż podali oni swoje dane, powiedzieli też dokładnie kim są i gdzie mieszkają nieuchwytni ponoć, młodszy od nich ludzie, poradził im, aby... zajęli się swoimi sprawami.

Ten policjant nas wysłuchał, no nawet poprosił, żebyśmy usiedli, ale potem powiedział, że walka z wandalizmem na osiedlu to jest sprawa policji i jakby każdy (mieszkaniec – przyp. M. K.) chciał interweniować w takich sytuacjach, to stwarza to nieporządek, zakłóca spokój innym, a są osoby przygotowane do tego i na pewno się tym zajmą, a my mamy się zająć sobą i swoimi sprawami, bo to nic nie pomoże, jak będziemy działać na własną rękę, więc my na to, że przyszliśmy właśnie po to, żeby nie działać, chociaż trochę żeśmy mieli chęć sami potrząsnąć dziatkami, więc pan policjant na to, że mamy się zająć własnymi sprawami, nie osiedlem po 23, bo chyba mamy co robić.

Wypowiedź przytoczona powyżej opisując reakcję dzielnicowego, w pierwszej warstwie znaczeniowej dotyka oddzielenia obszarów działań policji i świadków wandalizmu na osiedlu. Poprzez odwołanie do normy kompetencyjnej (tylko policja powinna zajmować się tego rodzaju problemami, jakie mają mieszkańcy osiedla) niejako na drugi plan spychana jest odczuwana przez autora wypowiedzi odpowiedzialność za istotne w wymiarze lokalnym kwestie, np. takie jak niszczenie osiedla. Przestrzeń metafory („potrząsnąć dziatkami”) otwarta została dopiero pod koniec wypowiedzi, ale w aspekcie jak się wydaje istotnym dla całokształtu znaczenia wypowiedzi. W dalszym planie jednak widać, że najważniejsza nie jest interwencja wobec wandalizmu, ale stanowcze powstrzymanie świadków tegoż od jakichkolwiek poza wizytą na komendzie działań w tym zakresie. Wyraźnie widoczne jest wartościowanie, że odczuwany przez nich impuls, aby w jakiś sposób zareagować w kierunku przywrócenia porządku na osiedlu, jest zły. W sposób dość oczywisty ogranicza to gotowość do podejmowania

wyzwań w zakresie działań w sferze publicznej, co może mieć określone skutki dla budowania tożsamości wokół wzorca wykluczenia, tym razem dokonywanego przez innych.

O ile niechęć wobec partycypacji w polityce wydaje się być przejawem swoistego, choć niepozabawionego uzasadnień autowykluczenia ze sfery życia publicznego (które konstytuuje tożsamość negatywną), o tyle narzucanie gotowych, sprawdzonych rozwiązań i stymulowanie badanych do ich przyjęcia może generować efekty w postaci tożsamości przedzamkniętej czy dyfuzyjnej. W obu przypadkach obok niskiej bądź przeciętnej eksploracji występuje zaangażowanie, nawet jeśli objawia się ono lustrzanym przejęciem i powieleniem wzorców zachowań czy krótkotrwałymi zmiennymi identyfikacjami (tożsamość dyfuzyjna). Tutaj zaangażowanie to jest blokowane. Jego brak wynika bądź z odsuwania od siebie i negocjowania tego, co związane z polityką i inicjatywami obywatelskimi, bądź z blokowania przejawów zainteresowania tymi kwestiami. Uzyskanych rezultatów badań nie można jak się wydaje odnosić do moratorium, gdzie zaangażowanie w określony typ aktywności czy działania społecznego jest odsuwane, występuje natomiast eksploracja rozumiana jako poszukiwanie informacji, zdobywanie wiedzy i gromadzenie licznych doświadczeń, budujących następnie kompetencje decyzyjne i działaniowe. Na tożsamość moratoryjną wskazują jedynie odpowiedzi w ankietach 3 osób, które zbierają informacje na temat polityki, interesują się programami partii politycznych, zabiegają o możliwość uczestnictwa w akcjach takich jak doroczna WOŚP, nie określają jednak jednoznacznie swoich preferencji, a posiadane poglądy uznają za otwarte i wciąż podlegające modyfikacji. Przykładem może być tutaj następująca wypowiedź:

Czas pokaże, kto miał rację, ale wydaje mi się, że nie jest dobrze stać tylko z boku, żeby mieć opinię, trzeba w czymś wziąć udział, ja próbowałam w zeszłym roku kwestować podczas orkiestry i wiele mnie to nauczyło, w tym roku już się tam nie wybieram, ale współpracuję z inną fundacją, założoną przez Ewę Błaszczuk. Takie doświadczenia są lepsze niż czytanie książek czy oglądanie programów TV, bo pewne rzeczy dzieją się naprawdę, na żywo i niczego nie można cofnąć, a to bardzo pomaga zrozumieć wiele spraw.

Analiza powyższej wypowiedzi ukazuje wahania, jakie odczuwa autorka w związku z różnymi formami zaangażowania się w inicjatywy działania społecznego. Jak się okazuje, wycofanie w wyniku odczuwanego rozczarowania poprzednimi doświadczeniami nie jest jedynym dostępnym typem reakcji wśród młodych ludzi. Oczywiście przekonanie takie jest sygnalizowane na poziomie indywidualnym poprzez odniesienia autotematyczne (wydaje mi się, próbowałam) i nie ma tu wyraźnie zaznaczonego (nie jest dobrze) aspektu normatywnego. Autorka ukazuje nie tylko możliwość zmiany podjętych działań, ale też podkreśla motyw, dla których uczestnictwo w działaniach społecznych ma znaczenie rozwojowe (uczestnictwo pomaga zrozumieć wiele spraw). Obecne tu wartościowania różnych inicjatyw wydają się otwierać przestrzeń eksploracyjną i w wyniku tego otwarcia

wskazywać drogę ku bardziej świadomym wyborom i formom zaangażowania, sytuującym tożsamość na wyższym, zmierzającym ku jej osiągnięciu poziomie. Jak wynika z teorii stanowiącej ramę powyższych rozważań, kryzysy, momenty przełomu, próby i rozczarowania podjętymi inicjatywami, o ile pozytywnie rozwiązane, stanowią kluczowe uwarunkowania jej osiągania.

Wypowiedź przytoczona powyżej, jak się wydaje spełnia rolę przypadku skrajnego, odmiennego w swej wymowie i interpretacjach rzeczywistości niż pozostałe narracje respondentów. Dominujący u większości badanych, negatywny, oparty na (auto)wykluczeniu wzorzec tożsamości w zakresie identyfikacji politycznych wynikać może także z braku wzorów osobowych, a właściwie ich nieadekwatności do obecnie panujących warunków życia społecznego. Nadmienić trzeba, iż nieprzystawalność ta pojawia się w interpretacjach i wypowiedziach samych badanych, dotyczących obrazu polityka w mediach, ale nie tylko.

Z drugiej strony pewne ideały i wzorce postępowania, jak chociażby spopularyzowany przez Marię Ossowską wzór osobowy demokracji⁸, nie przystają zdaniem badanych do obecnej rzeczywistości; ktoś, kto zachowuje się tak jak opisała to autorka, komu bliskie są ideały i wartości związane z bardzo szeroko rozumianą postawą prodemokratyczną i działaniem obywatelskim, jest postacią fikcyjną, „bohaterem bajki”, opowieści, a nie realną postacią. Zasmuca i zastanawia fakt, że rozmówcy nigdy nie spotkali tego rodzaju osoby publicznej czy kogoś w życiu prywatnym, kto w niewielkim nawet stopniu zbliżałby się w swoim postępowaniu do przedstawionego modelu demokracji. Tylko jedna z pytanych przez mnie osób, uczeń liceum powiedział, że „w taki sposób lub podobny często postępuje mój dziadek” (mężczyzna 80-letni – przyp. M. K.)

Wydaje się, że za brak choćby zarysowującej się autokonceptcji w sferze działań związanych z aktywnością obywatelską odpowiedzialne są na poziomie makrostrukturalnym przede wszystkim postrzegana nieadekwatność bądź odrzucenie wzorców związanych z postawami demokratycznymi i działaniami polityków, w mniejszym stopniu oddziaływać może tutaj opisane przez Piotra Sztompkę zjawisko traumy kulturowej⁹ jako reakcji na niedomknięcie transformacji ustrojowej i pojawiająca się w konsekwencji globalna, negatywna ocena tego procesu. Istotne wydaje się zerwanie ciągłości pokoleniowej w postaci braku dziedziczenia społeczno-kulturowego w obszarze zachowań i aktywności przejawianych przez osoby ze starszego pokolenia, np. rodziców badanych. Ci ostatni, jak pokazują badania nie tylko Piotra Sztompki, byli czasem bardzo radykalni w swoich sądach, ale silnie zaangażowani w chęć zmiany tego, co ich otaczało. Uruchamiali działania transformacyjne z różnym skutkiem, często zdawać by się mogło kierując swą aktywność w obszary pozornie niemożliwe do zmiany czy modyfikacji, trwające w niezmiennym kształcie przez dziesięciolecia.

⁸ M. Ossowska, *Wzór demokracji. Cnoty i wartości*, Lublin 1992.

⁹ Por. rozdz. IV niniejszego opracowania.

Mimo wszystko jednak podejmowali wysiłki mające na celu dokonanie zmian, przekształcanie struktur, które im nie odpowiadały. Być może kluczem do rozumienia różnicy w ich zachowaniach było zarówno otwarcie perspektywy performatywnej, jak i światopoglądowej towarzyszące trwającym lub świeżo zakończonym kryzysom społecznym i politycznym, a także fakt, że byli oni w momencie rozpoczęcia swej aktywności starsi niż moi rozmówcy.

Na poziomie mikrostrukturalnym negatywnie na tworzenie tożsamości oddziaływać może brak właściwych czynników stymulujących w procesie internalizacji pewnych przekonań w środowisku rodzinnym czy w szkole, jak i brak przyzwolenia na podejmowanie działań prodemokratycznych czy stymulujących postawy obywatelskie w środowisku pozaszkolnym. Doświadczany deficyt stymulacji narusza istotny składnik procesu formowania tożsamości – poczucie posiadania wewnętrznej treści, charakteryzujące się opisywaną tutaj redukcją gotowości działania, obniżeniem czy nawet zanikiem motywacji do przeprowadzenia zmian w swoim otoczeniu.

Proces kształtowania tożsamości młodych ludzi jest więc zaburzany przez szereg czynników o zróżnicowanym spektrum i sposobach oddziaływania na autokonceptję, będącą istotnym składnikiem tożsamości. Wydaje się, że modelem tożsamości stanowiącym punkt odniesienia jest model interakcyjny. Jak wspomniano, w przeciwieństwie do religii, obszar światopoglądowy związany z polityką nie kształtuje się jako rodzaj doświadczenia koniunktywnego, ma raczej charakter wiedzy komunikatywnej, nabywanej w drodze kontaktów z innymi, w stadium socjalizacji wtórnej, nie zaś pierwotnej. Tworzywem tożsamości jednostek, jak wynika z badań, są codzienne interakcje z członkami otoczenia społecznego, a samoświadomość budowana jest w oparciu o społeczny odbiór osoby, prezentowanych poglądów, które są częścią osobistej charakterystyki. Naśladowanie innych, zgodność prezentowanych poglądów z wizją świata, jaką mają moi znajomi – rozumiani jako członkowie grupy odniesienia (ale już niekoniecznie rodzice, nauczyciele czy osoby publiczne) – współtworzy obraz samych siebie u badanych.

Tożsamość zatem w sferze orientacji światopoglądowych pełni funkcję relacyjną, potwierdzając u badanych potrzebę kontaktu z otoczeniem, odzwierciedlenia własnych opinii i poczynań w oczach innych, także dotyka zgodności w obszarze prezentowanych poglądów i identyfikacji, nie ma tu natomiast wyraźnie zaznaczonej w swym przebiegu funkcji sprawczej ani też uaktualnienia potencjalności.

Inny model opisujący proces formowania tożsamości, który można powiązać z opisanymi doświadczeniami badanych, to model zdrowia, w którym tożsamość konstruowana jest w oparciu o wskazanie ewentualnych źródeł jej zaburzania z uwzględnieniem przyczyn leżących w sferze psychiki i bodźców wywołujących niedostosowanie społeczne młodych. Czynniki te, omówione powyżej (blokowanie inicjatywy w działaniach prodemokratycznych, bagatelizowanie stanowiska

młodych osób w kwestiach ich bezpośrednio dotyczących) zaburzają proces budowania autokonceptcji i dokonywania samookreśleń, zamykając go w stadium różnicowania siebie w oparciu o swoje poglądy, ale już nie nabywane samodzielnie doświadczenia.

Będący naturalną konsekwencją różnicowania proces wyodrębniania z otoczenia i krystalizowania własnego wizerunku nie może rozpocząć się tak długo, jak długo utrzymują się blokady rozwojowe. Przejawem ich istnienia może być następująca wypowiedź:

Nic z tego nie wynika, że mam własne opinie na temat polityki czy sfery działania publicznego, nie sądzę, żeby to kogoś kto ma wpływ na wydarzenia wokół obchodziło.

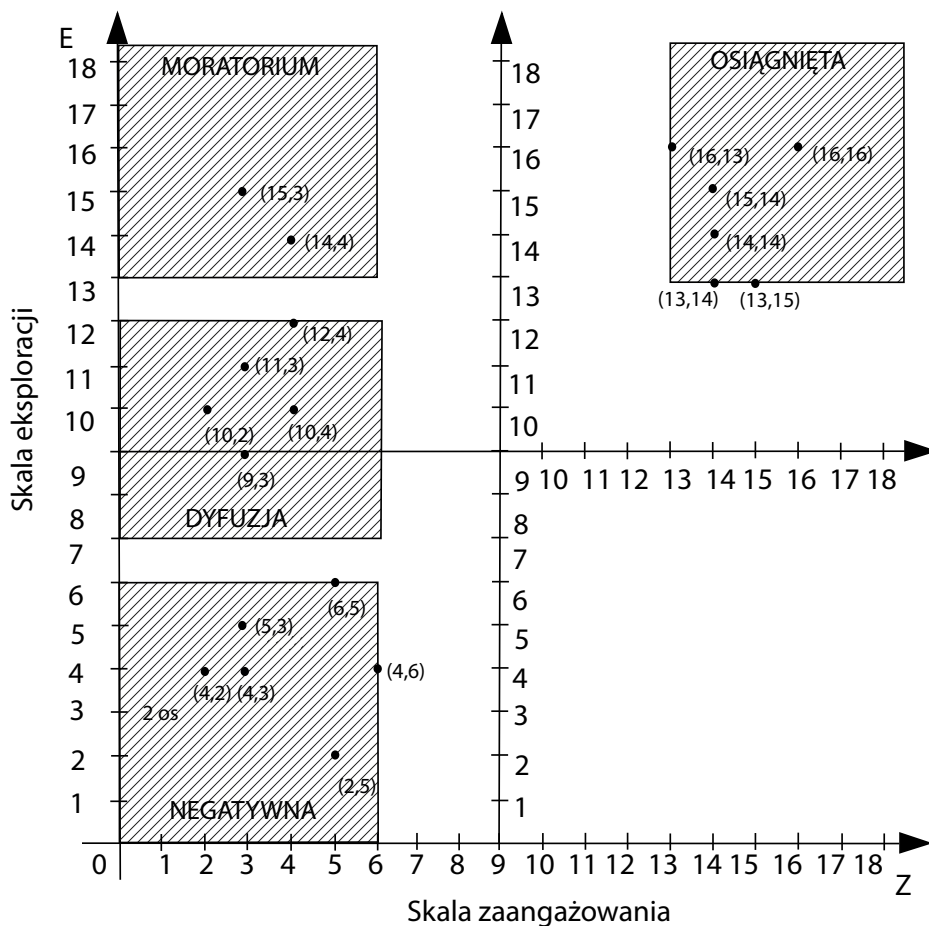
Doświadczany przez autora wypowiedzi brak wsparcia czy możliwości zweryfikowania sposobu jego myślenia może prowadzić do bierności, powodować, że nie podejmuje on działań i w efekcie w ocenie codziennych sytuacji operuje stereotypami. Taka sytuacja może skutkować także unikaniem konfrontacji, zamykaniem perspektyw poznawczych wokół tego co doświadczane nawet w negatywnym sensie, ale niekoniecznie znane czy sprawdzone w samodzielnym działaniu. Taki stan rzeczy odpowiada w cyklu eriksonowskim raczej IV fazie (wiek późnodziecięcy, szkolny) niż fazie V (młodość). Obecna jest tu dyspozycja: „Jestem tym, czego się uczę (w sposób bierny) niż tym, czego (aktywnie) doświadczam, staję z boku lub z konieczności powielam jakiś typ działania niż otwieram się, konfrontuję z sobą”.

Brak samookreślenia współlistnieje z anomijnym załamaniem potrzeby poszukiwania sensu w działaniach własnych i innych osób, a także eksplorowania otaczającej rzeczywistości, co jak się wydaje prowadzić może do wyłonienia jako dominującego wzorca tożsamości wykluczonej, negatywnej, marginalizującej i pozbawiającej podmiotowości osoby, które w ten sposób funkcjonują w świecie polityki i działań związanych z inicjatywami obywatelskimi.

6.2. Wykształcenie i przygotowanie do pracy zawodowej a kształtowanie tożsamości jednostki

Identyfikacje związane z pracą, wykształceniem, zdobywaniem kwalifikacji zawodowych i nabywaniem profesjonalnego doświadczenia są kolejnymi konstrukcjami, w obrębie których przeanalizowano proces kształtowania tożsamości.

Poniższy wykres przedstawia wyniki ankiety dotyczące osiągniętych przez respondentów statusów tożsamości w odniesieniu do konstruktów, jakim jest wykształcenie i praca (bądź przygotowanie do niej). Najwięcej wskazań respondentów zanotowano w obszarze tożsamości negatywnej – 7, ale zaledwie jedno mniej, tożsamości osiągniętej – 6. Kolejne statusy tożsamości to dyfuzja – 5 wskazań



Wykres 3. Statusy tożsamości badanych w zakresie identyfikacji z wykształceniem i wyborem profesji

oraz moratorium – 2. Jest to zatem jeden z najbardziej wewnętrznie zróżnicowanych obszarów identyfikacji prezentowanych przez badanych.

Nawet się nie zastanawiałam, czy iść na studia

Wypowiadający się o swojej edukacji, badani obalili na wstępie obecny w dotychczasowych rozważaniach o roli edukacji na studiach, a częściowo jak się wydaje i w myśleniu przedstawicieli starszego pokolenia, pogląd wskazujący, że studia wcale nie przygotowują do podjęcia pracy. W niej bowiem liczy się w ich przekonaniu przygotowanie praktyczne i doświadczenie, szczególnie w takich branżach, jak gastronomia, turystyka czy handel. Negacja przydatności wykształcenia uniwersyteckiego nie jest jednak wiodącym przekonaniem badanych.

W wypowiedziach respondentów można wyodrębnić kilka innych koncepcji studiów:

- podejmowanie studiów jako wynik presji społecznej i wymagań pracodawców,
 - studia jako nauka myślenia, poszerzanie horyzontów myślowych, a nawet wyodrębnianie siebie, krystalizowanie świadomości,
 - studia jako relacja z innymi, budowanie związków, odniesień, wymiana intelektualna między osobami studiującymi a wykładowcami,
 - studia jako przepustka do lepszego życia, ale nie gwarancja odpowiedniego „ustawienia się” w nim,
 - studia jako sposób na zarobkowanie pieniędzy (pobieranie stypendium motywacyjnego czy socjalnego lub obydwu rodzajów świadczenia).

Jak widać z powyżej dokonanej syntezy poglądów badanych, w związku z demokratyzacją kształcenia na poziomie uniwersyteckim zniknęła, powszechna w pokoleniu rodziców „dzieci stanu wojennego”, tendencja do identyfikowania studiów z „podnoszeniem prestiżu społecznego”, „drogą ku postępowi”. Po raz pierwszy pojawia się też, prawdopodobnie jako wynik inflacji dyplomu, zróżnicowanie w postrzeganiu studiów; czym innym są studia na uniwersytecie, a czym innym w niepublicznej uczelni, wreszcie bardzo silnie akcentowana jest różnica między studiami humanistycznymi, które utożsamiane są z abstrakcją, czymś wartościowym jedynie w subiektywnym odczuciu, a kierunkami ścisłymi, które są identyfikowane jako społecznie użyteczne, ponieważ dają konkretne umiejętności oraz oferują absolwentom perspektywy zatrudnienia. Zupełnie natomiast w świadomości badanych zanikło rozgraniczenie pomiędzy studiami dziennymi (stacjonarnymi) a zaocznymi (niestacjonarnymi). Na tych pierwszych uczyły się dotąd osoby młodsze, ambitniejsze i w większym stopniu zainteresowane rozwojem intelektualnym niż szybkim zakończeniem nauki. I odwrotnie, student studiów zaocznych zazwyczaj był osobą starszą, pracującą i łączącą obowiązki rodzinne z rolą studenta/studentki. Decyzję o kontynuowaniu nauki podejmował zazwyczaj nie ze względu na rozwój zainteresowań, potrzebę dalszego kształcenia, ale ze względu na perspektywy awansu w pracy czy zalecenia pracodawcy. Obecnie nie można dokonywać tego rodzaju porównań czy uogólnień – oba tryby studiów w zasadzie niczym się poza terminami odbywania zajęć nie różnią (studenci są w podobnym wieku, ich sytuację rodzinną czy zawodową charakteryzuje duże zróżnicowanie, a tryb, w jakim odbyto studia, nie jest wymieniany na dyplomie).

Nową tendencją jest nie tylko rozpoczęta tuż po II wojnie demokratyzacja dostępu do studiów, ale wręcz ich masowość (z roku na rok wzrasta poziom scholaryzacji na studiach wyższych; w latach 90., jak wynika z badań przytaczanych przez Z Marciniaka¹⁰, podniósł się on z 10 do prawie 50%) oraz wielokierunko-

¹⁰ <http://na-studia.pl/artukul/interesuja-nas-efekty-ksztalcenia-rozmowa-z-prof-zbigniewem-marciniakiem>, dostęp: 20.04 2011.

wość (znaczna liczba studentów studiuje na dwóch kierunkach lub ich specjalnościach równolegle).

Jak łatwo wywnioskować z powyższego zestawienia, postrzeganie studiów jako pewnego wycinka edukacji jest bardzo zróżnicowane, a czynnikiem, który owo zróżnicowanie kreuje, jest zarówno dojrzałość psychospołeczna badanych (ale nie wiek metrykalny), jak i motywy, które skłoniły ich do podjęcia studiów. Z pewnością inaczej w roli studenta funkcjonuje osoba, dla której są one „sposobem bezstresowego zarobkowania”, inaczej osoba mówiąca o intelektualnej wymianie czy krystalizowaniu świadomości, które następują podczas studiów. Przedstawiciele młodszej grupy badanych częściej niż starsi wskazywali na konieczność podjęcia studiów ze względu na oczekiwania społeczne prezentowane w węższym kręgu (studia rekomendowane są zarówno przez rodziców, jak i rówieśników i starszych kuzynów, którzy studiują), starsi zaś akcentowali wymagania pracodawców, jednocześnie komentując je nierzadko jako nieuzasadnione:

Nawet się nie zastanawiałam, czy... iść na studia, czy jest sens, jakiś inny sposób... czy iść od razu po szkole do pracy, nie wiem... teraz nawet sprzątajaca recepcjonistka w biurze u mojej mamy jest po studiach, każdy widzi, że wszyscy są po studiach albo studiują.

Oś znaczeniową powyższej wypowiedzi tworzą dwa pojęcia centralne: studia i praca. Jak wynika z analizy przytoczonego fragmentu narracji, podjęcie edukacji uniwersyteckiej bywa spowodowane presją warunków społecznych, wymaganiami pracodawców, nie zawsze jest natomiast powiązane z potrzebami samorealizacji. Autotematyczne wprowadzenie „nawet się nie zastanawiałam” wskazywać może na to, że kreowanie wyborów w sferze kontynuacji nauki, podejmowania studiów znajduje się w obszarze przedzamknięcia, jest narzucone. Tworzywem decyzji nie są własne przemyślenia czy świadomie konstruowane plany życiowe, lecz obserwacje otoczenia. Kwantyfikator ‘każdy’ (widzi) wyraża normę indykatywną, opisującą konieczność ukończenia studiów po to, aby myśleć o podjęciu jakiegokolwiek pracy, także takiej, która łączy czynności porządkowe z biurowymi.

Swego rodzaju nową tendencją, nieznaną wcześniejszemu pokoleniu jest łączenie studiów, nierzadko dziennych z pełnoetatową pracą. Tego rodzaju postępowanie wynika z przekonania, wyrażanego przez respondentów, że po studiach, kiedy ma się lat 25 i więcej, jest już za późno na szukanie pracy, a wszystkie stanowiska są zajęte przez osoby, które zatrudniły się w czasie trwania studiów, nawet jeśli zrobiły to kosztem ich nieukończenia czy odroczenia dyplomu. Odkładanie ukończenia studiów (zazwyczaj dziennych), któremu towarzyszą tego rodzaju okoliczności, nie ma znaczenia moratoryjnego, ponieważ praca na cały etat i wynikający z niej brak czasu, aby regularnie uczęszczać na zajęcia, przygotowywać prace zaliczeniowe i zdawać egzaminy nie może być wiązana z kategoriami eksploracji i odroczonego zaangażowania charakterystycznymi dla tego statusu tożsamości, jakim jest moratorium psychospołeczne.

Sam przebieg studiów także był przez badanych różnie oceniany, część osób obok krytycznych uwag na temat niepewnych perspektyw zatrudnienia mówiła o niejasnych kwalifikacjach, jakie wybrana specjalność daje, wskazywano też na przeładowanie studiów niepotrzebnymi detalami, powielanie treści, deficyt kształtowania kompetencji praktycznych, zawodowych. Wypowiedziom tym towarzyszyło przekonanie, że efektywność studiowania nie zawsze zależy od samych zainteresowanych, ponieważ masowość studiów prowadzi do depersonalizacji, anonimowości osób studiujących, a co za tym idzie jest czynnikiem demobilizującym w procesie zdobywania wiedzy i rozwoju zainteresowań naukowych. Osoby, które w ten sposób się wypowiadały, na swój sposób interpretując zjawisko inflacji dyplomu opisywane w rozdziale III, nie mogą być uznane za samorefleksywnych¹¹ autorów swej biografii edukacyjnej i zawodowej, wykluczają one bowiem podmiotowość jako czynnik współkształtujący postrzeganie i lokowanie samego siebie na rynku pracy, cedując odpowiedzialność za poniesione (czy dopiero antycypowane) niepowodzenia w tym zakresie na czynniki zewnętrzne, leżące poza możliwościami modyfikacji z ich strony. Jak wiadomo, przyjęcie takiej autokonceptji narusza tożsamościową funkcję aktualizowania potencjalności, bowiem tylko wysoka samoświadomość i poczucie odpowiedzialności za siebie i swoje wybory pozwala częściej podejmować wyzwania stymulowane przez adekwatną samoocenę i motywację do osiągnięć. Kiedy odpowiedzialność za to, co dzieje się w życiu, tu w jego sferze związanej z edukacją, delegowana jest na zewnątrz, tożsamość taka nie implikuje uzyskiwania autonomii, współlistniejąc ze stylem unikowo-rozproszonym (tożsamość dyfuzyjna). Towarzyszy mu brak stałej autokonceptji, przypadkowość identyfikacji i uleganie bieżącej sytuacji. Egzemplifikują to takie wypowiedzi badanych: „trzeba studiować, bo wszyscy tak robią” „trzeba w trakcie studiów znaleźć pracę, nieważne jaką, bo po studiach będzie za późno” etc. (łącznie grupa ta liczy 5 osób).

Na podstawie analizy materiału badawczego nie można stwierdzić, aby wzorcem nabywania tożsamości w obrębie wykształcenia było przedzamknięcie. Nikt z badanych nie wspominał o tym, że ktokolwiek (rodzice, nauczyciele) namawiał ich do podjęcia takich czy innych studiów lub próbował narzucać gotowe rozwiązania czy własne pomysły w zakresie edukacji. Wiąże się to prawdopodobnie z brakiem, dotychczas często wyrażanej przez przedstawicieli starszego pokolenia – pewności, że ukończenie niektórych kierunków studiów (prawo, medycyna, ekonomia, kierunki politechniczne) zapewnia łatwiejszy start w życiu.

Nad pracą trzeba pomyśleć zanim się ją podejmie

Badani przeze mnie młodzi ludzie, snując refleksje na temat pracy, wybranego zawodu, oddzielali wyraźnie rzeczywistość, z jaką będą musieli zmierzyć się

¹¹ Por. rozdz. IV niniejszego opracowania; U. Beck, *Spoleczeństwo ryzyka*, Warszawa 2002.

po ukończeniu szkoły czy studiów, od swoich marzeń. Można ich na podstawie zaprezentowanych narracji podzielić na kilka grup, które pozwolą na wstępne wnioskowanie o pewnych prawidłowościach, jakimi charakteryzuje się proces kształtowania tożsamości w obrębie omawianego konstruktu:

- respondenci, którzy w ankiecie wskazywali, że nie zdecydowali ostatecznie, jaki zawód chcieliby wykonywać w przyszłości, zaznaczali też, że rozważają zdobycie kwalifikacji w więcej niż jednej profesji (obydwa typy odpowiedzi przyporządkowane zostały niskiemu poziomowi zaangażowania i występującej eksploracji, co odpowiada charakterystyce moratorium). W wywiadzie mówili, że warunkiem satysfakcji z dokonanego wyboru zawodu jest to, aby był on własny, a nie narzucony przez kogoś, ważne jest nie tylko gdzie i w jakim charakterze się pracuje, ale też z kim. Istotnym czynnikiem satysfakcji z działań profesjonalnych jest zatem porozumienie, dobra komunikacja ze współpracownikami. Na ostatnim miejscu jako czynnik zadowolenia wymieniali pieniądze, odpowiednie zarobki.

Nad pracą trzeba pomyśleć zanim się ją podejmie, bo potem okazuje się, że to był zupełny niewypał jak w moim przypadku. Poza tym ważne, żeby ta praca nie wiązała rąk w weekendy, święta, wieczorami, dlatego ważne jest, żeby się tak dobrać z ludźmi, żeby w nagłej sytuacji można było poprosić o zastępstwo, a jeśli... chodzi o pieniądze, to wydaje mi się, że w pierwszej pracy nie są najważniejsze, raczej samopoczucie, że cały czas na kimś nie wiszę, jest ważne.

W tej samej grupie znaleźli się też badani deklarujący, że nie boją się zmieniać uczelni, łączyć ze sobą kierunków czy podejmować nowych studiów. To właśnie oni w największym stopniu zbliżają się do autorefleksywnego wzorca budowania kariery. Niecałkowita z nim zgodność opiera się jedynie na pewnym idealizmie – nie dostrzegają oni zagrożeń, pomijają trudności z dostosowaniem się do wymagań pracodawcy, bagatelizują fakt, że satysfakcjonująca praca to także czasem trudne wybory dotyczące zmiany miejsca zamieszkania i kompromisy (brak czasu na rozrywki, naukę, sport, kontakty towarzyskie).

Jak nie zacznę teraz, później będzie dużo trudniej

Drugą grupę stanowią

- respondenci wskazujący w ankiecie, że nigdy nie kwestionowali swoich aspiracji zawodowych, a zarazem, że nie jest prawdopodobne, aby zmieniły się ich cele w życiu zawodowym, a także, że próbowali dowiedzieć się jak najwięcej o różnych zawodach, aby wybrać najlepszy. Wykazują oni wysoki poziom samowiedzy, a zarazem posiadają dobrze rozwiniętą autokoncepcję w zakresie działań (przyszłych i obecnych) o charakterze zawodowym. Gdyby nie młody wiek, a zarazem pewien deficyt praktycznych doświadczeń w sferze profesjonalnej, można byłoby stwierdzić, że weszli oni w stadium tożsamości osiągniętej. Ich wyobrażenia o profesjonalnej karierze obejmują zarówno ograniczenia, jakie niesie ze sobą

podejmowanie wyzwań zawodowych na studiach, jak i związaną z podjęciem wyzwania satysfakcj:

Na nic nie mam czasu... przez t pracę... ale wiem, że jak nie zaczn teraz, potem będzie dużo trudniej...

Teraz jest czas..., żeby się uczy tego, co będziemy w przyszci robi.

Jest ogromna konkurencja i wymagania pracodawców [...] czasem to, czego wymagają, jest absurdalne, ale trzeba szukać dla siebie miejsca, trzeba walczy o siebie.

Jak wychodzisz po studiach, musisz mieć coś po swojej stronie, żeby pracodawca chcial ciebie, a nie 99 innych z twojego rocznika. Ja jakieś gówniane 2-letnie doświadczenie mam, takie bdziejwia jak prawo, doświadczenie w jeździe samochodem, obsługa Photoshopa, Office'a, Autocada... wszystko się liczy.

ale także perspektywy rozwoju, przełamywanie stereotypów:

Kieruj sekcj marketingu AZS, oprócz mnie pracuj tam sami wielcy, dużo starsi faceci. Trenuj w curlingu młodszy grup chłopców, są mistrzami Polski juniorów.

Powyższe wypowiedzi koncentrują się wokl prawidowci rdzcych zdobywaniem doświadczenia zawodowego i doskonaleniem swoich kompetencji. Zaznaczono tu poprzez elementy autotematyczne („wiem, trzeba szukać miejsca, walczy o siebie”) konieczno przyjęcia aktywnej postawy i nierzadko kompromisu wobec sytuacji panującej na rynku pracy. Autorzy t sytuacj wartociuj negatywnie („wymagania są absurdalne”), mimo to widz konieczno podporządkowania się im. Inni dostrzegają i pozytywwy, dobrze odnajdując się w nowych, nieznanych dotąd sytuacjach. Pojawiają się też wartościowania związane z relacjami społecznymi w pracy, a także wymogiem tzw. dyspozycyjności. Istotne jest jak się wydaje to, że podejmowane są próby samodzielnego działania o charakterze eksploracyjnym, a niezwa anie na ewentualne niepowodzenia dobrze rokuje wobec konieczności przezwycie enia kryzysu. Centralne są tu podkreślające niejednoznaczno sytuacji zarówno praca i konkurencja, walka, wymagania, ale też przyszo czy osiągnięte mistrzostwo podopiecznych. Opisuj one przeżywaną sytuacj jako swego rodzaju wyzwanie, wskazując zarazem na wysoki stopień samoświadomości w zakresie budowania kariery.

Respondenci pytani o to, jak znalez prac, wymieniali takie uwarunkowania powodzenia w tym procesie, jak: determinacja, niezwa anie na niepowodzenia, adekwatny obraz swojej osoby, mówienie prawdy (podczas rozmowy kwalifikacyjnej), wlciwe kontakty i źródła informacji na temat pracodawców aktualnie poszukujących kandydatów do pracy, ale też szczęcie, ograniczenie wymaga finansowych i in. Zarazem pomijali oni często wspominaną w sondażach dyspozycyjno, doświadczenie zawodowe mimo młodego wieku. W ich przekonaniu studia, nawet te dające określone kompetencje, należy odgraniczy od zdobycia zawodu, podkreślali też, że nie wierz w uniwersalno jakiegokolwiek typu wy-

kształcenia czy rodzaju uczelni (kierunku). To bardzo dojrzała i otwierająca perspektywy postawa, nie można jednak zapominać, że nawet ona nie gwarantuje bezkolizyjnego zetknięcia z rzeczywistością rynku pracy i rozpowszechnionymi, często nieuczciwymi praktykami stosowanymi przez pracodawców (szersze omówienie zagadnienia w rozdz. III, m.in. polityka *hire and fire*, podpisywanie krótkoterminowych umów, zlecenie nawet długoterminowych zadań zamiast pracy o charakterze etatowym). Możliwe jednak, że osoby charakteryzujące się nią będą łatwiej budowały, a następnie umacniały swoją pozycję zawodową, co z kolei wpłynie korzystnie na proces kształtowania tożsamości, wiodąc ku stadium jej osiągnięcia. Wskazują na to zarówno informacyjny styl nabywania tożsamości (Berzonsky), charakteryzujący się poszukiwaniem informacji zwrotnych na temat swoich planów, poczynań czy planowanych przedsięwzięć, jak i gotowość modyfikacji swoich zachowań pod wpływem niezgodności sformułowanych założeń z rzeczywistością¹². Cechą dystynktywną osób z tej grupy, a zarazem reprezentowanej przez nie tożsamości zmierzającej ku statusowi osiągnięcia bądź osiągniętej jest też elastyczność działania, zadaniowy styl rozwiązywania spraw trudnych, tutaj egzemplifikowanych jako decyzja – czy rozpocząć działania zawodowe jeszcze na studiach czy poczekać do ich ukończenia, podjąć studia zgodne z zainteresowaniami, nastawiając się na aktualizację swego wykształcenia i długofalowe zdobywanie nowych umiejętności, a także potwierdzanie kompetencji, czy raczej położyć nacisk na zdobycie konkretnych, choć może nie najbardziej pożądanych z osobistego punktu widzenia kwalifikacji. Podobny dylemat dotyczy tego, czy budowanie kariery ma mieć przebieg stopniowy, oparty na poszukiwaniu swego miejsca, zdobywaniu doświadczenia, czy raczej szybki i kreacyjny, oparty na stworzeniu własnej firmy, podjęciu działalności w sektorze prywatnym. Tożsamość zatem pełni tutaj zarówno funkcję uaktualnienia potencjalności (wzmocnia motywację do dalszego działania i pokonywania trudności, likwidowania barier między zamierzonym planem a możliwościami jego realizacji w praktyce), jak i funkcję sprawczą objawiającą się poczuciem wpływu na bieg zdarzeń, możliwości kreowania siebie i swojej przyszłości wraz z wyłaniającymi się perspektywami autonomicznego działania. Wzorcem budowania kariery i kluczem do uruchomienia tego procesu są tu więc dążenia emancypacyjne badanych (walka o niezależność, poszukiwanie autonomii, uzasadniony opór w sytuacjach zagrażających samorealizacji, dążenia i aspiracje w miejsce roszczeń).

Inne wypowiedzi prezentowali

- respondenci, którzy opowiedzieli się za zdobyciem kwalifikacji w więcej niż jednym zawodzie, jednak w niewielkim stopniu postawili na gromadzenie informacji o różnych profesjach. Uzasadniali w trakcie wywiadu swoje wypowiedzi mówiąc, że często zmieniają pracę, a zajęcia, które podejmują, są krótkotrwałe,

¹² Tego elementu nie da się potwierdzić, dopóki nie pojawią się sytuacje implikujące konieczność modyfikacji założeń związanych z działaniami profesjonalnymi.

przy czym zmiana wynika bądź z chęci próbowania czegoś nowego, co może okazać się wyzwaniem i perspektywą na przyszłość, bądź z poczucia nieprzystosowania do oferowanej roli i jej wymogów (warunki pracy, oczekiwania szefa czy współpracowników), bądź też z przekonania, że praca to tylko środek do zarabiania pieniędzy, zatem nieistotne jest, gdzie się pracuje i co się robi. Mimo wielości prezentowanych uzasadnień, wszystkie ich wybory są krótkotrwałe, nieuwarunkowane świadomym dążeniem do konkretnego celu, koncentrujące się na „prze-trwaniu”, przeczekaniu niekorzystnego okresu – wskazują zatem na dyfuzyjny profil tożsamości.

Tak zachowują się osoby charakteryzowane jako bierni konsumenci na rynku perspektyw zawodowych – łatwo godzą się z tym, co przynosi życie, uzasadnień doświadczanych niepowodzeń poszukują poza sobą i swoim wpływem na sytuację. Rozproszony styl tożsamości (Berzonsky), wraz z jej dyfuzyjnym statusem częściowo mogą blokować funkcję sprawczą i uaktualnienia potencjalności i wynikają jak się wydaje z deficytu wzorców przyjmowania roli. Obecne w modelu interakcyjnym nabywania tożsamości (Bokszański) odwołania do koncepcji G. H. Meada i F. Znanieckiego wskazują, że aby doszło do oddziaływania między Ja przedmiotowym (Me) i Ja podmiotowym (I) konieczna jest interakcja, której tworzywem jest język, ale konieczny jest też wzorzec działania¹³ jako element, do którego odwołujemy swoją autokonceptję. Tożsamość dyfuzyjna uwarunkowana bywa nie tylko szybkimi zmianami kulturowymi, ale też jak się wydaje brakiem owego wzorca zarówno w najbliższym kręgu identyfikacji (rówieśnicy), jak i poza nim (nauczyciele, wykładowcy). Ci pierwsi nie podjęli jeszcze czy nie utrwalili w sposób satysfakcjonujący działań zawodowych, ci drudzy, jako że dorastali do ról w zupełnie innych warunkach, nie są wiarygodni. Konceptualizacja roli niejako zatrzymuje się na aspekcie przypisanym, teoretycznie znajomym, nie ma natomiast wystarczających warunków do uruchomienia procesu negocjacji czy modyfikowania roli. Wobec deficytu wzorca mechanizmem autoregulacyjnym i przystosowującym pozostaje jej tworzenie, do niego jednak potrzebne jest dobrze rozwinięte Ja podmiotowe (I). Jego źródłem jest jak wiemy jaźń odzwierciedlona i informacje zwrotne płynące z otoczenia. I tu pojawiają się trudności z rozwinięciem i utrzymaniem przez dłuższy czas autokonceptcji odnoszącej się do ról zawodowych.

Nie pomogą chęci ani doświadczenie, ani studia [...]

Czasem konstruowaniu tożsamości wokół wzorca dyfuzyjnego, opartego na próbach łączenia różnych, często tymczasowych rodzajów zatrudnienia ze studiami, towarzyszy doświadczane rozproszenie w roli studenta i pracownika. O dyfuzyjności tej współdecyduje fakt, że praca, jaką podejmują studenci, nie zawsze

¹³ Wzorzec ów nazywany bywa typem idealnym (Max Weber), przybierając czasem postać osobową (Mistrz – Martin Buber).

związana jest ze zdobywanym typem wykształcenia. Dwie osoby spośród badanych potwierdziły, że nie chciano ich przyjąć do pracy w szkole, ponieważ były jeszcze studentkami, mimo że szkoła poszukiwała zastępstwa, a one w tej samej placówce odbyły wysoko ocenione praktyki:

Nie pomogą chęci ani doświadczenie, ani studia – pracodawcy są nieprzewidywalni, a każdy, kto ma jakieś zainteresowanie przyszłością i pewne ambicje, chciałby wiedzieć, czego się może spodziewać decydując się na jakąś pracę, a czego nie, ja już na różnych etapach studiów byłam sprzątaczką, kelnerką, hostessą na targach, zajmowałam się starszymi osobami jako wolontariusz, byłam animatorką na wyjeździe, organizowałam też pokazy filmów i rozgrywki siatkówki w świetlicy środowiskowej, ale mimo to i mimo że miałyśmy 5 na wszystkich praktykach i wielokrotnie same prowadziłyśmy lekcje, dzieci były zadowolone i nasza opiekunka również, zatrudnić nas w szkole nie chciano, pani dyrektor patrzyła, jakbyśmy spadły z choinki [...] a to chyba nie jest normalne, że trzyma na etatach panie, które są w bardzo zaawansowanym wieku, panie, które nie dosłyszą, wrzeszczą na dzieci i nic im się właściwie po tylu latach pracy już nie chce, tak chyba nie powinno być, kiedy ktoś młody pyta o pracę.

W przytoczonej wypowiedzi autorka podkreśla swoje liczne próby zdobycia doświadczenia zawodowego, które jednak nie zaowocowały znalezieniem odpowiadającej jej, zgodnej z aspiracjami i nabywanymi na studiach umiejętnościami pracy. Nie ma tu jednak bezpośrednio wyrażonych elementów, które ukazywałyby przyczyny takiej sytuacji. Ekspozowany jest przy pomocy projekcyjnego w swym charakterze kwantyfikatora „każdy” pewien poziom ambicji i posiadane doświadczenie jako konieczne i w przekonaniu autorki wystarczające atuty, by znaleźć zatrudnienie. Mimo iż proces nabywania doświadczeń odnosi się do zachowań charakteryzujących tożsamość dyfuzyjną, w świadomości autorki stawia jej kandydaturę do pracy wyżej niż kontynuujących zatrudnienie osób przed emeryturą. Przydatność tych ostatnich w specyficznym przeciw zawodzie, jakim jest profesja nauczycielska, jest negatywnie wartościowana. Pojawiają się też elementy wartościujące i normatywne stanowiące próbę uzasadnienia prezentowanych poglądów („to chyba nie jest normalne, że trzyma na etatach...”). Nieprzyjemnie zaskoczona zachowaniem niedoszłej pracodawczyni autorka metaforyzuje swoją sytuację: „patrzyła, jakbyśmy spadły z choinki”. Perspektywa zatrudnienia i dalszych poszukiwań pracy pozostaje otwarta, a jej rozwiązanie sytuowane jest poza osobistymi możliwościami wpływu i oddziaływania przez samą zainteresowaną, na podstawie czego można wnioskować o obniżonym poczuciu sprawstwa mimo wysokiej samooceny.

Bardziej cenię cyrkowców niż nauczycieli

Ostatnia grupa respondentów to

- osoby, które nie kwestionując swoich aspiracji zawodowych, nie zdecydowały jeszcze o tym, jaki zawód czy typ wykształcenia byłby dla nich najlepszy, te bowiem, z jakimi mieli dotąd do czynienia, wydają im się mało atrakcyjne. W przypadku tej grupy badanych tożsamość konstruowana jest wokół wzorca

zaprzeczenia kariery zawodowej, z jakim zetknęli się oni w bliskim otoczeniu. W przeciwieństwie do wcześniej omawianej grupy wzorce takie istnieją, ale są odrzucane ze względu na to, iż nie odpowiadają aspiracjom badanych. Stanowisko przez nich reprezentowane porównać można do autowykluczenia czy autozaprzeczenia pewnym możliwościom czy wyzwaniom rozwojowym w obrębie tzw. dziedziczenia społecznego profesji. Mimo posiadanych predyspozycji i potencjału intelektualnego (potwierzonego wyróżniającymi wynikami w nauce oraz wieloma udanymi inicjatywami twórczego działania podejmowanego w szkole i na studiach) pozostają oni silnie zmotywowani, aby nie powtórzyć porażki, jakiej ich zdaniem doświadczyli na drodze profesjonalnej rodzice. Swoje stanowisko ilustrowali oni za pomocą następujących wypowiedzi:

Nie mam zamiaru całe życie kombinować, jak zdobyć pieniądze, jak związać koniec z końcem, miałem tego dosyć na co dzień, w domu [...].

Nie będę nikogo i niczego uczył... to najmniej twórcza praca pod słońcem, bez przerwy to samo i tak samo, nie widać żadnych efektów, bo zazwyczaj wszyscy uczący się (języka obcego – przyp. M. K.) są ograniczeni.

Szczerze? Bardziej cenię cyrkowców niż nauczycieli, ci przynajmniej podejmują jakiś wysiłek, doskonalą się, a nie udają, że pracują [...]

Wypowiedzi takie jak powyższa mogą stanowić przykład wartościowania pracy według takich kryteriów, jak: zarobki, zadania o charakterze kreatywnym oraz zaangażowanie w wykonywaną pracę. Pojęcia centralne, wokół których osnute jest znaczenie wypowiedzi, mają charakter abstrakcyjny, są wśród nich: życie, pieniądze, efekty, wysiłek, praca. Praca nauczyciela, stanowiąca punkt odniesienia dla rozważań autora, jest tu wyraźnie negatywnie wartościowana. Wyrazem i kontynuacją tychże wartościowań są zarówno porównania (nauczyciele w zaskakujący sposób zestawieni z „cyrkowcami”), jak i autotematyczne wątki „nie mam zamiaru, nie będę, bardziej cenię...”. W przeciwieństwie do wcześniej analizowanej wypowiedzi poczucie sprawstwa i będącego jego efektem wpływu autora wypowiedzi na własną karierę jest bardzo silne. Proces konstruowania tożsamości ma zatem charakter wykluczenia pewnych czynności i pomysłów, sytuując samoświadomość osoby badanej na poziomie unikania, a nie dążeń – wie, czego nie chce, ale nie wie, czym chciałaby się zajmować, nie ma planu działania. Taki unikowo-rozproszony styl działania charakteryzuje tożsamość dyfuzyjną lub negatywną, opartą na wykluczeniu pewnego rodzaju działań w połączeniu z myśleniem życzeniowym i brakiem spójnej, przemyślanej alternatywy wobec nich.

Poza faktem, że postawa taka, reprezentująca wzorzec zaprzeczenia, wynika z frustracji pewnych potrzeb (materialnych), istotne jest, że przejawiający ją badani nie kwestionują konieczności czy sensu budowania kariery zawodowej w ogóle. Zatem wzorzec zaprzeczenia, na jakim konstruowana jest ich tożsamość, nie wyklucza jej funkcji sprawczej, uaktualnia też potencjalność pozostając w relacji

ze stylem informacyjnym. Na ile trwale są to dyspozycje, będzie można jednak zweryfikować dopiero po upływie dłuższego czasu.

Podsumowując, wydaje się, że najczęstszymi wzorcami tożsamości konstruowanej w odniesieniu do sfery związanej z wykształceniem i pracą są tożsamość osiągnięta, ale i zaprzeczona, przebiegająca z rozproszeniem obrazu roli zawodowej, wyparciem schematu społecznego dziedziczenia profesji. Na trzecim miejscu usytuować należy tożsamość dyfuzyjną, słabo natomiast reprezentowane są statusy: moratoryjny i przedzamknięcia. Dominującym wzorcem kształtowania kariery są postawa autorefleksywnego autora biografii zawodowej (tożsamość osiągnięta lub bliska statusu osiągnięcia) oraz poszukującego, czasem w wyniku braku identyfikacji ze wzorcem w obrębie kariery, biernego konsumenta ofert zatrudnienia (dyfuzja).

Zjawiskami, które najsilniej naznaczają tożsamość badanych, są niejasność polityki zatrudniania (niepewność posiadanych czy antycypowanych kwalifikacji, jakie będą posiadać po ukończeniu studiów) oraz deficyt w zakresie kształcenia zawodowego na poziomie ponadgimnazjalnym, nie zaś, jak mogłoby się wydawać, inflacja dyplomów. Być może wymienione zjawiska pozostają w związku z nią, jednak respondenci wyraźnie zaznaczyli, że nie ma w ich rozumieniu znaczenia, jaką szkołę /uczelnię ukończą – państwową czy prywatną, ponieważ i tak w ich przekonaniu nie ma to wpływu na możliwość zatrudnienia. Jedynie troje respondentów uznało pod wpływem posiadanych doświadczeń (potencjalni pracodawcy już na pierwszym etapie rekrutacji odrzucali oferty osób uczących się w niepublicznych szkołach), że część czasu można i należy przeznaczyć na studia zgodne z wyborem i zainteresowaniami (licencjat w szkole prywatnej), a następnie przenieść się na uczelnię publiczną. Podobny wzorzec projektowania ścieżki edukacyjnej kieruje postępowaniem osób, które już jedno studia ukończyły, planują natomiast kontynuację edukacji (inny licencjat, studia podyplomowe).

Jak wynika z wypowiedzi badanych, szkoła nie zapewnia spójnego obrazu perspektyw ani zabezpieczenia przyszłości zawodowej. Kierunki kształcenia, oferujące zdobycie kwalifikacji w dobrze płatnych zawodach (gastronomia, turystyka, handel, informatyka) cieszą się ogromną popularnością, ale miejsc w nich nie wystarcza nawet dla połowy zainteresowanych gimnazjalistów. Aby zatem uniknąć wzorca przedzamknięcia, realizowanego jako zajęcie się wszystko jedno czym (takie zachowania charakteryzowały maturzystów w minionych dekadach, kiedy osoby pewne późniejszego zatrudnienia podejmowały naukę zakończoną maturą, a następnie zdobywały zawód poprzez podjęcie zatrudnienia, najczęściej w sektorze handlu, usług, czasem w służbie zdrowia, bowiem bezrobocia rozumianego jako długotrwałe pozostawanie bez pracy w oficjalnym wymiarze nie było), idą oni do szkoły o profilu ogólnokształcącym, a następnie, niejako z konieczności podejmują studia, nie do końca poprawnie postrzegając kształcenie akademickie jako jedyną drogę do zdobycia zawodu. Dochodzi tu do rozdzielenia – mającego poważne konsekwencje dla procesu budowania tożsamości – pomię-

dzy tkwiącymi w świadomości badanych edukacyjnymi ambicjami i dążeniem do rozwoju zainteresowań a zewnętrznymi wobec niej wymogami rynku pracy. Badani doświadczenia swego rodzaju rozproszenia w obrębie wzorców kariery także dlatego, że studia w ich pojęciu nie spełniają należycie funkcji przygotowania do podjęcia aktywności zawodowej. Decyduje o tym deficyt zajęć kształtujących kompetencje praktyczne, na rzecz wiedzy czysto akademickiej, nieposiadającej zastosowania w działaniach profesjonalnych. Jak się wydaje badani, szczególnie studenci kierunków humanistycznych, nie do końca owe kompetencje zawodowe szeroko rozumiane identyfikują, nie zawsze też, podejmując studia, świadomi są ich charakteru, specyfiki i celów. Konsekwencją powyższego stanu rzeczy, na który nakłada się mało korzystny kontekst lokalny (Łódź jest drugim co do wielkości, po Warszawie, postindustrialnym miastem Polski, w którym poza podupadającym przemysłem właściwie brak ofert zatrudnienia dla młodych absolwentów uczelni), są przede wszystkim plany emigracyjne i migracyjne (inne miasto, wyjazd na jakiś czas za granicę). Młode osoby, które badałam, nie biorą natomiast pod uwagę bezrobocia jako dłuższej perspektywy mimo niestabilnej sytuacji na rynku pracy, nie widzą konieczności odsuwania pełnej partycypacji w życiu społecznym czy osobistym. Niektóre dziewczęta – tu istotnym kryterium różnicującym tego rodzaju wybory jest płeć – niezależnie od tego, czy znajdują pracę czy nie, jeszcze na studiach planują założenie rodziny.

6.3. Kultura i jej przemiany jako tworzywo tożsamości badanych

Kultura i jej przemiany dokonujące się na przestrzeni ostatnich dziesięcioleci stanowią następny konstrukt tożsamości badanej grupy młodzieży. Wykres 4 przedstawia rozkład statusów tożsamości respondentów w sferze identyfikacji związanych z kulturą i jej przemianami.

Najsilniej reprezentowanym statusem jest moratorium psychospołeczne – 8 wskazań, nieco słabiej natomiast reprezentowana jest tożsamość dyfuzyjna i negatywna – po 6 wskazań.

Rozważania na temat konstruowania tożsamości kulturowej młodzieży zaczniemy od tego, w jaki sposób w świadomości badanych obecna jest dychotomia odnosząca się do wąskiego i szerokiego rozumienia kultury (kultura jako *paideia* i kultura jako towar). Podstawę analizy tej problematyki stanowić będzie prezentacja poglądów badanych wobec uczestnictwa w kulturze. Problem ten jako kluczowy dla rozważań przedstawiony zostanie również w oparciu o głębokość identyfikacji z pewnymi treściami kulturowymi. W ostatniej części podrozdziału przeanalizowany zostanie proces konstruowania tożsamości kulturowej z uwzględnieniem procesu globalizacji i próbą wpisania eriksonowskich statusów w przemiany kultury współczesnej opisywane w literaturze (m.in. Mead, Bauman, Melosik).

chowań opartych na konsumpcji (postmanowski technopol i zewnątrzsterowność jako odpowiedź na manipulację treściami i zmianę kierunku przekazu i modelu komunikowania międzypokoleniowego). Traktowanie kultury jako towaru, w kategoriach czysto ekonomicznych, redukuje jej funkcje do rozrywki i rekreacji, zaniedbując sferę integracji czy oddziaływania emancypacyjne i wszystko to, co wiąże się z ekspresyjnym jej charakterem. Jednocześnie pod wpływem umasowienia treści i ich upowszechniania za pomocą środków elektronicznych zwiększa się dystans między tym co popularne i tym co elitarne, wywołując regres treści i oddziaływań sfery kultury wysokiej. Podstawowym pytaniem, będącym punktem wyjścia do dalszej analizy jest kwestia, w jaki sposób zjawiska te można odnieść do analizowanego tutaj procesu kształtowania tożsamości młodych ludzi?

Jak się wydaje współcześnie proces nabywania tożsamości kulturowej rozumieć należy jako równowagę pomiędzy procesami wyodrębniania, różnicowania, podkreślania odmienności i identyfikacji z tym co wspólne, co odnosi się do przeszłości, wchodzi w zakres dziedzictwa kulturowego, dotyczy kategorii wspólnotowych pod względem historycznym, religijnym czy etnicznym. Do inicjacji tego procesu konieczne są nie tylko wzorce osobowe, będące niejako nośnikami treści, ale też uczestnictwo w kulturze, szeroko rozumiany proces komunikowania z innymi, internalizacji tego, co składa się na przeszłość i teraźniejszość w kontekście społecznym. Dlatego też w wypowiedziach badanych często pojawiały się dwójakiemu rodzaju opinie, spośród których wyeksponować należy dwa, odmienne od siebie poglądy:

- pierwszy, który mówi, że jeśli kultura ma być źródłem przekazów o znaczeniu rozwojowym dla jednostki, ma mieć w naszym życiu znaczenie, wywierać wpływ na dokonywane wybory i identyfikacje, nie należy wartościować motywów uczestnictwa w niej, obojętne, jakie jej treści pełnią funkcje, ponieważ w dłuższej perspektywie zawsze kontakt z nimi lepszy jest od izolowania się i pozostawania z boku;
- drugi, skupiający się wokół przekonania, że aby treści kulturowe stały się źródłem pozytywnych identyfikacji, trzeba zachować selektywność, przejawiającą się postawą wyboru tylko niektórych propozycji spośród wielu.

Celem niniejszych rozważań nie jest dociekanie, które stanowisko jest słuszne. Warto natomiast zauważyć, że styczność z różnymi wzorami zachowań, z pewnymi treściami i tekstami kultury (muzyka, filmy, książki, wystawy, spektakle etc.) pozwala na równoległe czy późniejsze ekstrapolowanie w relacjach społecznych postaw otwartości, tolerancji wobec tego co odmienne, inne niż znane nam elementy otoczenia. Jeśli uczestniczymy w wielu wydarzeniach kulturalnych, nasze horyzonty myślenia, możliwości dokonywania interpretacji tego, co zastajemy wokół nas, poszerzają się, stajemy się bardziej otwarci, elastyczni w ocenie tego, czego doświadczamy poznawczo czy społecznie.

Jak wynika z badań, nie jest to postawa, z którą na szerszą skalę identyfikują się badani przeze mnie młodzi ludzie.

I odwrotnie, jeśli jesteśmy biernymi konsumentami tego jedynie, co znajduje się w najbliższej nam przestrzeni, jeśli uczestniczymy w kulturze przypadkowo, korzystając z gotowej formy, schematu konsumpcyjnego, podsuwanych uproszczonych interpretacji opartych na stereotypach, stajemy się leniwi, wygodni i w efekcie nieprzygotowani na żadne wyzwania wywołane odmiennością. Ten typ orientacji, jak się wydaje, przeważa wśród badanych, choć bywa w bardzo różnorodny sposób uwarunkowany.

Tendencja do uniformizacji zachowań i sposobów uczestniczenia w kulturze najlepiej widoczna jest w kontakcie z modą. Ta ostatnia staje się rodzajem gry z tożsamością jej użytkowników czy odbiorców. To, w jaki sposób traktujemy modę – deklarowali badani – to jak się ubieramy, w jaki sposób spędzamy czas wolny, jak mieszkamy – tworzy obraz nas samych w oczach innych, budując poprzez jaźń odzwierciedloną naszą autokoncepcję. Moda odbierana jest jako informacja o naszych preferencjach estetycznych, o tym jak chcielibyśmy być postrzegani, a jeśli styl ubierania się angażuje konteksty subkulturowe (kolorystyka ubioru, dodatki, charakterystyczne elementy, gadżety etc.), stanowi także przekaz aksjologiczny. Kwestia zależności między modą jako środkiem autoekspresji a tworzeniem tożsamości jest bardziej złożona. Obok możliwych reakcji opartych na ambiwalencji najczęściej uruchamiany jest motyw odrębności lub naśladownictwa – badani podążają za modą, naśladowują innych, ponieważ chcą tak wyglądać jak oni (koledzy, znajomi, osoby na ulicy, postaci promujące modę), chcą poprzez podobieństwo i odwołanie do pewnych powszechnie cenionych atrybutów dobrego samopoczucia czy sukcesu (piękno, nowoczesność, uroda, odpoczynek) identyfikować się z nimi. Możliwy jest też alternatywny schemat zachowania – unikają naśladownictwa, gdyż nie chcą być łączeni z podążaniem za modą lub za określonym jej stylem. Wreszcie trzecia możliwość – badani tworzą poprzez aprobowane i negowane elementy własny styl ubierania, ale też bycia w świecie, z sobą i innymi. Jak się wydaje, przede wszystkim ten trzeci poziom – uczestnictwo w modzie oparte na identyfikacjach niejako ponad czy dialogu z tym, co modne – jest najbardziej istotny dla tworzenia tożsamości rozumianej jako wyodrębnianie się i poszukiwanie równowagi między tym co odmienne a tym co takie samo w nas i w innych. Naśladownictwo czy odrzucenie wzorców ubierania się nie są już tak znaczące dla konstruowania siebie, chyba że uwzględniają pogłębioną refleksję o tym, dlaczego chcę czy alternatywnie dlaczego nie chcę wyglądać/mieszkać/ubierać się tak jak inni. Kryterium tożsamości bezpośrednio zaangażowanym w ten proces identyfikacyjny jest poczucie odrębności, tzw. Ja i nie-Ja. Im więcej elementów odrębnych od przyjętego powszechnie stylu ubierania się ktoś preferuje, tym większe ryzyko zaburzeń tożsamości społecznej, której optymalnym wyrazem jest podzielana przez rówieśników tendencja do naśladowania innych, wyrażająca się przynależnością do ubierającej się w określony sposób grupy ludzi, w tym przypadku nastolatków czy studentów.

Czasem kusi taki *must-have* w sezonie

Respondenci, deklarujący zainteresowanie modą, wskazywali także w ankiecie, że dyskutowali z innymi osobami o tym, jakie treści kulturowe cenią, uwzględniając przyczyny, dla których nie wszyscy uczestniczą w kulturze bądź mają zupełnie odmienne preferencje w zakresie wybieranych treści. Ci sami badani wykazywali wysoki poziom eksploracji z jednoczesnym odroczeniem stanowczych deklaracji w tym zakresie czy prezentowania ugruntowanych poglądów dotyczących tego, co jest, a co nie jest wartościowe i godne naśladowania. Tak skonstruowane stanowisko i będące jego pochodną zachowania w sferze wyborów mogą być związane ze statusem tożsamości moratoryjnej (w ankiecie odnotowano 8 tego rodzaju wskazań). Oto przykłady tego rodzaju wypowiedzi:

Ja się raczej nie ubieram modnie, kupuję rzeczy, które zwracają moją uwagę nie ze względu na to, że są modne, tylko dlatego, że są ładne, próbuję szukać tego co mi odpowiada i do sklepów chodzę wyłącznie sama, żeby nikt się nie skarżył na trwające godzinami poszukiwania.

Tak, zgadzam się, że modny wygląd jest ważny, ale nie za wszelką cenę, istotniejsze jest wyglądać właściwie do sytuacji i mieć dobry styl, a nie kupować wszelkie nowinki, ale wiadomo, że to czasem kusi taki *must-have* w sezonie, teraz właściwie zauważyłam, że nie wiem na pewno tego, czy jakiś konkretny styl, rodzaj ubioru mi odpowiada, szybciej powiem w co na pewno się nie ubiorę i czego nie kupię, chociaż jest modne.

W pierwszej wypowiedzi autorka wyraźnie wartościuje dokonywane przez siebie wybory według kryterium estetyki i indywidualnych upodobań, nie zaś umownego przecież pojęcia mody. Z umowności tej jak się wydaje respondentka w pełni zdaje sobie sprawę. Zarazem definiuje siebie jako osobę wybredną, nie chcącą nikogo narażać na wielogodzinne poszukiwania tego, co jej odpowiada. Użyte elementy autotematyczne „nie ubieram się, kupuję, próbuję, chodzę” podkreślają autorefleksyjność, nastawienie na analizę swoich decyzji związanych ze sferą zakupów. W drugiej wypowiedzi z kolei obok elementów autotematycznych („zgadzam się, zauważyłam, nie wiem, powiem, nie ubiorę, nie kupię”) zawarte jest wartościowanie dotyczące stylu i właściwego wyglądu (ważniejsze) oraz mody (mniej ważne). Ciekawe jest też autorskie odniesienie do mechanizmu tworzenia mody. Modne i pożądane staje się to, co jak wydaje się bardzo przyciąga uwagę i co z pewnością większość osób już ma, autorka metaforycznie nazywa „muszmiem”. W ostatniej części wypowiedzi pobudza ona swoją autorefleksję, odwołując się do konieczności odroczenia ostatecznych deklaracji dotyczących ubierania się – decyzję pozytywną (kupię, chcę to nosić) poprzedza odrzucenie, negacja (tak się nie ubiorę). W tym wypadku moda z tego rodzaju wyborami nie ma wiele wspólnego.

Dla mnie ekologia jest ważna [...], ale jak widzę moją siostrę, śmiać mi się chce

Ważnym uwarunkowaniem tworzenia tożsamości jest głębokość identyfikacji z pewnymi zjawiskami kulturowymi. Dla niektórych badanych bezpośrednie źródło odniesień aksjologicznych stanowią subkultury. To, jaki charakter przybierają identyfikacje w ich obrębie, zależy od zasobu wiedzy na ten temat, od tego, czy preferencje dotyczące sposobu ubierania się, odżywiania, spędzania wolnego czasu pozostają w związku z wartościami, czy też są wynikiem chwilowej chęci naśladowania innych ludzi. Można przytoczyć tutaj dwie wypowiedzi ilustrujące stopień głębokości tego rodzaju identyfikacji:

Dla mnie ekologia jest ważna, bo to jest jakiś sposób życia, taki, który opisuje świat, stosunek do świata, ale jak widzę moją siostrę, która zbiera jakieś fototapety z Pattinsonem oraz tnie grzywkę, żeby było tak jak Emo, to mi się normalnie śmiać chce, okropnie śmiać i widzę, że co tydzień jest co innego, dziś jest Pattinson, jutro Justin Bieber, pojutrze jeszcze ktoś inny.

Mój brat interesuje się piłką i zobaczyłem któregoś dnia, że on i jego znajomi na serio kibicują jednej drużynie, od paru lat, nieważne wygrali czy przegrali, oglądają każdy mecz, jak nie ma w TV, to w Internecie, mają forum dyskusyjne, zbierają te... kredyty, liczą to później, robią jakieś bony na tej stronie LFC, nie wiem... nie wiem, co z tym później robią, ale to nie jest... na pewno takie kibicowanie sezonowe, raz ci, raz tamci – zależy kto jest mistrzem, nie. Oni... już chyba wyrosli z tego... i nie jest to też takie kibolstwo stadionowe, że się upiją, pójdą na mecz i potem rozrabiają.

W pierwszej z powyższych wypowiedzi punktem wyjścia jest element opisowo-wartościujący. Autorka definiuje, czym dla niej jest ekologia. Tu też na wstępie pojawiają się pojęcia centralne, stanowiące klucz do rozróżnienia poziomów identyfikacji z kulturą. Pojęcia te, budujące oś znaczeniową pierwszej części wypowiedzi, to: ekologia, świat, życie. W dalszej części to jednak nie one organizują jej znaczenie, lecz analiza aktywności służących wyrażeniu identyfikacji. Opisowi tychże służą przede wszystkim metafory i porównania („tnie grzywkę, żeby było jak Emo” czy „kibolstwo stadionowe”). Obok wartościowań w cytowanych wypowiedziach pojawiają się elementy autotematyczne, które jednak nie określają bezpośrednio stanowiska badanych („widzę, śmiać się chce, nie wiem”). Przyczyną takiego stanu rzeczy może być fakt, iż opisują oni zachowania swojego rodzeństwa, a nie własne.

Wniosek, jaki można wyprowadzić z dokonanej analizy, jest taki, że zmienność i płytkość identyfikacji z kulturą nie jest powiązana z wiekiem (brat wypowiadającego się respondenta jest w tym samym wieku co siostra respondentki, chodzą oni bowiem do tej samej klasy, co ustalono poza głównym nurtem wypowiedzi) i jak się wydaje nie zależy też od dziedziny, jakiej identyfikacji są przypisane. Gdyby tak było, nie byłoby osób rzeczywiście przeżywających coś więcej niż „modę na subkulturę” i identyfikujących się z nimi na poziomie aksjologicznym, a nie jedynie symbolicznym.

Autorzy obydwu wypowiedzi podkreślają, że choć sytuacja dotyczy ich ro-
dzeństwa, zastanawia ich w pierwszym przypadku zmienność, płynność, w dru-
gim trwałość identyfikacji preferowanych przez nich. Sami zaprzeczyli, jakoby
mieli tego rodzaju doświadczenia, kiedy byli w wieku swych młodszych braci
czy sióstr.

Z wypowiedzi powyższych nie wynika w sposób jednoznaczny, czy i w jakim
stopniu zainteresowania sub- czy kontrkulturowe (kibice, Emo, czytelnicy sagi
zatytułowanej *Zmierzch*) oddziałują w istotny sposób na krystalizujący się system
wartości młodych ludzi.

Jestem, byłem, będę skinem z przekonania

Nieliczne tylko spośród wypowiedzi tej grupy respondentów odnoszą się do
sytuacji pogranicza, sprzyjania wyborom ekstremalnym, wykluczającym toleran-
cję wobec odmienności poglądów deklarowanych przez innych. Ci badani, nawet
jeśli początkowym statusem ich tożsamości było moratorium czy dyfuzja, obecnie
wydają się zmierzać w kierunku tożsamości naznaczonej negatywnymi wyborami.

Jestem, byłem, będę skinem z przekonania, nie pamiętam już jak to na początku było,
najpierw nic nie było takie... ważne... jeśli, to na bardzo krótko, i nigdy nie mówiłem, że
na pewno będzie to albo tamto, parę lat temu była muzyka, tak... granie takie w piwnicy,
w mniejszych klubach było najpierw, potem zaczęliśmy się ubierać inaczej, a teraz już nie
mam tych grzecznych ciuchów, takich znaczy normalnych, nnnoo garnituru bym nie włożył
(śmiech)... nie zastanawiam się nad tym, ale tak, tu chodzi o to też, żeby inni się bali, czy czuli
respekt.

Autor wypowiedzi podkreśla stałość i trwanie w czasie swojej identyfikacji,
odnosząc się tym samym już na wstępie do tożsamości rozumianej jako konstru-
owanie siebie na pewnym kontinuum przeszłość–teraźniejszość–przyszłość. Na
pierwszy plan za pomocą kolejności używanych określeń wysuwa się to, co dzieje
się w chwili obecnej. Nawiązując do przeszłości, autor opisuje związki subkultury
skinów z muzyką, wskazując też na pogłębianie się identyfikacji. Autotematyczne
są tu jedynie wyrażane przekonania i intencje („nie mówiłem, nie pamiętam, nie
włożyłbym”), brak natomiast jasno określonych norm czy reguł postępowania,
poza odmową noszenia oficjalnych strojów, tutaj metaforycznie określanymi jako
„grzeczne ciuchy”. Istotne wydaje się, że identyfikacje owe przeżywane są na
poziomie emocjonalnym, a nie intelektualnym („nie zastanawiam się nad tym”).
Ponadto warto zwrócić uwagę na to, iż silnie wartościowane jest znaczenie, jakie
autor przypisuje odpowiedniemu wyglądowi osoby należącej do subkultury ski-
nów. Funkcją tegoż, podkreślanego strojem, jest przede wszystkim wzbudzenie
respektu w innych ludziach. Z jednej strony zatem jest tu próba wskazania na
głębszy, aksjologiczny poziom identyfikacji, jej trwałość i niezmiennność, z drugiej
autor eksponuje symboliczną warstwę swoich zachowań.

Poza tym przypadkiem trudno mówić o skrajnościach w sferze identyfikacji kulturowych. Sposób, w jaki tożsamość się tworzy, proces, w którym dochodzi do identyfikowania z pewnymi stylami życia czy pośrednio wartościami, nie przypomina opisywanego w rozdziale IV mechanizmu brzytwy, która okrawa świat życia (*Lebenswelt*) wokół wyraźnymi, niemożliwymi do przekroczenia liniami, usuwając poza nawias dopuszczalnych zachowań, wypowiedzi, czy tego, jak się wygląda, wszystko to, co nie jest związane z wartościami charakterystycznymi dla określonej subkultury.

Inni respondenci z kolei prezentowali pogląd wyrażający pewność w kwestii dotyczącej nie tylko przekonania, iż wiedzą oni, co jest modne, ale i jakie treści kulturowe należy naśladować (wysoki poziom zaangażowania), zarazem jednak unikali deklaracji, że ich poglądy nigdy się nie zmienią (z jednym wyjątkiem dotyczącym kibicowania pewnym drużynom piłkarskim). Nie można jednak pochopnie przypisywać im statusu tożsamości przedzamkniętej, nie ma bowiem w ich wypowiedziach żadnych wskazań dotyczących narzucenia tego rodzaju wyborów. Niektórzy spośród nich deklarowali, że z pewnością pozostaną przy tym, co obecnie wydaje im się inspirujące, ważne, zgodne z wyznawanymi wartościami i poglądami. Zgodność ta, jak się wydaje, może poprzedzać wejście w kategorię tożsamości osiągniętej.

Wśród badanych byli też i tacy, którzy mówili, że zbyt mało jeszcze wiedzą, przeżyli i doświadczyli w kontakcie z kulturą, aby jednoznacznie deklarować swoje preferencje i opowiadać się po stronie takich czy innych wyborów w tej sferze (niski poziom zaangażowania i przeciętna eksploracja). Wydaje się, że z tej grupy pochodzą osoby, które nie doświadczyły wielu bodźców stymulujących kulturowo i intelektualnie i z tego powodu pozostają na razie na marginesie ważnych wyborów i identyfikacji kulturowych. Potwierdzali oni ów fakt w wypowiedziach świadczących o tym, że są zajęci czym innym (praca, studia, życie rodzinne). Trudno tu w sposób kategoryczny mówić o odrzuceniu czy negacji, brak uczestnictwa w kulturze jednak powoduje, że badani pozornie czują się od swoich rówieśników starsi, dojralsi, ponieważ mają „inne problemy niż to, na jaką pójść imprezę i co grają w kinach” (tego rodzaju wykluczających udział w kulturze wskazań było w ankiecie 6). Taki marginalizujący badanych typ uczestnictwa w kulturze wskazywać może na tzw. tożsamość pomieszaną, z naciskiem na te jej cechy, które objawiają się brakiem umiejętności dokonywania wyborów i tworzenia identyfikacji. Wykluczenie z uczestnictwa w kulturze jest reakcją wtórną wobec opisywanych rozczarowań różnymi czynnikami, które wiążą się z tą sferą. Jak się wydaje w świetle wypowiedzi badanych, ich unikająca czy obojętna postawa wynika z przekonania, że wspomniane uczestnictwo, wszelkie jego przejawy (oglądanie filmów, chodzenie na koncerty, udział w imprezach rozrywkowych, w mniejszym stopniu czytanie książek czy słuchanie muzyki) przynosi jedynie chwilowe korzyści, które z pragmatycznego punktu widzenia można i należy zastąpić czym innym bądź z nich zrezygnować.

Nie mam pieniędzy na kino ani teatr

Oto fragmenty ilustrujących takie stanowisko wypowiedzi badanych:

Nie mam pieniędzy na kino ani teatr, bilety na wszystkie imprezy są bardzo drogie, a ja nie pracuję, mam tylko stypendium, wolę kupić książkę, czasem ściągam filmy z sieci.

Moi znajomi często organizują tzw. wieczory filmowe, wtedy się spotykamy u kogoś i oglądamy jeden film albo dwa, ale nie zawsze, czasem po prostu rozmawiamy.

W naszym mieście są tylko imprezy dla ogółu, zeszłego lata był ten koncert, na którym wszyscy byli, ale to było dla dzieci: Ania Dąbrowska, Doda, dobrze, że nie Ich Troje, zdecydowanie uważam, że tylko czasu i pieniędzy na coś takiego szkoda.

Wypowiadający się w ten sposób respondenci marginalizują swój udział w kulturze, a także znaczenie, w tym rozwojowe i edukacyjne, tej sfery życia. Wypowiedź powyższa osnuta jest wokół następujących pojęć centralnych: film, koncert, książki, kino, teatr, imprezy, pieniądze, czas, stypendium. Autorzy jednak nie mówią wiele o samych identyfikacjach z treściami kultury, koncentrując się raczej na wykluczeniu z uczestnictwa w tejsze i jego motywach. Wnioskować można, iż wykluczane są jedynie niektóre formy uczestnictwa w kulturze. Powody rezygnacji określone zostały w jednym przypadku jako brak pieniędzy, w drugim jako niski poziom artystyczny koncertu. Pojawia się wartościowanie, wyodrębnienie tzw. imprez dla dzieci i dla ogółu, będące zarazem wskazaniem na potrzeby autora obejmujące identyfikacje z treściami kultury innego rodzaju. Z wypowiedzi nie wynika jednak, o jakie konkretnie treści chodzi. Wartościowaniem jest także wyrażone przekonanie o bardzo wysokiej cenie biletów. Autotematycznym wypowiedziom („zdecydowanie uważam”) towarzyszy odniesienie do społecznych, towarzyskich aspektów uczestniczenia w kulturze – podczas metaforycznie określonych „wieczorów filmowych” znajomi spotykają się, dyskutują. Jak się wydaje nie można wypowiedziom się jednoznacznie przypisać negatywnego statusu tożsamości, można natomiast mówić o rezygnacji i wykluczeniu z pewnych typów uczestnictwa w kulturze, choć ich motywy są zróżnicowane.

Jeszcze innym wśród badanych bliskie są liczne próby poznawania tego, co w danej chwili cieszy się popularnością, jak i poszukiwania wśród przekazów eksponowanych przez media oraz innych uczestników/odbiorców kultury z bliskiego czy dalszego otoczenia. Duża zmienność i płynność identyfikacji wskazuje na status dyfuzyjny tożsamości jako charakterystykę tej grupy. Wpływ obecnie panujących trendów, jak i popularyzujące działania mediów, kształtują ich gust i wybory. Zagrożeniem wydaje się być fakt, że sami zainteresowani nie mają świadomości, że coś jest im narzucane, że poprzez uczestnictwo w „zbiorowym kreowaniu” gustów muzycznych, filmowych czy związanych z modą odbiera się im prawo wyboru i po części – samodzielnej interpretacji treści kulturowych. Dochodzić tu więc może do sytuacji swoistego ograniczenia wyborów z jednoczesnym określe-

niem (jednak nieostatecznym i niepełnym) preferencji. Wśród badanych były osoby, które oglądając programy w TV, zainteresowały się tańcem jako formą wyrazu i autoekspresji, chodzą na zajęcia tego rodzaju, poświęcają im czas, jak twierdzą miło go tam spędzają, zarazem jednak niewiele na temat samego tańca wiedzą.

Zaczęłam tańczyć, ponieważ moja siostra zapisała się do szkoły tańca w wakacje, najpierw ona, potem jej koleżanki... wtedy poszłam kilka razy z nimi, teraz dla mnie to jest forma ruchu, ale też fajne spędzanie czasu, wśród ludzi w podobnym wieku, dzisiaj wszyscy albo prawie wszyscy tańczą, mniej lub bardziej poważnie to traktują, taka moda do nas przyszła.

Moje zainteresowania się zmieniały, chodziłam na zajęcia plastyczne, potem zaczęłam uprawiać sport, ale miałam ciągle alergie i lekarz powiedział stop, teraz zajęłam się tańcem, wielu moich znajomych tańczy, niektórzy tak sobie dla zabawy, inni traktują to profesjonalnie.

Jeszcze w podstawówce była mowa o szkole baletowej, ale podobno za szybko rosłam, więc nie poszłam tam, potem grałam w siatkówkę, teraz znowu przyszła moda na taniec i ja także chciałam spróbować już w mniej zobowiązujący sposób, ale nie wiem, czy coś innego nie zwróci mojej uwagi.

Z tańcem jest jak z fotografią, rok czy dwa lata temu wszyscy robili zdjęcia, dziś wszyscy tańczą.

Wypowiedzi te, jak można zauważyć, koncentrują się na zmienności zainteresowań dziedzinami, jakie mogą stanowić tzw. hobby młodych ludzi. Opisują je pojęcia centralne: taniec, sport, fotografia, moda, zainteresowania. Ważnymi aspektami i mechanizmami wyboru tych ostatnich są moda i bezpośrednio z nią związane naśladownictwo rówieśników. Obok przekonania, że taniec stał się modny, pojawiają się też autotematyczne wypowiedzi opisujące czynności, takie jak: „zaczęłam, chciałam spróbować, zajęłam się, chodziłam” etc. Podkreślają one podmiotowość wyboru tej formy aktywności przez autorkę wypowiedzi. Istotne i pozytywnie wartościowane są też walory towarzyskie („fajne spędzanie czasu, wśród ludzi w podobnym wieku”) i zdrowotne tańca („forma ruchu”). Taniec jest tu porównywany do równie popularnej niedawno fotografii, która to część wypowiedzi jednak nie otwiera szerszej przestrzeni metafory. Popularność tańca podkreślana jest kwantyfikatorem „wszyscy albo prawie wszyscy” (tańczą), w innej wypowiedzi kwantyfikator ten zastąpiony jest słabszym wyróżnieniem uczestnictwa „wielu moich znajomych”. Autorki wypowiedzi próbują różnych form aktywności, eksplorują, nie ma tu jednak silniejszego zaangażowania w jeden sposób spędzania wolnego czasu. Ilustruje to autotematyczna wypowiedź „nie wiem, czy coś innego nie zwróci mojej uwagi [...]”. Jak się zatem wydaje, opisywane tu formy spędzania wolnego czasu i wysuwająca się na pierwszy plan ich zmienność bez wyraźnych oznak zaangażowania wskazują na tożsamość respondentów o statusie dyfuzyjnym (w ankiecie tego rodzaju wskazań było 6).

Trudno powiedzieć w jakim stopniu aktywność, jaką jest taniec, jest świadomym i przemyślanym wyborem respondentek, skoro wcześniej, przed programami

i filmami emitowanymi w TVN¹⁵, nie przyszło im do głowy, że mogłyby tańczyć, a zarazem nie deklarują, co innego mogłyby/chciałyby robić w tym czasie. Jeśli w większym stopniu uwzględnimy takie medialne motywy, dla których dziewczęta zainteresowały się tańcem, a z ich wypowiedzi wynika, że wiodąca jest tu „moda na taniec” zapoczątkowana jak można sądzić przez emitowane z dużą częstotliwością show i taneczne programy rozrywkowe, taki wzorzec tożsamości skłania się ku jej upozorowaniu, przebiega z zastąpieniem rzeczywistych, budujących autokonceptję treści – tym co lokalne, tymczasowe, nie tyle wybrane, co przypadkowo wskazane przez innych. Samoświadomość budowana w drodze tego rodzaju identyfikacji nierzadko wypełniona jest treściami o charakterze simulacrów, co bywa niebezpieczne ze względu na brak możliwości odniesienia deklarowanych cech zjawiska czy przedmiotu zainteresowania do tego, co obserwujemy w rzeczywistości. Skutkuje to nierzadko nieadekwatnością odniesień, wzorców zachowań, odrzuceniem wynikającym z bolesnej konfrontacji z faktycznym stanem rzeczy, w którym wcześniej czy później okazuje się, że kreowana opowieść o kimś czy o czymś była nieautentyczną bajką¹⁶.

Pod wpływem takich zabiegów medialnych, jak zawsze wówczas gdy chodzi o manipulowanie naszymi wyborami, czy kiedy pojawia się wymóg konformizmu wobec czegoś powszechnie przyjętego czy tylko popularyzowanego – może ulegać zaburzeniom istotne kryterium tożsamości, jakim jest poczucie wewnętrznej spójności.

Identyfikacje z treściami kulturowymi, jak opisywali badani, inaczej niż sam nawyk czy potrzeba uczestnictwa w kulturze rzadko są wynikiem oddziaływań szkoły, a raczej pośrednim efektem więzi w grupie rówieśniczej i związanej z nią potrzeby budowania odniesień wobec wyborów dokonywanych przez osoby w podobnym wieku, z którymi stykamy się na co dzień.

W pierwszej kwestii dokonywanie wyborów czy określanie, które teksty kultury są komuś bliskie, pozostaje w związku z procesem socjalizacji pierwotnej, który przebiega w rodzinie lub odnosi się do preferowanych przez nauczycieli sposobów wprowadzania w kulturę. Osoby, których rodzice byli uczestnikami życia kulturalnego, w domach których czytano książki i prasę oraz dyskutowano o tym co wartościowe czy po prostu warte obejrzenia, posłuchania – same aktywniej uczestniczą w kulturze, koncentrując się na dokonywaniu wyborów w porów-

¹⁵ Chodzi tu przede wszystkim o programy rozrywkowe zatytułowane „You Can Dance” oraz „Taniec z gwiazdami”, a także o film o studentach prywatnej szkoły baletowej pt. „Tancerze”. W następstwie udziału w tychże pojawiło się w przestrzeni publicznej wiele osób, nierzadko będących w wieku respondentek, kreowanych na gwiazdy mediów. I odwrotnie, nie bez znaczenia dla kreowania wizerunku i budowania tożsamości, tak uczestników, jak i odbiorców tego rodzaju programów, pozostaje fakt, iż biorą w nich udział liczne, znane już szerszemu gremium osoby: sportowcy, politycy i ich dzieci, aktorzy etc.

¹⁶ Mowa o tym także w rozdz. IV, gdzie zaprezentowane są efekty konfrontacji fanów z niektórymi medialnie wykreowanymi wzorcami zachowań przez osoby idoli.

naniu z osobami, które z lekturami, filmami czy przedstawieniami teatralnymi zetknęły się dopiero w szkole. Nie znaczy to jednak, że ci badani, którzy wywodzą się z drugiej grupy respondentów, nie mają szansy na rozwinięcie swojego potencjału i nie będą uczestniczyli w kulturze. Wymaga to jednak od ich nauczycieli większego wysiłku i staranniejszego przygotowania wychowanków do odbioru pewnych treści. Sami badani mający tego rodzaju doświadczenia wskazywali, że ich początkowe kontakty z treściami kultury wyższej były trudne. Poświęcone wprowadzaniu w kulturę lekcje są szczególnie cenione przez tych uczniów, którzy mają już sprecyzowane plany edukacyjne i zdają sobie sprawę, że od poziomu ich wiedzy w tym zakresie zależeć mogą możliwości ich realizacji.

Proces budowania identyfikacji kulturowych w szkole pozostaje w ścisłym związku z opisywanym w literaturze przedmiotu zjawiskiem porzucania habitusu lub wywłaszczania z treści i znaczeń kultury życia domowego, nierzadko dalekiej od tego, co zwykle kojarzy się z kanonem czy znaczeniami i symbolami kultury dominującej.

Autor jakby wciąż opowiadał tę samą bajkę, bajkę o swoim dzieciństwie

Jak się wydaje, sytuacja taka ma miejsce nie tylko w środowiskach dotkniętych deficytami edukacyjnymi czy funkcjonujących na styku kultur. Wówczas, gdy tak się dzieje, dotychczasowe identyfikacje są nie tyle porzucane, co stopniowo ustępują miejsca nowym aż do momentu, który badane osoby określały jako taki, w którym:

To, czego dowiedzieliśmy się poza domem, jest równie ważne, a bywa że ważniejsze od tego, co składało się na codzienne domowe sprawy, tak się dzieje z wiekiem i czasem, kiedy idziemy do szkoły, jesteśmy jakby na początku drogi, to jest pozornie niemożliwe, ale w końcu tak się dzieje... w końcu przychodzi moment, że to, czego się tam uczymy, staje się ważne, a czasem ważniejsze od tego, co poznaliśmy w dzieciństwie, co nas określało wcześniej.

Powyższa wypowiedź, jak można sądzić, stanowi swego rodzaju komentarz do procesu zmiany dotyczącej źródeł identyfikacji badanych. Centralne są tu takie kategorie, jak: dom, wiek, czas, szkoła, droga, dzieciństwo. Początkowo to, co nas określa, wywodzi się z domu, następnie jednak zyskują na znaczeniu i silniej zaczynają oddziaływać na nasze wybory w sferze kultury treści przekazywane w szkole. Pośrednio więc autor wypowiedzi odnosi się do uniwersalizującego działania szkoły, jakie wpisane jest w jej socjalizacyjne oddziaływanie. Tym, co łączy obie części wypowiedzi, a zarazem oba etapy socjalizacji, jest nieświadomość, kiedy proces wspomnianego zastępowania następuje. Autor definiuje go jedynie jako stopniowy („z czasem”), a nie gwałtowny. Zatem czynnikiem, który bezpośrednio buduje proces zmiany oddziaływań socjalizacyjnych i hierarchizuje ich ważność, jest czas. Autor unika wartościowania przekazów socjalizacyjnych, ważne jest w jego pojęciu zarówno to, czego dowiadujemy się w domu, jak i to,

czego uczymy się w szkole, czasem jednak zyskuje na znaczeniu ten drugi rodzaj przekazu. Rozpoczęcie edukacji porównuje metaforycznie do „początku drogi”.

Proces całkowitego zastąpienia wartości rodzinnych, lokalnych, wielorako związanych z kontekstami dzieciństwa, treściami edukacyjnymi to także utrata części nabytej w dzieciństwie tożsamości. Pojawia się zatem pytanie, czy proces nabywania identyfikacji kulturowych przez respondentów nie zaburza istotnego z rozwojowego punktu widzenia kryterium, jakim jest poczucie ciągłości rozumianej jako stała obecność w życiu kulturowego dziedzictwa, habitusu, tego, co stanowi składnik autoidentyfikacji, a co pochodzi z domu rodzinnego? Zaprzeczenie tym treściom, niejako anulowanie nabytego w procesie socjalizacji pierwotnej rdzenia tożsamości, przez Bergera i Luckmanna zwane alternacją¹⁷, ma doniosłe znaczenie dla procesu budowania tożsamości, z zasady jednak nie bywa związane z oddziaływaniem środowiska szkoły. Zazwyczaj towarzyszą mu gwałtowne zmiany sytuacji biograficznej (losowa przeprowadzka do innego kraju/na inny kontynent, związek emocjonalny z osobą o zupełnie innych korzeniach kulturowych). Wśród wypowiedzi badanych żadna nie stanowiła ilustracji dla tego rodzaju doświadczeń jak opisane. Byli jednak tacy respondenci, którzy jednoznacznie wskazywali na korzenie swoich identyfikacji tkwiące w przeżyciach z dzieciństwa i doświadczeniach wyniesionych z domu rodzinnego.

To, kim człowiek się staje i w jakimś stopniu to, co ceni w kulturze, to co artystycznie do niego przemawia, ma związek z dzieciństwem, z tym co było ważne w domu, z czym się stykał na co dzień. To powinna być podstawa, te doświadczenia rodzinne i często tak jest, że kręcąc film, pisząc książkę, autor jakby wciąż opowiadał tę samą bajkę, bajkę o swoim dzieciństwie. Moim zdaniem często tak powstają te najważniejsze utwory, pozornie są o tym samym i jakby wciąż o czymś innym, ale równie ważnym i dla niego, i dla nas samych.

Tutaj, inaczej niż w poprzedniej wypowiedzi, podkreślone jest znaczenie tych treści, z jakimi się identyfikujemy, a które zostały nam przekazane w domu rodzinnym. Tego, co stanowi rdzeń doświadczeń socjalizacyjnych, nie można przekreślić ani wymazać i jak wynika z normatywnego elementu wypowiedzi, „to powinna być podstawa” naszych kulturowych identyfikacji. Autotematyczny zwrot „moim zdaniem” zwraca uwagę na subiektywne przekonanie autora, iż te same zasady rządzą identyfikacjami kulturowymi zarówno tych, którzy są jej twórcami, jak i odbiorcami. Odmierna jest jedynie ich treść – „pozornie są o tym samym i jakby wciąż o czymś innym”. Istotna jest zatem ewolucja znaczeniowa przekazów socjalizacyjnych z dzieciństwa. Proces tworzenia porównywany jest metaforycznie do bajki o własnym dzieciństwie. To ono jest tworzywem i przestrzenią naszych identyfikacji, stoi niejako na straży ich trwałości. Odmienne stanowisko jak pamiętamy prezentowała poprzednia wypowiedź na ten sam temat, gdzie identyfikacje zmieniały się, a tym, co decydowało o ich przemianie, ważności, był wpływ czasu.

¹⁷ P. Berger, T. Luckmann, *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, Warszawa 1983.

Z kolei w środowisku rówieśniczym o identyfikacjach kulturowych, szczególnie wśród młodszych spośród badanych, decydują tzw. motywy towarzyskie czy afiliacyjne, czyli chęć spędzenia czasu razem z kolegami/znajomymi, czasami potrzeba wyjścia z domu, oderwania się od książek i zeszytów, posiadania wspólnych tematów do rozmowy dotyczących obejrzanych filmów, programów telewizyjnych czy słuchanej muzyki.

Zarazem badani w większości (14 osób spośród 20 badanych) stwierdzili, że wpływ na ich wybory dotyczące treści kulturowych mają w pierwszej kolejności znajomi, dzielący się opiniami na temat tego, co warte jest ich zdaniem uwagi, następnie to, o czym rozmawia się w szkole, a także reklamy umieszczone w mediach czy na billboardach, w ostatniej natomiast kolejności kierują się oni recenzjami krytyków, które „najczęściej są przesadzone i nie mają wiele wspólnego z prawdą”. Jak uważa autor innej wypowiedzi, „recenzje są dopasowane do gustu autorów, a ci najczęściej nie oglądają niczego normalnego, czy w kinie czy w teatrze”. Zdaniem innej badanej, „wiadomo, że dla przeciętnego krytyka każdy serial, komedia czy piosenka pop to jest dno, to jest coś, czego nie wypada obejrzeć czy posłuchać [...] właściwie nie wiadomo dlaczego”. Ktoś inny zauważa: „w ciągu kilku ostatnich lat wyrobiłem sobie taką opinię, że... jak krytyka po czymś jedzie, to na ogół warto pójść do kina i odwrotnie”. Oto fragmenty niektórych wypowiedzi respondentów, ilustrujące związek między wyborami dotyczącymi treści kulturowych a formalnymi ich recenzjami. Zastanawia w nich zgodność w kwestii podporządkowania ocen poziomowi kultury wysokiej bez uwzględnienia jej funkcji związanej z rozrywką. Badani zdają się nie dostrzegać, czy w najlepszym wypadku lekceważyć znaczenie wychowawcze wspomnianych recenzji, związane właśnie z próbą kształtowania gustu odbiorców. Przyczyną tego stanu rzeczy jest także brak doświadczeń związanych z pozytywnym recenzowaniem tego, co może się podobać szerszej publiczności. Z wypowiedzi tych wnioskować można, że w zakresie wyboru treści kultury badani są mało uwrażliwieni na dokonywaną przez specjalistów ich ocenę, co może oddziaływać na tworzenie tożsamości poprzez konstruowanie identyfikacji głównie wokół tych tekstów i wytworów, które nie cieszą się pozytywną oceną krytyków i nie są przez nich promowane. Trzy osoby spośród badanych, już studiujące, wyraziły opinię, że w obecnej chwili wiedzą już, którzy krytycy formułują możliwe do zaakceptowania przez nich stanowisko i których opinia kieruje także ich wyborami.

Najatrakcyjniejsze jest to, co trudno dostępne i odległe

Kolejną kwestią, obok wyboru określonych treści kulturowych, były czynniki związane z wielokulturowością i identyfikacjami nie tyle wpisanymi w hierarchizację treści kulturowych (kultura wysoka i tzw. kultura niska), ile z przecinaniem się wpływów i oddziaływań różnych kręgów kultury: europejskiej, amerykańskiej, żydowskiej etc.

Wielokulturowość w opiniach i doświadczeniu badanych jest zagadnieniem złożonym. Z jednej strony zdają sobie oni sprawę z postępującej globalizacji i upowszechniania nieznanych dotąd treści kulturowych, z drugiej zaś, czasami dość zdecydowanie odrzucają te elementy, które nie stanowią najbliższego, dobrze im znanego otoczenia kulturowego.

Analizując ich wypowiedzi można zauważyć, że nierzadko fascynacja przeplata się ze sceptycyzmem, przy czym proporcje tych reakcji zależą od tego, kto i w jaki sposób kulturę popularyzuje. Rozmówcy wskazywali, że od kilku lat można mówić o „modzie na etno”, swoistym „promowaniu etniczności, modzie na Afrykę, Hiszpanię, kulturę żydowską i odrzucaniu tego co amerykańskie, a co królowało w mediach i naszych gustach przed dekadą, w latach 90.”. Zapytani, czym ten zwrot jest spowodowany, mówili, że „wszystko kiedyś przemija, zmienia się”, a także że „jak czegoś jest zbyt dużo, po pewnym czasie nudzi się”, podkreślali zarazem, że „najatrakcyjniejsze jest to, co trudno dostępne i odległe”. Analiza wypowiedzi pozwala wnioskować, że identyfikacje związane z różnymi kulturami nie mają charakteru trwałego ani głębokiego, przeważa powierzchowne, sezonowe zainteresowanie jakąś kulturą, spowodowane promowaniem tego obszaru za pomocą wydarzeń sportowych i innych imprez gromadzących szeroką, rzeczywistą czy wirtualną publiczność, ale też umiejętnym serwowaniem hasel trafiających w jakiś punkt społecznej wrażliwości; była już „moda” na Amerykę (wolność, hippisi, muzyka, kino, 11 września 2001), Japonię (rozwój, postęp gospodarczy, buddyizm, wschodnie sztuki walki, zamierzenia prezydenta Wałęsy), Indie (hinduizm, wegetarianizm, Bollywood), teraz są... Żydzi (publicznie mówiący o swym pochodzeniu twórcy czy naukowcy, historyczne konfrontacje, obchody rocznic dramatycznych wydarzeń, odkrywane czasem ze wstydem, a czasem z ciekawością korzenie rodzinne) i Afryka (przyroda w nienaruszonym stanie, bogactwa naturalne, egzotyka, etniczność i... ostatnie Mistrzostwa świata w piłce nożnej).

Oceniając wpływ tego co międzykulturowe na siebie i swoją świadomość uczestnictwa społecznego, rozumianego jako poszerzanie granic bliskiego otoczenia, badani wskazywali na następujące efekty tego wpływu:

- większą motywację do nauki języków obcych,
- chęć gromadzenia wiedzy o innych kulturach, nie tylko mieszczących się w kręgu europejskim,
- większe niż dotąd zainteresowanie turystyką,
- świadomość nie tylko istnienia, ale i znaczenia związków kultury i historii Polski z innymi kulturami i narodami,
- powiększającą się wiedzę o tym, że to, co znajduje się na kartach podręczników, nie zawsze jest/było prawdą.

Zarazem deklarowali oni, że nie czują się inni, o coś ubożsi niż ich koledzy zamieszkujący w innych krajach, z ciekawością bowiem, tak jak oni, poznają inne języki, kultury i obyczaje. To, czy stają się kulturowo empatyczni czy zatrzymują

się na poziomie stereotypu¹⁸, zależy od więzi i relacji z osobami, które ich w tę kulturę wprowadzają. Im są one głębsze i bardziej osobiste, tym większe prawdopodobieństwo, że zasób posiadanych informacji będzie się poszerzał, a sami badani poczują się silniej zidentyfikowani z danym obszarem kulturowym niż wówczas, gdy posiadali jedynie informacje książkowe/gazetowe/telewizyjne. Nie jest w ich przekonaniu tak, jak było jeszcze parę lat temu, kiedy wyznacznikiem „bycia na fali/cool” było (nad)używanie anglicyzmów i opowiadanie o tym, kto i gdzie był na wakacjach.

Posługując się językiem baumanowskim, możemy powiedzieć, że badani czują się raczej jak turyści, nie jak wędrowcy, swobodnie zdobywając wiedzę i konfrontując swoje doświadczenia z tym, czego się dowiedzieli na temat innych kultur i życia w innych krajach od znajomych, nauczycieli czy z mediów. Nie są ani antyglobalistami, ani w powszechnym tego słowa rozumieniu zwolennikami kosmopolityzmu.

Podsumowując zauważyć trzeba, że budowanie tożsamości kulturowej młodych ludzi opiera się na złożonych procesach identyfikacji z pewnymi treściami ważnymi np. dla rówieśników, rodziców, nauczycieli z jednej strony i wyodrębniania z tego, co proponowane przez innych, promowane przez media z drugiej. Mimo pewnej powtarzalności nie jest to jednak mechanizm, w którym łatwo byłoby wskazać prawidłowości. Stan, do jakiego wydawać by się mogło zmierza tworzenie identyfikacji kulturowych, dla którego cechą charakterystyczną jest status osiągnięcia, zaprzecza opisywanym modelom, takim jak tożsamość przezroczysta, upozorowana czy tożsamość-hipermarket. W świetle przeprowadzonej analizy nie zawsze można się do nich odwoływać czy utożsamiać je ze statusami eriksonowskimi (moratorium, dyfuzja, przedzamknięcie) stanowiącymi punkt wyjścia podjętej analizy.

Brak w wypowiedziach badanych takich elementów, które egzemplifikują stałość identyfikacji, wskazywałyby na status tożsamości osiągniętej. Identyfikacje te nie są jeszcze trwałe, nie kieruje nimi świadomy wybór, który służyłby budowaniu stabilnej autokonceptcji, odwoływałyby się do przyjęcia pewnych elementów i odrzucenia innych. Nie zawsze też obecne były w wypowiedziach badanych uzasadnienia, wskazujące, z jakiego powodu dokonują oni takiego czy innego wyboru. A tylko taki schemat identyfikacji i wyboru treści kulturowych, oparty na świadomości dokonywanych samookreśleń, odwołuje się do cechy osobowości nazwanej przez Davida Riesmana wewnątrzsterownością. Ta, jak wiemy oznacza, że ktoś sam potrafi kierować swymi wyborami, że jest niezależny od sugestii czy wskazań innych, a także lokalnych tendencji, mód czy trendów. Rozpoznaje też, co może oddziaływać na niego w sposób kształtujący i wartościowy, a co stanowić źródło zagrożenia. Wśród respondentów przeważają zewnętrzsterowne cechy osobowości jako pochodne procesu przyjmowania

¹⁸ Zob. fragment rozdz. IV przedstawiający koncepcję edukacji międzykulturowej.

identyfikacji kulturowych. Oznacza to zarówno podatność na sugestie otoczenia, jak i ograniczoną zdolność rozpoznawania zagrożeń związanych z treściami kulturowymi i towarzyszący jej niewielki obszar ekstrapolowania znaczeń w obrębie przyswajanych informacji. Szczególnie ważny jest tu proces czasami dość pochopnego uprawomocnienia schematów zachowań zaprezentowanych przez bohaterów oglądanego filmu czy odnalezionych w Internecie. Dotyczy to szczególnie młodszych osób w wieku preadolescencyjnym, choć na poziomie nieświadomym może dotyczyć również starszych.

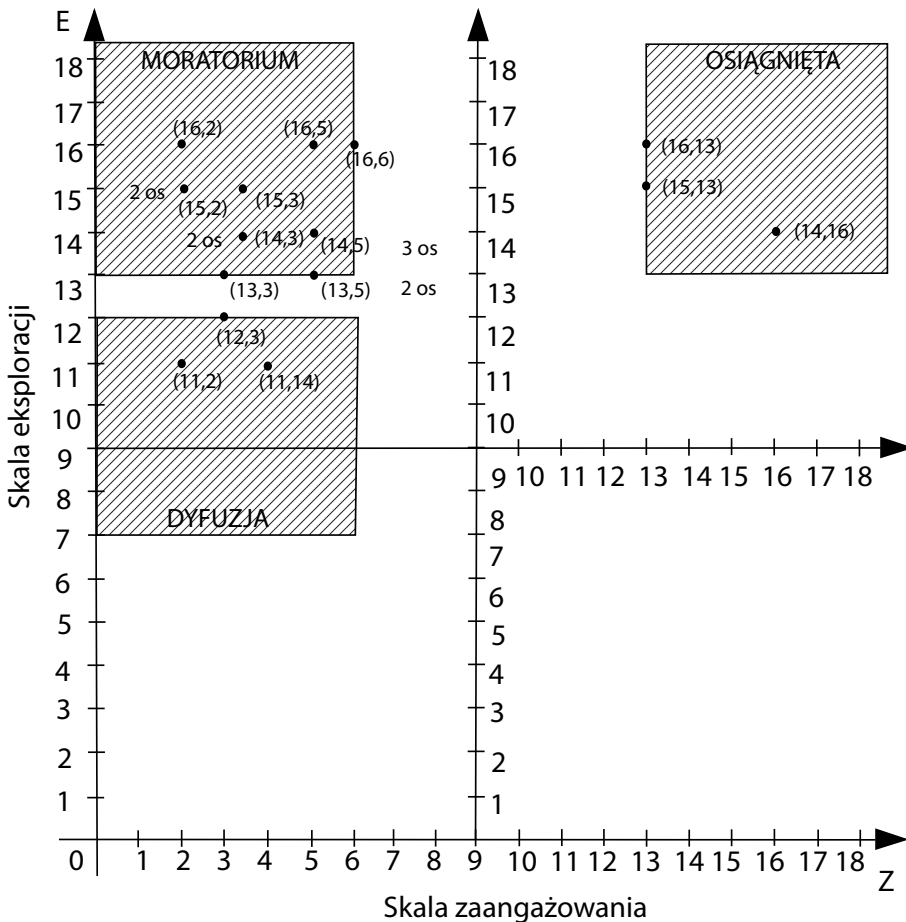
Zewnętrzsterowność oznacza także, że badani są przede wszystkim dłużnikami niż twórcami kultury, sami raczej identyfikują się z już zastanymi jej treściami, internalizując ich znaczenia, nie tworząc czy rzadko tworząc własne teksty, mogące stanowić punkty odniesienia.

Tożsamość kulturowa badanych konstruowana jest zatem w obrębie modeli światopoglądowego i interakcyjnego, jako że kluczową rolę w procesie jej kształtowania odgrywają kontakty z innymi ludźmi (są to rówieśnicy, nauczyciele, rodzina) i prezentowane przez nich same poglądy. Idealną realizację modelu światopoglądowego w procesie tworzenia tożsamości zapewnia jednak nie zewnętrzsterowność, ale osobowość sterowana tradycją. Wówczas wartości, wzory, etos przyjęty w społeczeństwie stają się tworzywem tożsamości młodszego pokolenia. Tutaj proces ten blokowany jest m. in. przez fakt, że młodym brakuje autorytetów, wzorów osobowych reprezentowanych przez znaczące postaci świata kultury (pisarzy, poetów, twórców filmowych), z których postawą, poczynaniami czy wypowiedziami identyfikowali się przedstawiciele starszych pokoleń. Można zatem stwierdzić, że tożsamość pełni funkcję relacyjną – identyfikacje kulturowe bowiem wpływają na jakość kontaktów z innymi (przykładem mogą być stosunki z rówieśnikami, sposób, w jaki postawy wobec treści kulturowych współtworzą płaszczyznę porozumienia i więzi koleżeńskie w grupie). Zależność ta działa również w odwrotnym kierunku – od tego, w jakich relacjach młodzi ludzie pozostają z przedstawicielami starszego pokolenia, zależy częstotliwość i głębokość identyfikacji z tymi treściami, jakie oni wskazują jako ważne i godne zainteresowania. Tu trzeba uznać za wiodącą rolę rodziców i nauczycieli, którzy jako osoby motywujące do sięgania po to, co ambitniejsze i trudniejsze w odbiorze, mogą poprzez swoje działania przyczyniać się do uruchamiania i wzmacniania tożsamościowej funkcji aktualizacji potencjalności młodych ludzi.

6.4. Czas i miejsce a proces konstruowania tożsamości

Wpływ takich czynników jak miejsce i czas na proces konstruowania tożsamości jednostki jest niezaprzeczalny – współokreślają one nasze poczucie przynależności, tworzą identyfikacje związane z przestrzenią codziennego życia i pozwalają budować autokoncepcję osoby związaną z pewnym continuum, jakim jest

przeszłość–teraźniejszość–przyszłość i sposób ich percepcji. Na poczucie ciągłości, będące istotną składową tożsamości, składa się to co przeżyliśmy, zsumowaliśmy jako życiowe doświadczenia, ale i to, co antycypujemy jako przyszłość. Wykres 5 przedstawia rozkład statusów tożsamości związanych z konstruktami, jakimi są czas i miejsce. Najsilniej reprezentowanym statusem jest moratorium – 14 wskazań, znacznie słabiej reprezentowane są dyfuzja i tożsamość osiągnięta – po 3 wskazania.



Wykres 5. Statusy tożsamości badanych w zakresie identyfikacji z czasem i miejscem jako kategoriami kształtującymi tożsamość

Dom jest zarazem miejscem potwierdzenia i zaprzeczenia

Badani podkreślali w swych wypowiedziach, iż miejscem najsilniej określającym ich przynależność jest dom rodzinny. Dopiero w drugiej kolejności znaczenie ma miasto czy kraj, w którym mieszkają.

Miejsce, jakim jest dom, silnie nas naznacza, staje się przestrzenią identyfikacji dzięki poczuciu wspólnoty, atmosferze bliskości i utożsamieniu z tym, co dla zamieszkujących pod jednym dachem jest ważne i znaczące. Istotny wydaje się prezentowany w wypowiedziach badanych pogląd, że nawet jeśli odczuwali oni brak poczucia bezpieczeństwa, a życie rodzinne nie wygląda czy nie wyglądało w przeszłości w sposób przez nich oczekiwany, dom pozostaje najważniejszym miejscem na mapie życiowych odniesień. Jak zostało to określone przez jedną z respondentek, „dom jest zarazem miejscem potwierdzania i zaprzeczania”, terenem, na którym kształtuje się rozumienie tego, co jest nam bliskie, a co nie. Łatwiej jest zdaniem autorki wypowiedzi dokonywać takich wyborów, kiedy się od siebie różnimy, kiedy domownicy prezentują odmienne wizje i poglądy na temat życia i składającej się na nie codzienności. W tej krótkiej wypowiedzi autorka zestawia dwie perspektywy postrzegania domu, definiując go jako miejsce potwierdzania i zaprzeczania, tym samym otwiera przestrzeń metafory. Zaprzeczenie i potwierdzanie odnoszące się do doświadczeń socjalizacyjnych (tzw. doświadczenie koniunktywne charakterystyczne dla etapu socjalizacji pierwotnej) możliwe jest jednak dopiero w wieku dorosłym lub prawie dorosłym, kiedy rozwija się pewna samoświadomość przynależności; dopiero wówczas możliwe jest konfrontowanie wczesnych doświadczeń, pewnego rdzenia (habitusu) z tym, co stało się nam bliskie w wyniku identyfikacji z innymi grupami odniesienia. Mimo iż brak tu elementów normatywnych czy opisowo-wartościujących, stanowisko osoby wypowiadającej się jest dla nas jasne – opisuje ona doświadczenie pewnego konfliktu wartości, jeszcze nierozstrzygniętego.

Decyzja o opuszczeniu domu rodzinnego wiąże się zazwyczaj ze znaczącymi momentami w życiu: wyjazdem na studia, założeniem rodziny, ale bywa też „zwykłą koleją rzeczy”, konsekwencją rozmowy z przyjaciółmi, panujących w kręgu znajomych zwyczajów, poznania i zacieśnienia więzów z osobą/-ami, z którymi chcielibyśmy dzielić wspólną przestrzeń. Rzadko kiedy w chwili podejmowania tego rodzaju decyzji młodzi mają świadomość przełomu, jaki się dokonuje, nieodwracalności tej chwili, a także wpływu, jaki najprawdopodobniej będzie ona miała na dalsze, dorosłe życie. Początkowo decyzje takie bywają tymczasowe, ale nawet jeśli tak się dzieje, okresy ponownego zamieszkiwania w domu rodzinnym są wówczas coraz krótsze i w efekcie prowadzą do ostatecznej zmiany.

Możemy wyjeżdżać dokąd chcemy i kiedy chcemy

Wśród badanych respondentów tylko troje w badaniu ankietowym odpowiedziało, że z pewnością wiedzą, gdzie będą w przyszłości mieszkać, co wskazuje na silnie reprezentowane zaangażowanie w podjętą decyzję (może ono być wskaźnikiem zarówno tożsamości osiągniętej, jak i przedzamknięcia). Pozostałe osoby zastanawiały się nad emigracją z kraju, w którym się urodziły (eksploracja tak o charakterze dyfuzyjnym, jak i moratoryjnym). Kolejne wskazania

potwierdzające, iż dyskutowały one z innymi na temat właściwego miejsca do osiedlenia i czasowo mieszkaly w różnych miastach, a także przebywały za granicą, sytuowałyby tego rodzaju wybory w stadium tożsamości moratoryjnej (w ankiecie uzyskano 14 tego rodzaju wskazań). Uzasadniają to także wypowiedzi występujące w wywiadach.

Respondenci w taki sposób wyrażali swoje przemyślenia:

Uważam, że to jest jedno z ważniejszych osiągnięć u nas w kraju, w Polsce, że możemy wyjeżdżać dokąd chcemy i kiedy chcemy, myślę też, że im swobodniej można podróżować, tym chętniej wraca się do miejsca, z którego się wyjechało i odwrotnie. Ja nie wahałabym się ani chwili z decyzją o wyjeździe, gdyby była taka okazja, nawet na drugi koniec świata (śmiej – przyp. M. K.), jak długi byłby to wyjazd, zależałoby od otoczenia, w którym bym się znalazła.

Myślę, że szukanie swojego miejsca to jedna z ważniejszych rzeczy, kiedy jest się młodym, nasi rodzice ani dziadkowie nie mogli się tak swobodnie przemieszczać, więc doceniły to, że możemy decydować, gdzie chcemy mieszkać czy pracować.

Sam nie podróżuję dużo, ale jest oczywiste, że w tym względzie powinna panować wolność wyboru, tak jak wolność słowa, przekonań etc. Znam osoby, które już od liceum mają wręcz taki *Wanderlust* (chęć wałęsania się, prowadzenia koczowniczego trybu życia – przyp. M. K.) – byle dalej od domu i szkoły, poza tym jak mówią podróżę kształcą, więc na pewno nie jest to stracony czas.

Wszystkie powyższe wypowiedzi opisują stanowiska badanych dotyczące możliwości opuszczania miejsca stałego zamieszkania, wyjazdów z kraju. Treścią wypowiedzi są uwarunkowania migracji, wśród których wymienione są swoboda przemieszczania się oraz otoczenie. Sama możliwość wyjazdu jest pozytywnie wartościowana. To właśnie swoboda podróżowania po świecie jest tym elementem, który warunkuje chęć powrotu. Elementy autotematyczne wypowiedzi „uwagam, że” czy „myślę” podkreślają, iż wyrażana jest tu opinia indywidualna, nie zaś uniwersalne stanowisko. W kolejnych wypowiedziach ponownie wartościowane jest prawo do przemieszczania się i osiedlania w wybranym kierunku i miejscu jako pochodne demokratycznych przemian i pewne osiągnięcie pokoleniowe zarazem. Autorka podkreśla znaczenie ważnego zadania socjalizacyjnego w młodości, jakim jest szukanie swojego miejsca. W ostatniej z wypowiedzi autor idzie jeszcze dalej, podkreślając w aspekcie normatywnym („jest oczywiste”) swobodę migracyjną. Podróżowanie jak poprzednio jest pozytywnie wartościowane („podróże kształcą”). W końcowej części wypowiedzi autor zestawia też własne stanowisko z poczynaniami osób ze swego otoczenia („sam nie podróżuję dużo”). Metaforyczne określenie *Wanderlust*, jako postawa eksplorowania przestrzeni nie tylko związanej z własną okolicą, wskazywać może na moratoryjny lub dyfuzyjny status tożsamości (gromadzenie doświadczeń w połączeniu z niskim/zmiennym zaangażowaniem). Podróże zatem mają walor rozwojowy i są świadectwem demokratyzacji życia w kraju, mogą też

jednak stanowić o tendencjach uciezkowych, unikaniu obowiązków i pewnych rodzajów odpowiedzialności – jak określił to autor, niektórzy wyjeżdżają po to, aby znaleźć się z dala od domu i szkoły. Ustalenie czy jest tak, jak powiedziała respondentka powyżej, że „szukają swego miejsca”, czy istotnie uciekają przed czymś, nie mieści się w ramach interpretacyjnych przytoczonych tu fragmentów wypowiedzi.

Zanim przejdziemy do dalszych rozważań na temat związków kształtowania tożsamości z poszukiwaniem najdogodniejszego miejsca do zamieszkania, trzeba oddzielić kategorię emigracji (wyjazdu za granicę na stałe) od migracji, przejawiających się zmianą miasta, w którym badani zamieszkiwali. Przewaga liczebna wyjazdów migracyjnych nad emigracyjnymi jest oczywista, związana z wiekiem i rodzajem doświadczeń badanych. Z drugiej strony wiadomo, iż młodzi ludzie znacznie częściej podróżują po Europie i świecie niż ich rodzice. Nie każdy jednak wyjazd można wiązać z motywami *stricte* emigracyjnymi, większość z nich ma charakter turystyczny.

Jak wskazywali badani, rozważali oni wyjazd z kraju, a niektórzy spośród nich czasowo przebywali w USA, Edynburgu, Londynie czy Paryżu. Były to wyjazdy zarobkowe w trakcie studenckich wakacji, w jednym przypadku przedłużane do pół roku. Jedna z młodszych respondentek, jako uczennica szkoły podstawowej mieszkała z rodzicami w Paryżu i nadal chętnie tam wraca, a nawet rozważa rozpoczęcie studiów na francuskiej uczelni. Jednak już samodzielne podejmowanie tego rodzaju wyzwań, zakończone powrotem do Polski, a następnie refleksją, że być może zdecydują się oni ponownie na tego rodzaju wyjazd/wyjazdy, szczególnie jeśli są one wielokrotnie powtarzane, skłaniać mogą do sytuowania tożsamości badanych w obszarze dyfuzji (przeciętny poziom eksploracji, niskie/zmienne zaangażowanie).

Żadnego jednak z odbytych i opisywanych w narracjach wyjazdów nie można nazwać emigracją ani też jednoznacznie wiązać z tego rodzaju planami.

Wyraźnie oddzielane ich motywy związane były z:

- fascynacją bliskością natury (Skandynawia, Kanada), postępem technicznym (Japonia),
 - chęcią przeżycia przygody,
- i różniły się od wyjazdów
- stymulowanych postrzeganiem różnic w poziomie życia w Polsce i za granicą, a także tych, co do których decyzyje są:
 - wywołane refleksją na temat zniechęcającego wpływu realiów politycznych w naszym kraju (gry polityków, awantury medialne wokół tragicznych wydarzeń, kompromitujące nasz kraj wypowiedzi osób publicznych w zagranicznych mediach),
 - spowodowane brakiem perspektyw związanych z zatrudnieniem w kraju, wizją osiągnięcia jedynie niskopłatnych, tymczasowych i nieuwzględniających posiadanych kwalifikacji zajęć.

Wbrew stereotypowym opiniom, zweryfikowanym także w innych badaniach¹⁹, decyzja młodych ludzi o emigracji rzadko związana jest jedynie z chęcią podniesienia poziomu życia czy osiągnięcia sukcesu materialnego. Ten, jak zauważyli badani, możliwy jest także w Polsce (o eksplorowaniu różnych możliwości zarobkowania świadczą podejmowane na miejscu próby zatrudnienia). Czynniki, które wpływają na decyzję o pozostaniu w kraju czy powrocie z rozpoczętego za granicą pobytu, to według badanych:

- przedłużająca się rozłąka z rodziną i przyjaciółmi (40% odpowiedzi),
- chęć kontynuowania rozpoczętej nauki (30% odpowiedzi),
- przywiązanie do własnego kraju, tego, co wiąże się z polskością, lokalnym klimatem bardziej przyjaznym niż surowe warunki życia za granicą (20% odpowiedzi),
- powody osobiste (10% odpowiedzi).

Przecież nie pójdziemy na kasę do Biedronki czy innego Lidla

Autorzy narracji zaprezentowanych w wywiadach nie traktują omawianych wyjazdów jako perspektywy stałej zmiany miejsca zamieszkania. Wiele o tym dyskutują ze znajomymi, rodziną, innymi osobami, jednak to, gdzie osiądą, nie jest w ich refleksji kwestią ostatecznie zdefiniowaną, zamkniętą. W ich wypowiedziach dominowało przekonanie, że ostateczna decyzja o tym, gdzie zamieszkać, zależeć będzie od perspektyw zatrudnienia w okolicy bądź ich braku, wpływu innych osób (w tym rodziców, ich wieku, stanu zdrowia, poglądów na temat osiedlenia się w wybranym miejscu prezentowanych przez przyjaciół, posiadania dziewczyny czy chłopaka i ich pochodzenia).

W mniejszym stopniu decyzje te uwarunkowane są formalnymi cezurami, takimi jak: osiągnięcie dojrzałości, ukończenie studiów, zawarcie małżeństwa etc. Dzieje się tak prawdopodobnie dlatego, że te momenty, uznawane zazwyczaj za graniczne w jednostkowych biografiach, są jeszcze przed badanymi.

Wśród badanych znalazły się tylko trzy osoby, których świadomość związaną z zamieszkiwaniem w Polsce, a więc przynależnością do określonego miejsca, można określać poprzez kategorię dyfuzji (rozproszenie sygnalizowane przez podejmowane próby wakacyjnych, zarobkowych wyjazdów i powroty, a także czasowe, kilkumiesięczne, czasem kilkuletnie migracje podczas studiów z Łodzi do innych miast czy odwrotnie). Przykładem tego rodzaju doświadczeń może być jedna z wypowiedzi:

W czerwcu byliśmy z kolegą i koleżanką w Szwecji zbierać truskawki, potem zbieraliśmy jagody, w końcu zostaliśmy menagerami dostaw w tartaku 30 km od Sztokholmu. Wracać

¹⁹ M.in. są to badania autorstwa Katarzyny Łuczak poświęcone motywom emigracji i hierarchii wartości młodych emigrantów, zaprezentowane w ramach pracy magisterskiej przygotowanej pod kierunkiem M. Karkowskiej w Katedrze Badań Edukacyjnych w 2010 r.

za bardzo nie mieliśmy chęci, ale studiów tam byśmy raczej nie skończyli, poza tym moja rodzina zaczęła panikować jakby, więc zapisaliśmy się na następny sezon na te truskawki. Właściciel był z nas zadowolony bardzo, pytał, czy nie przywieźlibyśmy większej liczby zbieraczy ze sobą, w ogóle bardzo fajny facet, malarz, trochę tylko starszy od nas, truskawki sadi, żeby miał z czego żyć, więc sporo wspólnych przemyśleń było... minusy, no nie wiem.... żadnych minusów nie było, ja widzę same plusy: czystość, swoboda, brak oszustwa i bandytyzmu i cudowna przyroda wokół, za rok pojedziemy znów tam albo gdzie indziej, przecież nie pójdziemy na kasę do Biedronki czy innego Lidla, a zapomniałem, że do Lidla po dyplomie.

oraz inna:

W trakcie studiów mieszkałam we Wrocławiu i chyba tam wrócę, Sieradz jako docelowe miejsce odpada, chociaż zależy też od pracy, czy znajdę coś dla siebie.

Jak wynika z pierwszej wypowiedzi, podróże mają zarówno walory rozwojowe i kształcące, jak też turystyczne i zarobkowe. Połączone z sezonową pracą, nie przestają być gromadzeniem doświadczeń. Brak tu kategorii centralnych, jeśli się pojawiają, nie odnoszą się do samych podróży. Wartościowanie dotyczy zarówno walorów tych ostatnich, jak i hierarchizacji celów w życiu: skończenie studiów, a także dobre samopoczucie członków rodziny (w domyśle – rodziców, których reakcja została metaforycznie przedstawiona słowami „rodzina zaczęła jakby panikować”) jest dla wypowiadającego się istotniejsze niż perspektywa przebywania w sprzyjającym, pozytywnie wartościowanym otoczeniu („... żadnych minusów nie było, ja widzę same plusy”) czy uzyskiwania zarobków związanych z podjętymi pracami. W połączeniu z negatywnym wartościowaniem możliwości zatrudnienia w kraju („przecież nie pójdziemy na kasę do Biedronki czy do Lidla”), ta część wypowiedzi opisuje trudność położenia tej grupy respondentów, którzy jeszcze przed ukończeniem studiów rozpoczęli poszukiwanie pracy. Ich samoświadomość można określić tak – za granicą wszystko wydaje się lepsze i prostsze, ale też tymczasowe. Ważnym elementem dla budowania tożsamości, konstruującym znaczenie wypowiedzi, jest tu wyrażona umiejętność oceny siebie i własnych możliwości. Autor wie, że on ani jego znajomi nie skończyliby studiów za granicą, ale wie też, że nie chce pracować w sklepie jako kasjer. Zatem z opisu wyłania się typowo moratoryjny status tożsamości, tożsamości zawieszonyj między kolejnymi eksploracjami i kryzysami (wyjazdy zarobkowe, podejmowanie sezonowych prac) a osiągnięciem wyznaczonego celu (ukończenie studiów, adekwatna do kwalifikacji praca).

Innym od emigracji czy sezonowych saksów zjawiskiem, łączącym proces kształtowania tożsamości młodych ludzi z miejscem i poczuciem przynależności, jest migracja, rozumiana jako zmiana/-y miejsca zamieszkania w obrębie tego samego kraju.

Badani, w odpowiedzi na typowo eksploracyjne pytanie w ankiecie, deklarowali, iż mają doświadczenia pozwalające zastanawiać się nad dalszym zamieszkiwaniem w swoim mieście. Druga z kwestii, o charakterze zaangażowania,

wykluczająca możliwość przeprowadzki do innego miasta spotkała się z zaprzeczeniem ze strony respondentów. Wszyscy badani z wyjątkiem trzech osób potwierdzili, że możliwe jest, iż w przyszłości przeprowadzą się do innego miasta.

Łódź jest czarno-biała i ludzie tutaj też tacy są

Stanowisku temu towarzyszą osobiste doświadczenia respondentów związane ze zmianą miejsca zamieszkania. Pytani mieszkali uprzednio m.in. w mniejszych od Łodzi – Pabianicach, Łęczycy czy Ozorkowie, a także, inne osoby – w Krakowie i Gdańsku, dwie osoby od kilku lat funkcjonują we Wrocławiu z krótkimi przerwami na pobyty w Sieradzu. Można wnioskować, że dobrze poznali oni te miejsca, a ich charakterystyka i ocena stała się punktem wyjścia dla wartościowych z badawczego punktu widzenia refleksji.

Można wyróżnić dwie grupy respondentów:

- umiarkowanie zadowolonych z tego, że mieszkają w Łodzi, określających ją jako miejsce specyficzne: „nostalgiczne, kiedyś robotnicze miasto”, ale też takie, w którym ktoś „kto na co dzień uśmiecha się do innych, traktowany jest jak debil”, „Łódź jest czarno-biała, mało kolorowa i ludzie tutaj też tacy są... monochromatyczni” (przewaga wypowiedzi respondentów starszych, także tych, którzy wcześniej mieszkali w mniejszych miastach);

- zdecydowanie niezadowolonych z tego, że mieszkają w Łodzi, określających ją w sposób wysoce krytyczny, nierzadko z odwołaniami literackimi²⁰: „to nie jest żadna ziemia obiecana, to jest zarzygana kebabiarnia, skupisko slumsów, nic więcej”, „takiego brudu i syfu jak tu nie ma nigdzie. Piotrkowska?! Masz na myśli pozamykane sklepy, czy te podwóreczka, gdzie się od rana do nocy szczy po bramach, jakby nie było w domu czy okolicy toalety” (przewaga wypowiedzi młodszych respondentów, od dzieciństwa zamieszkujących w Łodzi).

Obraz miasta, w którym respondenci mieszkają, tworzony jest przy pomocy opisująco-wartościujących aspektów wypowiedzi i metafor, ewoluuje od neutralnego po negatywny. Wydobyciu pierwszego znaczenia służą określenia nawiązujące do tonacji monochromatycznej, czarno-białej, małej ilości kolorów, która to atmosfera dotyczy też mieszkańców i współgra z postindustrialnym charakterem miasta. Nie ma tu co prawda elementów autotematycznych ani też normatywnych, widać jednak, że miasto, jakim jest Łódź, nie jest miejscem lubianym ani cenionym, budzącym pozytywne skojarzenia, a co najwyżej specyficznym. W drugiej grupie wypowiedzi dominują metafory służące negatywnemu wartościowaniu („zarzygana kebabiarnia, żadna ziemia obiecana, skupisko slumsów” etc.), skupionemu wokół zaniedbań porządkowych i higienicznych, zależnych tyłuż od władz miasta, co od samych mieszkańców i ich nawyków. Tak opisywana

²⁰ Zarówno do klasyki (Władysław Reymont), jak i współczesnej prozy (Tomasz Piontek).

specyfika jednak nie dotyczy w ogóle tego, co zwraca uwagę (ale tylko przyjezdnych) i co bywa opisywane w przewodnikach, a więc wydawać by się mogło jest ciekawe (kamienice secesyjne, specyficzny krzyżowy układ ulic, powodujący, że w mieście nie można się zgubić, wewnętrzne, zamknięte, prześwietlone podwórka-studnie – te aspekty przestrzeni miejskiej nie są w ogóle przez respondentów brane pod uwagę).

Główne znaczenie wypowiedzi skupione jest jak się wydaje wokół aspektu tworzenia tożsamości i koncentruje się na pytaniu, jaka jest rola miejsca w tworzeniu nas samych? Czy mieszkańcy nadają przestrzeni specyficzny charakter, czy też przybywają do miejsca, które już ma swoją, nieulegającą modyfikacjom atmosferę? Wypowiedzi tego nie rozstrzygają, wnioskować można jednak, że choć Łódź w różnym stopniu się respondentom nie podoba, nie jest „ich miejscem” na mapie. Te dwie, niejako opozycyjnie traktujące Łódź grupy, wyraziły podobne przekonania w kwestii czynników, które decydują o sile przyciągania i atrakcyjności miasta, w którym się chce lub nie chce mieszkać. Są to m.in. klimat czy szerzej – atmosfera miasta (atrakcje turystyczne, puby, miejsca spotkań i miejsca, z którymi mieszkańcy łatwo się identyfikują), kultura mieszkańców (m.in. to, czy łatwo jest nawiązać kontakt z nieznanymi, czy są życzliwi, przyjaźnie nastawieni do przybyszów, a na ich twarzach gości uśmiech), a także poziom bezpieczeństwa (kradzieże, chuligańskie ekscesy, znane opinii publicznej miejsca, w których lepiej się nie pokazywać, nie tylko po zapadnięciu zmierzchu). Według powyższych kryteriów, w wypowiedziach respondentów Łódź jest oceniana znacznie gorzej niż np. Wrocław, Gdańsk, Warszawa, Poznań czy Kraków. Dwa pierwsze miasta spośród wymienionych to najczęstsze kierunki migracji młodych łodzian. Kraków z kolei traktowany jest przez nich niezbyt przychylnie, podobnie bardzo popularna jeszcze kilka lat temu Warszawa. Kraków jest w ich pojęciu „zbyt hermetyczny i nadęty, żeby można było tam mieszkać”, natomiast „Warszawa okropnie schamiała”, w stolicy „obniżył się poziom życia, bo cały ten Żyrardów, Ursus, Włochy, tam mieszka teraz i robi wieś”.

Popularność Wrocławia tłumaczona jest tym, że jest on „niekwestionowaną stolicą kultury, miejscem, gdzie występują muzycy, odbywają się festiwale filmowe, gdzie każdego dnia można pójść do teatru, nie tylko na premierę”, Gdańska zaś tym, że jest to „miasto z przeszłością i tradycją, specyficznie usytuowane, na terenie, który przechodził z rąk do rąk”, „budzi proeuropejskie, wolnościowe skojarzenia”, „to jest miejsce, którego architektura może kształtować poczucie estetyki”.

Dalsze wypowiedzi, dotyczące innych miast, również zawierają elementy wartościujące, jednakże wartościowanie to nie ma jednolitego charakteru jak w powyższych wypowiedziach, niejako rozszczepia się na aspekty społeczne (mieszkańcy, kierunek napływu ludności), jak też historyczne, kulturowe czy architektoniczne. Opis ten, mimo braku elementów normatywnych czy autotematycznych, jest więc wielowarstwowy, szerszy niż miało to miejsce w odniesieniu do Łodzi. Respondenci podkreślają zarówno walory takich miast, jak Gdańsk czy

Wrocław, jak i negatywy związane z zamieszkiwaniem w Krakowie czy Warszawie (te ostatnie mają charakter wyłącznie społeczny, są pochodną migracji specyficznych grup ludności). Służą temu liczne i skoncentrowane w krótkim fragmencie wypowiedzi elementy centralne, takie jak: stolica, kultura, festiwal, teatr, premiera, przeszłość, tradycja, wolnościowe skojarzenia, estetyka etc. Z powyższych wypowiedzi nie można bezpośrednio wnioskować o statusach tożsamości badanych w odniesieniu do miejsca i znaczenia, jakie nadaje ono konstruowaniu tożsamości, można jednak ze względu na gromadzone opinie i ujawnione wartościowania mówić o samym procesie eksplorowania, będącym warunkiem wyjściowym zarówno dla tożsamości dyfuzyjnej, jak i tej w stadium moratoryjnym.

Łódź w tym zestawieniu wypada niezwykle przeciętnie, budząc nierzadko tęsknotę za jak najszybszym jej opuszczeniem.

Podsumowując, w sposób dość charakterystyczny dla młodego wieku kwestia zamieszkiwania w znanym z dzieciństwa miejscu, bez względu na to, czy jest to miasto czy kraj, pozostaje otwarta. Gromadzenie doświadczeń w tym zakresie, połączone z praktykowaniem wyjazdów czy zamieszkiwaniem w innych miastach, o ile prowadzi do sformułowania określonych wniosków i argumentacji przemawiającej za zmianą miejsca zamieszkania bądź pozostania przy dotychczasowej, może wskazywać na dążenie ku tożsamości osiągniętej. Eksploracje w tym obszarze nacechowane są zarówno moratoryjnie, jak i dyfuzyjnie, jak dotąd jednak brak konkretnych, perspektywicznych planów dotyczących zmiany miejsca zamieszkania. Prezentowanym poglądom towarzyszy wysoki poziom samoświadomości, potwierdzany poprzez uzasadnienia, dlaczego badani nie chcieliby mieszkać w Łodzi czy innym mieście, a także dlaczego chcieliby wyjechać/pozostać w kraju.

Z pewnością zarysowuje się tutaj widoczna różnica między osobami młodymi a starszym pokoleniem. Jak zaznaczali badani w wypowiedziach, 20 lat temu prawie nikt nie myślał o wyjazdach za granicę ani też o zmianie miasta, blokadą była tu zarówno odmienna mentalność rodziców/dziadków, jak i przeszkody ekonomiczne czy polityczne. W tej chwili wszystko pozostaje otwarte – przede wszystkim przemyślany wybór miejsca zamieszkania, jak i świadomość możliwości jego zmiany.

Jak się wydaje można tu mówić o sprawczej funkcji tożsamości, przejawiającej się poczuciem wpływu badanych na bieg zdarzeń i dużym poziomem autonomii w zakresie podejmowanych wyborów, dotyczących zarówno stałości, jak i ewentualnej zmiany dotychczasowego miejsca zamieszkania. Sprawstwo owo wzmacnia poczucie wewnętrznej spójności jednostki, objawiające się odrzuceniem wzorców zachowań konformistycznych, które charakteryzują tożsamość przedzamkniętą. Tożsamość oparta na schematach eksploracyjnych uruchamia podmiotowość jednostki w drodze angażowania jej w twórcze działanie, kwestionowanie tego, co zastane i postrzegane jako uniwersalne przez starsze pokolenie.

W pokoleniu rodziców badanych dominowało przekonanie, iż należy unikać zmiany miejsca zamieszkania.

W prezentowanej sytuacji badawczej nie mamy do czynienia z emigracją w dosłownym sensie, rozumianą jako wyjazd za granicę na stałe, nie można zatem mówić o zrywaniu poczucia ciągłości społecznej czy kulturowej i tym samym naruszaniu funkcji relacyjnej tożsamości.

Zresztą przy obecnym poziomie rozwoju komunikacji, w tym elektronicznej, nawet wyjazd za granicę czy przeprowadzka do innego miasta nie wykluczają możliwości regularnego kontaktowania się z bliskimi osobami, efekt ten o ile wystąpiłby, nie byłby więc pochodną samej zmiany miejsca zamieszkania.

Co ciekawe, o ile badani wyraźnie wskazywali, że miejscem, z którym się silnie identyfikują, jest dom rodzinny, o tyle szkoła, uniwersytet, a także inne, często odwiedzane miejsca nie kreują w takim samym stopniu ich poczucia przynależności. Autoidentyfikacja i będąca jej wynikiem samoświadomość funkcjonowania w pewnej przestrzeni społecznej, a nie tylko pełnionej roli, przebiega tu raczej według przepisów tej ostatniej (uczeń, student) niż związana jest z konkretnym miejscem (takim jak szkoła, uczelnia, klub sportowy etc.).

Obok miejsca ważnym konstruktorem opisującym tworzenie tożsamości jest czas.

Z konieczności analiza jego wpływu na konstruowanie tożsamości badanych osób będzie miała nieco inny charakter – informacje na ten temat pochodzą tylko z wywiadu.

Można zatem odczuwanie czasu potraktować jako swego rodzaju tło dla tego procesu, z uwzględnieniem subiektywnych przemyśleń, nie można jednak, jak to miało miejsce powyżej, dokonywać interpretacji dotyczących statusów tożsamości.

Rzeczywistość, to co dzieje się wokół, zmienia się tak szybko [...], że niczego nie można być pewnym

Badani odnieśli się w swych wypowiedziach do podstawowych kwestii związanych z powyższym: wpływem czasu, przemijaniem i związanymi z tym procesem kategoriami przeszłości, teraźniejszości i przyszłości, percepcji swojego wieku, szczególnego okresu w biografii, jakim jest młodość, ale także bieżących wydarzeń społecznych i politycznych jako tła dla percepcji i interpretacji codzienności, a co za tym idzie wyłaniania się tożsamości jednostkowych.

Respondenci opisywali w swych wypowiedziach czas jako pewne kontinuum zbudowane pomiędzy tym co było (przeszłością), tym co jest (teraźniejszością) a tym co nastąpi (przyszłością).

Każda z powyższych kategorii współtworzy w nich poczucie ciągłości i wyposaża w refleksje na temat życia, przemijania czy pewnych granicznych momentów w biografii, nadających jej znaczenie i kierunek. Czas zawsze odczuwany jest subiektywnie i nie można wywnioskować z wypowiedzi osób badanych, czy i w jakim stopniu ich samoświadomość kształtowały wydarzenia odczuwane w skali pokoleniowej. Wobec braku refleksji na ten temat przypuszczać należy, że

subiektywizacja rzeczywistości, odczuwanie wydarzeń jedynie w skali jednostkowej jest znacznie silniejszym kryterium tożsamości niż miało to miejsce w przypadku starszych pokoleń, dla których znaczącym punktem odniesienia były takie wydarzenia, jak zakończenie wojny, wprowadzenie stanu wojennego czy inicjujący polityczną i gospodarczą transformację Europy upadek muru berlińskiego.

Skoro wszystko, co wydarza się w biografjach młodych ludzi, jest indywidualne, również pewne graniczne momenty mają charakter subiektywny, nie zawsze są to czy były formalne granice, takie jak: 18. urodziny, ukończenie szkoły czy wyjazd na studia. Rolę takiej cezury czasowej czy granicznego momentu może pełnić każde wydarzenie, w zależności od tego, jak je pamiętamy, jaką nadajemy mu rangę czy w jakim stopniu zmieniło ono nasze dotychczasowe życie. Jako przykłady takich wydarzeń badani podawali: powrót z wakacji kilka lat temu, rozwód rodziców, rozstanie z sympatią, zmianę klasy w liceum.

Im ktoś jest młodszy, tym mniejszą ma świadomość przyszłości, ale i wykazuje większą tendencję do jej mitologizowania. Wyobrażanie sobie siebie i tego, co nastąpi za 10 czy 15 lat, nie ma zdaniem rozmówców sensu, ponieważ „rzeczywistość i to, co dzieje się wokół, zmienia się tak szybko i bywa tak zaskakujące, że niczego nie można być pewnym”.

Z kolei im jesteśmy starsi, tym lepiej pamiętamy i nierzadko mitologizujemy przeszłość. Wydaje nam się ona lepsza, przyjaźniejsza niż naprawdę była i niż jest – terażniejszość. Wraz z wiekiem i upływem czasu postrzegamy powtarzalność pewnych sytuacji, uczymy się szukać związku między wydarzeniami. Na tym polega doświadczenie życiowe, które zdaniem badanych jest pochodną wyłącznie zasobu zgromadzonych doświadczeń, nie zaś wieku w znaczeniu metrykalnym. To, w jaki sposób pamiętamy przeszłość, jaki sens nadajemy przeżytym wydarzeniom, zależne jest też od interakcji z innymi ludźmi. „Bez osób bliskich tradycja, to co stało się naszym udziałem i doświadczeniem, nierzadko traci sens” – mówiła jedna z rozmówczyń, której mama od wielu lat przebywa w USA i który to wyjazd, mimo że córka i inni członkowie rodziny u niej bywają, całkowicie zmienił panującą u nich dotąd obyczajowość, wpływając m.in. na sposób (nie)obchodzenia świąt.

Powyższa wypowiedź wskazuje, że pomimo młodego wieku respondentka ma świadomość, iż podstawą odczuwania terażniejszości, niejako sytuowania się w niej jest przeszłość, tradycja. Tym, co nas określa, nie jest sam czas, ale też ukształtowane w nim relacje z bliskimi.

Naturalną tendencją jest, że niektórzy lepiej pamiętają wydarzenia złe, krzywdzące, inni starają się natomiast wymazywać traumatyczne przeżycia z pamięci tak szybko, jak tylko jest to możliwe. Badani tłumaczyli tę tendencję w podobny sposób, w jaki Aaronson²¹ tłumaczy oddziaływanie mediów na naszą świadomość; jak wiemy, w wiadomościach pokazywane są głównie wydarzenia

²¹ E. Aaronson, *Człowiek – istota społeczna*, Warszawa 2006.

nieszczęśliwe, tragiczne wypadki, gwałtowne akty przemocy czy niezwykle sytuacje, a wszystko to dzieje się w celach marketingowych – każdej stacji telewizyjnej zależy na podniesieniu oglądalności. Widz, który nie wie o tym, jak wybierane są treści pokazywane na antenie, nierzadko dochodzi do wniosku, że skoro na świecie występują same tragiczne wydarzenia, dzieje się coś złego, otoczenie zmienia się na niekorzyść, staje się źródłem zagrożeń i niebezpieczeństw. Tutaj podobnie – wspomnienia i pamięć przeszłości wpływają na proces konstruowania naszej tożsamości, budując poczucie ciągłości odczuwane jako trwanie tej samej osoby w pewnym kontinuum czasowym i od tego, jakiego są one rodzaju, zależą nasze projekcje i oczekiwania dotyczące teraźniejszości i przyszłości. Im więcej negatywnych doświadczeń z przeszłości pamiętamy nadając im kluczowe znaczenie w życiu, tym większe prawdopodobieństwo, że będziemy oczekiwać kontynuacji złej passy obecnie i w przyszłości.

Oczywiście, nie jest to jedyny czynnik kształtujący samoświadomość badanych w odniesieniu do percepcji czasu, jednak ma on istotne znaczenie dla sposobu, w jaki postrzegają oni rzeczywistość zarówno w perspektywie bieżącej, jak i przyszłej. Jeśli to co pamiętamy jest negatywne, istnieje mniejsze prawdopodobieństwo, że będziemy oczekiwać pozytywnych wydarzeń w przyszłości, niż wówczas, gdybyśmy nie mieli traumatycznych wspomnień. Nasza tożsamość zatem może być konstruowana w oparciu o pozytywne, jak i negatywne przeżycia, które były naszym udziałem. Nie może tu być mowy o jednoznacznych prawidłowościach kierujących tym procesem. Funkcja relacyjna tożsamości, w odniesieniu do czasu jako kategorii konstruującej ową tożsamość, opiera się na znaczeniu, jakie przeszłość nadaje obecnym i przyszłym relacjom z innymi ludźmi. Chodzi tu o rozgraniczenie, w jaki sposób są oni przez nas pamiętani, jak postrzegamy ich działania i intencje i w jaki sposób percepcja ta rzutuje na naszą autokonceptcję i postrzeganie swojej roli i miejsca w rzeczywistości.

Zainicjowanie odrębności z kolei może następować w wyniku uświadomienia sobie przez młode osoby odmienności swoich minionych doświadczeń, jak i bieżącego punktu widzenia od ważnych atrybutów charakteryzujących starsze pokolenie.

Wiek w rozumieniu respondentów nie jest kwestią metrykalną, lecz pewną dyspozycją psychiczną. Tym, co konstytuuje nasz odbiór czasu, nie jest data urodzenia, ale sposób zachowania, stosunek do nas samych i innych ludzi. Młodość jako swego rodzaju dyspozycja, raczej stan psychiczny niż okres w życiu, współistnieje z nieoczywistością zastanego świata, ciekawością tego, w czym uczestniczymy czy czego jesteśmy świadkami, zdolnością transformowania starych i tworzenia nowych rzeczy. Niezaprzeczalna jest panująca obecnie tendencja do juvenalizacji, gloryfikowania młodości, której towarzyszy spadek znaczenia i rangi osób starszych. Wiąże się to częściowo z upadkiem autorytetów, ale też z blokującym komunikację między pokoleniami podkreślaniami przez starszych swojej gorszej sytuacji niż ta, którą obecnie mają młodzi ludzie. Stąd już tylko,

jak powiedział jeden z badanych, krok do koncepcji starości rozumianej jako „licytacja chorób i katalog niekończących się skarg na wszystko”.

Starość z perspektywy młodości widziana jest negatywnie, jako okres, który charakteryzują niedomagania i towarzyszące im wyrażane niezadowolenie. A przecież wypowiadający się zdają sobie sprawę z tego, że jest chronologicznie takim samym jak młodość, kolejnym okresem w życiu.

W odniesieniu do kategorii eriksonowskich, młodość, ale i jej przeciwieństwo – starość to niezwykle ważne okresy życia. Pierwszy, towarzyszący procesowi adolescencji, zakłada poszukiwanie identyfikacji z rówieśnikami, tworzenie związków i relacji z innymi, odnajdywanie się w otoczeniu, drugi zaś w szerokim pojęciu jest czasem integrowania z efektami swoich działań, wykorzystywania dotychczasowych obserwacji i refleksji nad tym, co wynika z osiągniętej mądrości i dojrzałości. Tymczasem badane przez mnie osoby nie postrzegają okresu życia, w jakim się znajdują, jako czasu w jakiś sposób szczególnego, posiadającego wyjątkowe znaczenie w życiu. Odnosi się to zarówno do ich refleksji na temat tego, w jakim momencie życia się znajdują, jak i charakterystyki rzeczywistości społeczno-politycznej w Polsce. Nie zapominajmy, że badani reprezentują pokolenie, które mimo swej nazwy nie pamięta stanu wojennego, we wspomnieniach mogą oni odwoływać się jedynie do początku transformacji ustrojowej, jednak bez możliwości odniesienia tych wydarzeń do warunków, jakie panowały w Polsce wcześniej. Być może to brak perspektywy porównawczej powoduje, że zarówno moment, w jakim się urodzili, jak i moment, w jakim żyją, nie wydają im się czasem w żaden sposób szczególnym. Są tu też obecne uwarunkowania indywidualne. Inaczej wygląda rzeczywistość jednego z moich rozmówców, postrzegana z perspektywy chłopaka pochodzącego jak sam podkreśla z opozycyjnej rodziny (rodzice, aktywni działacze środowiska akademickiego, byli silnie zaangażowani w powstanie „Solidarności Ziemi Łódzkiej”), inaczej z perspektywy córki drobnego przedsiębiorcy, która żartobliwie przytaczając słowa ojca mówi, że „nie tylko w tym kraju pierwsze (większe) pieniądze trzeba ukraść/wygrać/odziedziczyć. Kto tego nie robi, zawsze będzie pracował na kogoś i zawsze będzie biedny”. Takim zachowaniom zdaniem rozmówcy sprzyja właśnie czas, w jakim obecnie żyją młodzi ludzie, wraz z jego neoliberalną charakterystyką: wolnym rynkiem, promowaniem oryginalności, inicjatywy, takich cech jednostkowych, jak przedsiębiorczość i przebojowość, ale i lukami prawnymi w przepisach, niejasnym systemem zależności w niektórych branżach, brakiem miejsca na indywidualizm i podążanie swoimi ścieżkami.

Jak można sądzić bardziej prawdopodobne jest, że badani nie tyle nie postrzegają czasu i miejsca w jakim żyją jako specyficznych, lecz raczej poprzez brak kategorii porównawczych specyfiki tej nie potrafią precyzyjnie scharakteryzować.

W procesie budowania autokoncepcji w odniesieniu do czasu i miejsca, obok rodziny i identyfikacji z najbliższymi osobami czy sposobem ich myślenia istotne znaczenie ma szkoła. Chodzi tu przede wszystkim o oddziaływanie ukrytego pro-

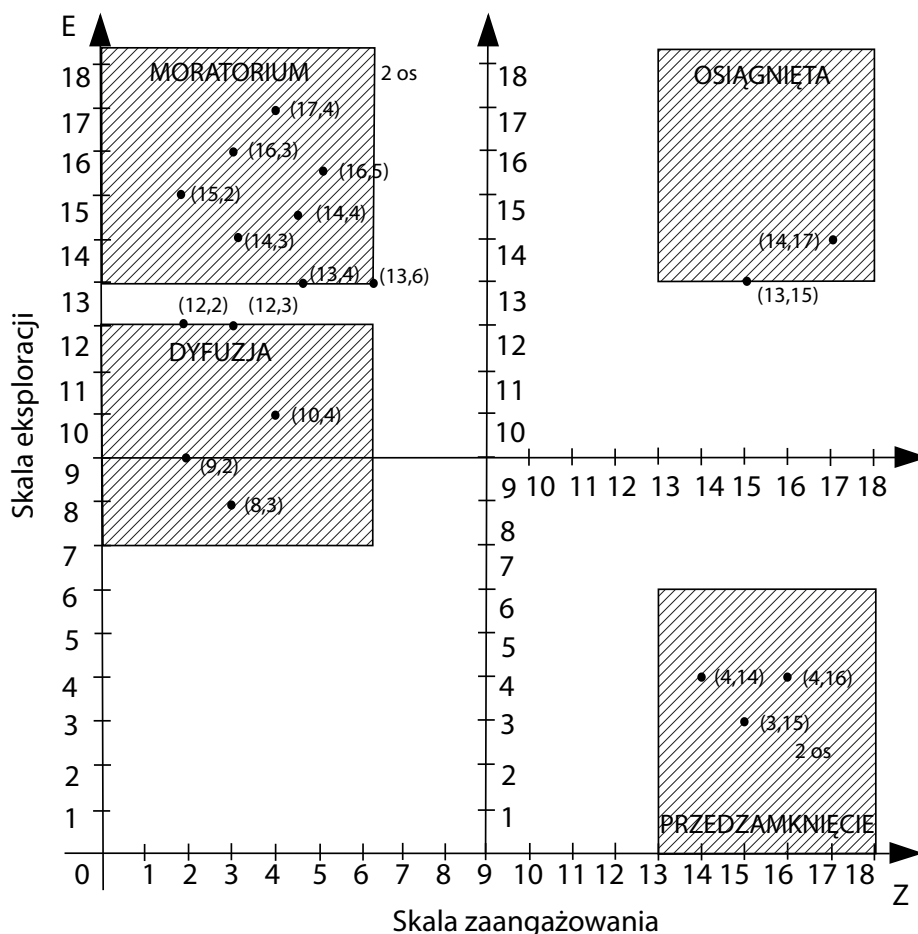
gramu i tych jego treści, które wskazują na zmienność wartości we współczesnym świecie w porównaniu do przeszłości. Szczególnie ważne są tu jak się wydaje interakcje ze starszymi wiekiem nauczycielami, którzy nie tylko mają wiele interesujących opowieści do zaoferowania, ale też zwracają baczniejszą uwagę na owe, nie do końca uświadamiane przez młodych, różnice. Cennym źródłem wartości, a także interpretacji wydarzeń historycznych i bieżących są lekcje języka polskiego, wiedzy o społeczeństwie czy historii. Jak wynika z wcześniejszych badań, oba typy interakcji, których miejscem jest szkoła, mają ogromne znaczenie dla kształtowania wizerunku samego siebie, na tle minionych i bieżących wydarzeń w kraju czy środowisku lokalnym młodych osób²². Samoświadomość kształtowana w obrębie konstruktów, jakimi są miejsce i czas, odnosić się może tak do modelu światopoglądowego, jak i egologicznego tożsamości. W pierwszym przypadku wartości, wzory, czy ogólniej etos – przyjęty w społeczeństwie oraz istotnych dla jednostki grupach odniesienia (rodzina, rówieśnicy), tworzy poczucie ciągłości w oparciu o bieżące identyfikacje, realizując funkcję relacyjną tożsamości (wpływ na kontakty i poziom komunikacji z innymi ludźmi). W drugim natomiast to pamięć przeszłości, osobiste doświadczenia społeczne jednostki oraz obserwowane transformacje otoczenia są tworzywem tożsamości, a zarazem źródłem odniesień do siebie samego, jak i innych ludzi.

6.5. Kulturowe i społeczne podstawy kształtowania tożsamości płciowej

Proces konstruowania tożsamości płciowej jest jednym z najbardziej złożonych i długotrwałych w całym procesie dorastania jednostki i może być analizowany w odniesieniu do treści i nośników wartości we wczesnych etapach socjalizacji (bajki, zabawki, ubrania), kształtowania wyobrażeń na temat ról męskich i kobiecych w różnych sytuacjach społecznych, jak też postrzegania własnej męskości i kobiecości czy związków partnerskich, jakie tworzymy w ciągu dorosłego życia. Poniżej, na dwóch wykresach przedstawiono rozkład statusów tożsamości wśród badanych respondentów w odniesieniu do dwu elementów tożsamości płciowej. Pierwszy – kształtowanie tożsamości w obrębie ról męskich i kobiecych, znajduje się na wykresie 6, drugi zaś – budowanie identyfikacji w związkach partnerskich, na wykresie 7.

W odniesieniu do pierwszego z elementów, ról płciowych, rozkład statusów tożsamości przedstawia się następująco: moratorium psychospołeczne – 9 wskazań, dyfuzja – 5, przedzamknięcie – 4 i tożsamość osiągnięta – 2 wskazania.

²² Por. badania nad ukrytym programem autorki – M. Karkowska, *Uczeń i nauczyciel. Interakcje a wartości w klasie szkolnej*, Kraków 2005.

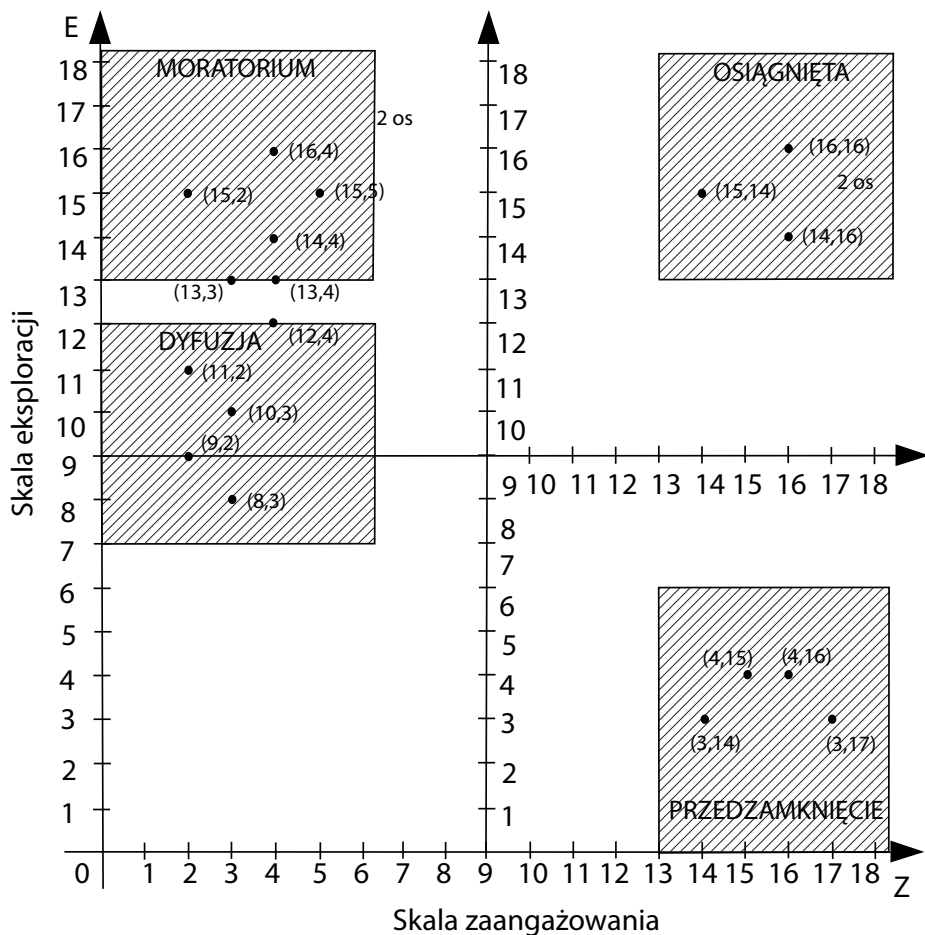


Wykres 6. Statusy tożsamości badanych w zakresie identyfikacji z rolami płciowymi (tożsamość płciowa)

Drugi z wykresów prezentuje rozkład statusów tożsamości w odniesieniu do związków partnerskich jako elementu tożsamości płciowej. Tutaj wiodącym statusem jest również moratorium psychospołeczne – 7 wskazań, następnie dyfuzja – 5, oraz przedzamknięcie i tożsamość osiągnięta – po 4 wskazania.

Niewątpliwie, źródła tożsamości płciowej i uwarunkowania jej kształtowania są szerokie, składają się nań przekazy i obserwacje pochodzące z domu rodzinnego, rozmowy z rówieśnikami, treści medialne, ale też własne doświadczenia. W niniejszym podrozdziale przyjrzymy się temu procesowi, za punkt wyjścia przyjmując dwie zmienne – kształtowanie u badanych obrazów ról męskich i żeńskich oraz wyobrażenia na temat budowania związków partnerskich

Podstawą tworzenia wyobrażeń na temat tego, co oznacza bycie kobietą czy mężczyzną, są obserwowane zachowania rodziców i relacje panujące w domu.



Wykres 7. Statusy tożsamości badanych w zakresie tworzenia związków partnerskich (tożsamość płciowa)

To one przede wszystkim, poprzez identyfikację z modelem męskości/kobiecości prezentowanym przez każdego z rodziców, stają się podstawą do identyfikacji w zakresie innych wzorów zachowań.

Czasem to nie jest dobry obraz... i trzeba szukać gdzie indziej tego, co ważne

Badani zaprezentowali w tym zakresie szerokie spektrum poglądów, przyznając jednak niemal jednomyślnie, że to rodzice byli i nadal są podstawowym źródłem identyfikacji w zakresie zachowań związanych z płcią. Młodszy respondenci (uczniowie) stwierdzali, że długo nie widzieli żadnej innej alternatywy i dopiero okres adolescencji związany z poszerzaniem kręgu interakcji społecznych pokazał

im, że wzorce męskości i kobiecości mają charakter elastyczny i są szeroko uwarunkowane w sferze społecznej, ekonomicznej i obyczajowej.

Jedna z rozmówczyń wypowiedziała się na ten temat w taki sposób:

Dom to taka podstawa myślenia o relacjach z innymi, tworzenia wyobrażeń... na temat związku, więzi między ludźmi, ale trzeba też umieć to zostawić za sobą, bo... czasem to nie jest dobry obraz... i trzeba szukać gdzie indziej tego, co ważne, co nas będzie określać.

Inna, starsza respondentka, stwierdziła:

Mnie dom dostarczył obrazu mężczyzny powracającego i znikającego, kiedy chce, takiej osoby, kiedy nigdy nie można być pewnym, co powie ani zrobi, całkowicie nieprzewidywalnej, oczekiwania oczywiście miał prawo mieć tylko on, ale nie inni. Mama z kolei była zawsze niekonsekwentna, wysyłała sprzeczne komunikaty, zajęta pracą i karierą, ale nie mną, warunkująca każdy mój krok, ale powtarzająca, że bycie niezależnym jest najważniejsze.

Autorka pierwszej z wypowiedzi podkreśla rolę domu w procesie socjalizacji, przede wszystkim w odniesieniu do związków interpersonalnych, relacji z innymi i tworzenia więzi w tychże. Pierwsza część wypowiedzi ma charakter opisowo-definitywny. Następnie respondentka dokonuje negatywnego wartościowania, skłaniając się ku szukaniu wzorców poza środowiskiem rodzinnym, prawdopodobnie nie w pełni świadoma faktu, że proces przyswajania tychże nie do końca znajduje się pod naszą kontrolą. Trudno powiedzieć, jak duża jest projekcyjna wartość tejże wypowiedzi i czy stwierdzenie, że nie jest to dobry obraz, dotyczy samej autorki wypowiedzi czy też nie. Kategoriami centralnymi są przytoczone w wypowiedzi określenia, zarazem nadające jej znaczenie: dom, relacje, wyobrażenia, związek, więź, obraz.

W drugiej z kolei wypowiedzi rola domu rodzinnego jako źródła obrazów roli męskiej (ojca) i żeńskiej (matki) także została wyeksponowana. Główne przesłanie wypowiedzi koncentruje się i wynika niejako z negatywnego wartościowania poczynań obojga rodziców respondentki. Opisuje ona swoją niepewność spowodowaną poczynaniami ojca i niekonsekwencją mamy wpływającymi na jej złe, w domyśle – samopoczucie. Fakt, że może ona o swych traumatycznych przeżyciach z dzieciństwa mówić, świadczyć może o „przepracowaniu” traumy związanej z doświadczeniami w środowisku rodzinnym, trudno jednak wnioskować o tym, jaki wpływ na jej relacje z mężczyznami będą miały czy już mają opisane poczynania ojca. Na umiejętność zdystansowania się od dziecięcych doświadczeń wskazywać może racjonalny ton – brak tu określeń odnoszących się do emocji, jakie tego rodzaju sytuacja budzi czy budziła w mojej rozmówczyni poza podkreślającymi stanowczy ton wypowiedzi i silnie kwantyfikującymi słowami: „nigdy, oczywiście, zawsze, nie można, całkowicie”.

Większość badanych osób opisywała, że doświadczenia, jakie w tej sferze mieli, stały się przyczyną refleksji dotyczącej tego, czy role kobiety i mężczyzny w społeczeństwie powinny wyglądać tak jak obecnie. Niektórzy, obserwując

sfrustrowanych, nieobecnych fizycznie i emocjonalnie ojców, pracujących całe dnie, nawet w weekendy, lub przebywających zgoła poza domem oraz zestresowane matki, usiłujące pogodzić pracę zawodową z prowadzeniem domu i opieką nad jego mieszkańcami, zwrócili uwagę na to, że być może starszy, konserwatywny model relacji damsko-męskich i wynikający zeń podział obowiązków był lepszy, gwarantował bowiem jasność i nie rodził napięć w stosunkach między małżonkami.

Opowieści dziadków, nierzadko opiekujących się dziećmi w czasie, gdy rodzice przebywali w pracy, także uwzględniały obraz domu jako miejsca gwarantującego emocjonalne bezpieczeństwo. Tyle że dom ten tworzony przez przedstawicieli najstarszego pokolenia wyglądał inaczej – dostarczał obrazu uśmiechniętej, zajmującej się nim kobiety i zapracowanego, ale i usatysfakcjonowanego życiem, spokojnego ojca, przebywającego wieczorami i w weekendy z domownikami. Moi rozmówcy zauważali, że ich własne przekonania na temat ról kobiecych i męskich zmieniły się od czasów dzieciństwa, ponieważ przez ten czas zmieniły się realia, tak ekonomiczne jak i społeczne, w tym wzorce konsumpcji.

W prezentowanych wypowiedziach pojawiały się opinie, że „jedna osoba pracując zawodowo nie jest w stanie zaspokoić wszystkich potrzeb domowników, a kobiety kształcą się nie po to, by realizować się w kuchni czy bez końca prac pieluchy”. Respondenci w większości nie wiedzą jednak, która z ról kobiety i mężczyzny jest najlepsza i najbardziej by im odpowiadała. Najczęściej w świetle negatywnych doświadczeń wskazywali, że nie chcieliby żyć jak rodzice, „pomiędzy działką, remontem samochodu a ratami za mieszkanie”.

W żadnej z wypowiedzi badanych nie odnalazłam wskazań potwierdzających, że na gruncie obserwowanych przemian obyczajowych i kulturowych doszło do unifikacji wzorców zachowań związanych z płcią. Mimo iż w przeważającej części rodzin badanych (16 respondentów w grupie 20) aktywni zawodowo są oboje rodzice, zadania kobiety i mężczyzny (choć niekoniecznie właśnie zachowania związane z płcią!) w zasadniczy sposób różnią się od siebie.

Są jakieś absurdy jak be(l)cikowe, też mi polityka prorodzinna

Na podstawie zebranych materiałów można stwierdzić, iż badani nie traktują tego, co dzieje się w domu, jako jedynego źródła komunikatów na temat męskości i kobiecości. Obserwują oni na przykład, że mimo przemian obyczajowych, kobiety nadal są dyskryminowane w sferze publicznej oraz zawodowej. Egzemplifikują to następujące wypowiedzi, będące też przejawem dylematów moralnych, jakich doświadczają młode respondentki:

Tyle się mówi o równości wobec prawa, w polityce, ale w końcu... zawsze jest, prawie zawsze się okazuje, że to kobieta jest ofiarą: żona Pazury (Weronika Marczuk-Pazura – przyp. M.K.), czy ta posłanka PO (Beata Sawicka – przyp. M.K.) uwikłały się z facetami, a teraz cała

Polska o tym mówi, kpi się z nich w żywe oczy, tak jakby wszyscy inni nie brali łapówek, tylko że takiego faceta nie pokażą w telewizji.

To powinno być kwestią indywidualną, kto pracuje (w rodzinie – przyp. M.K.), kto więcej zarabia, nie powinno być żadnych medialnych nacisków w kwestii posiadania dzieci, urlopów, pracy etc., ale są jakieś absurdy jak be(ł)cikowe, też mi polityka prorodzinna... śmiech po prostu. Ja się jeszcze nie zastanawiałam nad modelem mojej rodziny, ale wydaje mi się, że będzie to relacja partnerska, nie wyobrażam sobie siebie w roli tzw. „żony swojego męża”.

Jak się dobrze zastanowić, to nie ma takiego momentu, żeby urodzić dziecko przed trzydziestką; jeśli poszłabym do pracy w zawodzie, to najpierw: staż, kontraktowe, ile to jest lat (?)... cztery i jeszcze trzy studiów, bo przecież po licencjacie nikt mnie nie zatrudni, a jak się nie ma umowy stałej, to po urlopie macierzyńskim czy wychowawczym można tylko być wywalonym i tyle, nie ma gdzie wracać, bo jest już ktoś nowy, młodszy i nie w ciąży. Z kolei małe dziecko z opiekunką czy pod opieką babci i dziadka to też nie jest moim zdaniem dobry pomysł. Jednym słowem ciężko mi to sobie wyobrazić.

Pierwsza z wypowiedzi koncentruje się na sposobie, w jaki media przedstawiają potknięcia kobiet i mężczyzn w sferze publicznej. Zdaniem autorki wypowiedzi jedynie te pierwsze wydobywane są na światło dzienne i nieprzychylnie komentowane, co z dużym prawdopodobieństwem odczytywane jest przez nią jako przejaw nierówności płci w polityce. Praktyka, to z czym stykamy się na co dzień, zaprzecza założeniom („tyle się mówi o równości wobec prawa...”). Wypowiedź ma charakter oceniająco-wartościujący i jest to wartościowanie negatywne, pojęcia centralne, takie jak: równość, polityka, kobieta, ofiara, prawo, dają obraz dyskryminacji, jakiej doświadczają kobiety w sferze działania publicznego i ich medialnych prezentacji. Druga z wypowiedzi zawiera elementy normatywne („powinno vs nie powinno”) określające pewne reguły, jakim powinna podlegać polityka prorodzinna. Zarazem obecne jej osiągnięcia są negatywnie wartościowane m.in. za pomocą metafor („bełcikowe”), jak i jednoznacznie negatywnych określeń („absurd”). Autotematyczny element „wydaje mi się...” wyraża zawieszenie planów dotyczących życia rodzinnego i jego modelu z zaznaczeniem preferencji autorki w kierunku partnerstwa w związku. Decyzja dotycząca tego, jak miałyby ono wyglądać, zostaje odroczone, nie wiemy jednak nic o zakresie eksploracji w tym obszarze, trudno więc jednoznacznie zdecydować, iż wypowiedź ta odnosi się do moratoryjnego statusu tożsamości. Z kolei trzecia z wypowiedzi zbudowana wokół takich kategorii centralnych, jak: dziecko, praca, ciąża, urlop czy opiekunka, przedstawia opozycję sytuacji na rynku pracy (budowanie kariery, praca zawodowa) do realizacji ról rodzinnych (rodzenie dzieci, bycie matką). W ujawnionej powyżej refleksji autorki obecne są dylematy dotyczące możliwości połączenia tych dwóch obszarów. Jej przejawem są słowa „jak się dobrze zastanowić, to...”, natomiast elementy autotematyczne, np. „moim zdaniem” czy „jednym słowem”, nie tylko nawiązują do tego, co jest treścią wypowiedzi, ale przede wszystkim odnoszą się do wartościowania („to nie jest dobry pomysł”) przedstawianej sytuacji – godzenia ról rodzinnych i zawodowych przez młode kobiety. Postrzegana jest ona jako trudna do wy-

obrażenia. Przejawem moratoryjnego zawieszenia może być zarówno owa refleksja na temat godzenia różnych ról: zawodowych i rodzinnych, a zarazem koncepcji kobiecości, których są one realizacją, jak i odroczenie decyzji w omawianej kwestii.

U nas [...] w domu, jak wszędzie, zdarzają się spięcia, ale wiem, że rodzice są dla siebie ważni

Zaprezentowane przykłady tego rodzaju wypowiedzi, podobnie jak wskazania w ankiecie, skłaniają do stwierdzenia, że proces budowania tożsamości płciowej badanych w zakresie obrazów ról płciowych jest niedomknięty, z przewagą moratorium rozwojowego (odpowiedzi 9 osób wskazały na wysoką eksplorację – przewaga wypowiedzi ankietowych w rodzaju nie jestem pewien/-na, która z ról kobiety/mężczyzny jest dla mnie najlepsza, mam doświadczenia, które sprawiły, że moje poglądy na temat ról kobiety/mężczyzny w społeczeństwie zmieniły się) nad możliwym w niektórych sytuacjach przedzamknięciem, powieleniem opartym na identyfikacjach wyniesionych z domu (w przypadku 4 osób bywa ono egzemplifikowane takimi wypowiedziami, jak poniżej cytowane, ale i wysoko punktowanymi wskazaniami ankietowymi w postaci silnie zaangażowanych stwierdzeń: mam zdecydowane poglądy dotyczące tego, jak powinni zachowywać się mężczyźni /kobiety):

U nas... w domu zdarzają się spięcia jak wszędzie, ale wiem, że rodzice są dla siebie ważni, że się szanują, nie pozwolą powiedzieć złego słowa, ani matka o ojcu ani odwrotnie, i ja też będę tak postępował, kiedy założę rodzinę.

czy też w wypowiedzi innego z badanych:

Mój ojciec jest bardzo stanowczy, czasem uparty i nie zawsze potrafi czy chce uzasadnić swoje stanowisko, mama jest podporządkowana, uległa, cicha, ale dogadują się ze sobą bardzo dobrze, nie kłócą się, ani jak w innych domach (kolegów – przyp. M.K.) nie grożą sobie rozwodem w każdy weekend. Wiem, że taka sytuacja, kiedy jedna osoba decyduje, jest zdrowsza od wynalazków typu podział ról/obowiązków/współdecydowanie. Myślę, że mam dobry przykład w tym zakresie, bo to się sprawdza.

W pierwszej z przytoczonych powyżej wypowiedzi na pierwszy plan wysuwa się zasada regulująca wzajemne kontakty w obrębie rodziny, którą jest wzajemny szacunek małżonków mimo prezentowanych odmienności w poglądach. Autor wypowiedzi nie idealizuje życia rodzinnego, wskazując, że odmienności tego rodzaju są normą i deklarując chęć naśladowania swoich rodziców w przyszłości (dowodzi tego autotematyczna część wypowiedzi „... i ja też będę tak postępował”). W drugiej z wypowiedzi natomiast wskazywane odmienności osiągają nieco głębszy poziom, dotyczą bowiem usposobień matki oraz ojca respondenta, wpisujących się w pewien stereotypowy obraz ról męskich i kobiecych. Wydaje się jednak, że autor myli podporządkowanie matki ojcu z właściwą komunikacją między rodzicami. Mimo braku świadomości w tym zakresie, wypowiedź na-

cechowana jest pozytywnymi wartościowaniami („dogadują się bardzo dobrze, taka... sytuacja jest zdrowsza, dobry przykład”). Wraz z nimi elementy autotematyczne i normatywne: „wiem, myślę, sprawdza się” wyrażają przekonanie autora wypowiedzi, że patriarchalny model rodziny jest lepszy niż demokratyczny podział władzy i obowiązków i że warto go naśladować. Tendencja ta zresztą jest elementem łączącym obydwie wypowiedzi i wskazującym na raczej nietypową dla młodego wieku chęć powielania znanych z domu wzorców działania, która może wskazywać na przedzamknięcie jako możliwy status tożsamości w zakresie przyjmowania wzorców ról męskich i kobiecych i ich projektowania w sferze planowanego życia rodzinnego.

Role kobiety i mężczyzny się nie zmieniły [...], to kwestia zewnętrżności, mody, lansu

Niewątpliwy wpływ na kształtowanie obrazów męskości i kobiecości u młodych osób mają też społeczne stereotypy oraz moda, w tym to, co lansowane jest w mediach.

Jeden z rozmówców uważa, i jest to wypowiedź bardzo dobrze opisująca przemiany wzorców kobiecości i męskości:

Role kobiety i mężczyzny się nie zmieniły, my sami się nie zmieniliśmy tak szybko, to kwestia zewnętrżności, mody, lansu, przecież taki metroseksualny prezynter w TVN to nie jest inny w środku niż normalny, twardy facet, ale kobiety też się nie zmieniły, też potrzebują jak kiedyś akceptacji i tego, żeby im facet powiedział „ładnie wyglądasz”, nawet jak są bizneswomen i kierują przedsiębiorstwem.

Inna wypowiedź:

Jest większe przyzwolenie na seksualną wolność, niezależność kobiet, ale jedyna zmiana jest taka, że to mężczyźni obecnie bardziej potrzebują kobiet niż kobiety mężczyzn [...], znam doskonale prosperujące singielki, ale samotnych mężczyzn, facetów-singli zadowolonych z takiej sytuacji nie znam żadnych.

Obydwe wypowiedzi ukazują różnice w zakresie zmian dotyczących ról społecznych kobiet i mężczyzn. W pierwszej z wypowiedzi w przekonaniu autora niezmiennie pozostają potrzeby, konstrukcje psychiczne związane z płcią, które są ich fundamentem. Zmianie ulegają natomiast wygląd, zadania zawodowe czy medialne obrazy kobiecości i męskości. Znaczenie pierwszej z wypowiedzi ukierunkowują takie kategorie centralne, jak: zewnętrżność, moda, lans, role, metroseksualny facet, kobiety, akceptacja. W drugiej wypowiedzi opisywanym obszarem zmian jest zakres niezależności i będące jego wynikiem wybory kobiet w sferze seksualnej. Zarazem, zdaniem autora wypowiedzi, zmiany te nie dotyczą mężczyzn. Tu za pomocą kategorii centralnych nacisk położony jest na takie kwestie, jak: wolność, niezależność czy zmiana.

Możliwe zatem, że postrzeganie swojej roli, będące elementem procesu kształtowania tożsamości w kulturowym wymiarze płci (gender) i możliwości samorealizacji, uwarunkowane jest w pewnym stopniu przekazami medialnymi i modą, obyczajowymi trendami. Również społeczne stereotypy mają tu istotne znaczenie.

Nie wiem, raczej bałabym się być sama, a trudno jest pogodzić (jakoś...) rodzinę i karierę i wiem, że jeśli będę chciała się realizować zawodowo, będzie trudno, wiadomo, że bardzo się piętnuje i nawet... wyklucza niezależne, wykształcone kobiety, które nie mają męża czy dzieci, popularnie określa się takie panie jako „zołzy” albo „suki”, więc tak naprawdę to nie wiem – dać sobie prawo do robienia co chcę i jak chcę, czy przeciwnie – zostać patronką domowego ogniska.

Autorka dokonuje pewnych uogólnień, przedstawia też alternatywne wizje zadań i planów życiowych konstruowanych przez młode kobiety. Wyraźnie odczuwane jest tu aksjonormatywne napięcie, będące wynikiem zestawienia wzorów kobiecości w oparciu o przeciwstawione sobie role – patronki domowego ogniska/gospodyni vs osoby zawodowo niezależnej, która nie założyła rodziny. Kobiety, które wpisują się w ostatni wzorzec, są metaforycznie określane jako „zołzy” i „suki” i o ile sama autorka nie przychyła się do negatywnego wartościowania ich wyborów, to uważa, że społeczeństwo tak czyni (wyżej cytowana metafora oraz uogólnienie „wiadomo, że bardzo się piętnuje...”). Nie ma tu w przekonaniu autorki, poza silnie zarysowaną alternatywą odnoszącą się do tych wzorców, żadnego elementu pośrodku, sama respondentka również nie eksploruje przestrzeni społecznej w jego poszukiwaniu. Świadectwem pewnego zawieszenia i odczuwanego napięcia i niepokoju są autotematyczne elementy wypowiedzi: „nie wiem, bałabym się, będę chciała, będzie trudno”.

Inna wypowiedź wskazuje nie tylko na konflikt obrazów kobiecości, ale i na wielość wzorów ról kobiecych, a także brak spójności pomiędzy nimi, nawet w bliskim otoczeniu innej mojej rozmówczynie.

W mojej rodzinie mam przykład w postaci mamy, która po urodzeniu bliźniaków (15-letnie, młodsze o trzy lata rodzeństwo respondentki – przyp. M.K.) zwolniła się z pracy, bierze tylko zlecenia czasem, jak mówi, żeby nie zwariować (śmiech – przyp. M.K.), i ciotki-prezeski w dużej kancelarii prawniczej. Jedna narzeka, że książkę czytała ostatnio rok temu, druga, że ma zawsze dwie bluzki i garsonkę w szafie na zapas oraz wannę i kuchenkę dwupalnikową w pokoju socjalnym, więc nie zawsze wraca do domu na noc.

W powyższej wypowiedzi brak wartościowania czy decyzji zmierzających ku autookreśleniu, wyraźnie zarysowane jest natomiast rozproszenie obrazów kobiecości w najbliższym otoczeniu autorki (mama – gospodyni domowa, ciotka – prezes, prawnik). Nie ma ona własnego stanowiska, widoczne jest natomiast uwikłanie w kontekst dwojako rozumianych ról kobiecych; jego wyrazem jest autotematyczny element „mam przykład”, ale też wyrażane niezadowolone oby-

dwu kobiet z istniejącej sytuacji. Jego obrazem są opisujące doświadczenia mamy i ciotki określenia: mama, bliźniaki, zwariować, zlecenia, ciotka, kancelaria prawnicza, prezes, książka, rok, garsonka, bluzki, wanna, kuchenka, noc. Niektóre spośród nich można uznać za kategorie centralne i to one właśnie zwracają uwagę na właściwy sens wypowiedzi, dzięki któremu autorka niejako osiąga pewien poziom samoświadomości związany z rolą kobiety we współczesnym społeczeństwie; każda podjęta w zakresie koncepcji siebie decyzja ma istotne konsekwencje dla trybu życia, rodzaju obowiązków, zakresu odpowiedzialności etc.

Rozproszenie obrazów ról ukazane w powyższych wypowiedziach może być w zależności od tego, jakie działaniowe reakcje respondentek będą przeważać, zarówno odniesieniem do moratoryjnego wzorca tożsamości (odraczanie decyzji, eksplorowanie w zakresie wzorców działania), jak i do wzorca dyfuzyjnego (wielość odniesień, niskie zaangażowanie, tymczasowość i krótkotrwałość rozwiązań stanowiących punkt odniesienia).

Kolejnym elementem tożsamości płciowej są wyobrażenia na temat związków partnerskich, próby identyfikowania i konfrontowania przemyśleń i obserwacji z doświadczeniami w sferze tworzenia relacji z osobami odmiennej płci.

Respondenci wypowiadali się nie tyle o partnerstwie, co o pierwszych, emocjonalnych relacjach z rówieśnikami. Wskazywali, że to czy ktoś im się podoba, czy ma szansę stać się przyjacielem odmiennej płci, czyli popularnie zwanym chłopakiem czy dziewczyną, zależy od podobieństw charakteru, zainteresowań, wzajemnego uzupełniania się w różnych sferach życia; przeciwieństwa się przyciągają, są atrakcyjne, ale całkowite rozbieżności w sferze przyzwyczajęń, oczekiwań czy cech charakteru – wykluczają związek. W wypowiedziach opisywali to następująco: „musi być coś, co intryguje, przyciąga, jakaś otwartość na innych, inteligencja, zainteresowanie otoczeniem, kiedy można w towarzystwie tej osoby wzbogacić wiedzę na jakiś temat” oraz: „lubię osoby, które roztaczają wokół pozytywnej energii i moja dziewczyna taka jest, lubi siebie i lubi innych i jest generalnie optymistką”. Inni respondenci poza stosunkiem do siebie i innych wskazywali też na cechy samej relacji:

[...] nie można być w związku z osobą, której się nie ufa.

[...] spotkanie dwóch osób może nas rozwijać, wyzwalać pomysły na siebie, stać się katalizatorem zmian, ale może też wprowadzić w nasze życie zamęt, zaszkodzić.

czy też:

[...] dla mnie... tworzenie związku jest jakby zaprzeczeniem... tego, że z czasem mamy znajomych podzielonych na grupy: ze szkoły, podwórka, z wakacji, z jakiegoś forum, koncertu, im jesteśmy starsi częściej się to zdarza. Starsi mówią wtedy: to jest mój kolega od brydża albo to nasz partner biznesowy, a w związku inaczej, kiedy z kimś jesteśmy na poważnie, to jest w jakiś sposób uniwersalne, partner życiowy to jest taki przyjaciel „od wszystkiego” [...].

W pierwszej części wypowiedzi określono zaufanie jako jeden z podstawowych elementów konstytuujących bliższą relację z drugą osobą. W ostatnim fragmencie autor precyzuje swoje stanowisko mówiąc, że elementem tym jest przede wszystkim uniwersalizm ról, co wyraża metaforycznym określeniem – partner życiowy to taki „przyjaciel od wszystkiego”. Pewne zastrzeżenie, podkreślenie, że jest to stanowisko indywidualne, a nie prawidłowość, stanowi automatyczna wypowiedź rozpoczynająca się zwrotem „dla mnie...” Takich cech, które różnicują przyjaźń i bliską interpersonalną relację, jest z pewnością więcej, nie ma tu jednak o nich mowy. Ciekawa jest również w środkowej części wypowiedzi analiza wpływu tego rodzaju związku na naszą osobowość; może on mieć zdaniem osoby wypowiadającej się charakter zarówno pozytywny, jak i negatywny.

Im jesteśmy starsi, tym mniej mamy czasu dla przyjaciół, znajomych, a więcej poświęcamy go wybranej osobie czy rodzinie, ale prawdziwe relacje weryfikuje upływ czasu i spektrum sytuacji, w jakich z bliskimi sobie osobami się znaleźliśmy. Badane osoby podkreślały, że wejście w związek partnerski nie wyklucza przyjaźni, zarówno z osobą tej samej, jak i odmiennej płci, ale wymaga dobrego gospodarowania czasem, dojrzałości, wzajemnego zaufania i tolerancji ze strony partnerów. W przeciwnym razie, jak to określił jeden z respondentów, „ciągle będzie się kwasić i ciągle ktoś będzie niezadowolony, jak dziewczyna nie będzie zazdrosna, to moja przyjaciółka zrobi się niezadowolona i tak w kółko”, tyle że „przyjaźń przetrwa, a związek nie zawsze, im więcej jest emocji, tym gorzej to wpływa na trwałość”.

Trzeba zauważyć, że w zestawieniu z wynikającym z badań psychologów algorytmem wchodzenia w relacje preferowanym przez młodych ludzi namiętność–intymność–zaangażowanie (tzw. trójkątna teoria miłości)²³ samoświadomość moich rozmówców dotycząca funkcjonowania w związkach z innymi ludźmi, ich uwarunkowań, wydaje się sytuować ich na zupełnie innym, wyższym poziomie niż badanych przez pracowników SWPS nastolatków. Ci ostatni bowiem deklarowali, że związki zakładające etap zaangażowania kojarzą im się z... rodzicami, są cechą osób „starszych”, w obecnej chwili obciążałyby ich psychicznie. W ich rozumieniu zaangażowanie równa się odpowiedzialność, a odpowiedzialność to kredyty, dom, dzieci, praca, zobowiązania. Są na to za młodzi. Wskazywali też, że przy zawieraniu znajomości kluczową rolę odgrywa wygląd zewnętrzny; ideał chłopaka: „wysoki, trochę starszy, z fryzurą Justina Biebera, dobrze ubrany, czysty, dobrze, żeby miał prawo jazdy”; ideał dziewczyny: „długie włosy, szczupła (nie chuda), z dużymi płucami (biustem – przyp. M.K.), ładna, taka, żeby koledzy trochę zazdrościli”.

²³ http://edukacja.gazeta.pl/edukacja/1,101865,9910859,Jak_kochac__zeby_nie_oszalec_.html

Jak dziewczyna piękna [...], może się okazać złością, skupioną na sobie

Na temat atrakcyjnego wyglądu zewnętrznego, jako czynnika warunkującego wchodzenie w partnerskie relacje, respondenci, których badałam, wypowiedzieli się sceptycznie czy może po prostu dojrzej i w sposób bardziej zróżnicowany niż wzmiankowani wyżej.

Brak urody można przełamać innymi walorami, które z czasem stają się ważniejsze niż uroda.

Tym, co mnie odpycha u innych, nie tylko u facetów, nie jest brak urody, tylko narzucanie własnego zdania, nieomyślność, stereotypy, żądanie wyłączności, egocentryzm.

Jakby uroda była najważniejsza, wszyscy bylibyśmy z pięknosciami, a te brzydsze dziewczyny byłyby samotne, a często jest odwrotnie, moi znajomi czasem mówią, że jak dziewczyna piękna, to uwaga, bo... może się okazać złością, skupioną na sobie, może wiedzieć, że każdego może mieć, może być niewierna etc.

Wygląd zewnętrzny jest ekspresją osobowości, ważny jest styl, pomysł na siebie, nie uroda, bo bez stylu tej pierwszej często nie widać.

Tym, jak wyglądamy, budujemy u innych obraz samych siebie, więc oczywiście, że uroda jest ważna, pomaga w życiu, pomaga w poznawaniu innych, pozwala zrobić dobre (pierwsze – przyp. M.K.) wrażenie, czasem jest jak kluczyk w kontaktach z innymi, choć oczywiście, nie powinno się uważać, że jak ktoś jest mniej atrakcyjny, to jest gorszym człowiekiem.

Tylko w jednej wypowiedzi zaprezentowane zostało stanowisko jednoznacznie wskazujące na urodę dziewcząt jako niezbędny czynnik zawierania znajomości.

Jasne, że wygląd jest bardzo ważny, sam uważam, że jestem przystojny i nie chciałbym się spotykać z kimś nieatrakcyjnym.

Przytaczane powyżej wypowiedzi prezentują różne stanowiska autorów w kwestii pożądanego cecha partnera, przy czym najżywsze kontrowersje dotyczą urody. Jest ona czynnikiem ułatwiającym kontakty z innymi (metaforycznie określona przez autora „uroda jest jak kluczyk”), ale jak zauważają respondenci, bywa też podłożem stereotypów (np. tych o niewłaściwych zachowaniach pięknych dziewcząt). W ostatniej wypowiedzi najsilniej chyba sformułowane zostało stanowisko wysoko wartościujące urodę i to za pomocą elementu normatywnego „jasne, że wygląd jest bardzo ważny” w porównaniu z wcześniejszym „oczywiście, że uroda jest ważna”. W drugiej z wypowiedzi opinie wyrażane są za pomocą elementów autotematycznych, ich charakter jest jednak mniej stanowczy: „znajomi czasem mówią, uważam, że...”. Pojawia się pytanie, czy mówiąc o atrakcyjności partnerki autor brał pod uwagę urodę jako cechę naturalną czy raczej umiejętność dbania o swój wygląd i właściwy wizerunek. Zarazem mniej atrakcyjny – nie znaczy gorszy, jak twierdzi ktoś inny (tu także normatywnie

podkreślone „nie powinno się uważać...”). W powyższych wypowiedziach obok elementów wartościujących urodę opisywane są też pewne prawidłowości: że nie jest ona tak samo ważna na różnych etapach związku oraz że można jej brak kompensować innymi walorami – wycuciem stylu, tzw. „pomysłem na siebie” (metafora), pewnymi cechami charakteru. Co ciekawe, prezentowane poglądy nie zależały od wieku badanych ani też od płci – o urodzie i atrakcyjnym wyglądzie zewnętrznym, jako czynnikach warunkujących nawiązywanie relacji z przeciwną płcią, wypowiadali się zarówno chłopcy jak i dziewczęta, przy czym byli oni w różnym wieku.

Jedyną wspólną cechą, łączącą obie grupy badanych (moich respondentów oraz tych, których opinie zbierali psychologowie z SWPS) było nawiązywanie kontaktów przez Internet i towarzyszący im pewien niepokój przed pierwszym spotkaniem dotyczący tego, jaka w rzeczywistości okaże się osoba poznana w sieci?

Ciekawe wydają się również poglądy młodych ludzi na temat motywów i przyczyn, dla których niektórzy nie angażują się w relacje partnerskie.

Singiel to w ich poglądach osoba, której „nie wyszło w związku, ponieważ ma zbyt duże oczekiwania, albo złe doświadczenia z poprzednich związków, albo jeszcze nie spotkała właściwej osoby i nie zakochała się”.

Przyczyną pozostawania tzw. singlem/singielką nie jest natomiast świadomy wybór takiego stylu życia, ponieważ, w przekonaniu badanych – z natury jesteśmy stworzeni do życia w parach. Pozostawanie samotnym rodzi frustrację, niezadowolenie, wywołuje ucieczkę w dziwactwa (np. szczególnego rodzaju hobby). Badani zaprezentowali negatywną charakterystykę osób niepozostających w relacjach partnerskich – single to osoby niedojrzałe emocjonalnie, zapatrzone w siebie, niezdolne do kompromisu czy odpowiedzialności („gonią króliczka, szukają ideału, czekają na księcia z bajki” etc.).

Zupełnie obce są moim rozmówcom takie motywy pozostawania bez partnera, jak autorefleksja, rozwój zainteresowań, na które nie byłoby czasu, czy właśnie wybór alternatywnego sposobu życia, przy czym widocznym rysem prezentowanych przekonań jest jakże charakterystyczny dla młodych osób brak ambiwalencji w obrazie świata, pewna jednostronność i skrajność opinii prezentowanych w tej kwestii.

Wydaje mi się, że osoby takie (niemające partnera – przyp. M.K.) są po prostu niezdolne do kompromisu, stawiają siebie na pierwszym miejscu, czasem zbyt długo wspominają niepowodzenia, a może... obejrzały za dużo filmów i książek o miłości i wydaje im się, że to ma być tak jak na filmie, a nie w prawdziwym życiu i ciągle mówią sobie „to nie to, nie tego szukam”, i odwrotnie – niektórzy osoby dorastają szybciej niż inni, moja koleżanka miała narzeczonego od 17. roku życia, teraz już wzięli ślub, ale byli parą na poważnie dużo wcześniej niż większość z nas próbowała się spotykać z chłopakiem.

Podobnie jak nie ma jednoznacznych opinii w kwestii roli urody w związku, podobnie autorzy wypowiedzi nie określają jednoznacznie przyczyn, dla których niektórzy nie wchodzą w relacje interpersonalne, pozostając tzw. singlami. Sy-

tuacja taka może być wynikiem nierealistycznych oczekiwań wobec relacji czy osoby samego partnera (metafora odróżniająca życie od przekazów medialnych „to ma być tak jak na filmie”), traumatycznych doświadczeń w dotychczasowych związkach, charakterologicznie uwarunkowanej niezdolności do kompromisu czy różnego tempa dojrzewania do stałego związku, ale nie jest zdaniem żadnego z wypowiadających się świadomym wyborem i rezygnacją ze strony samych zainteresowanych. Jawi się w powyższej wypowiedzi, dalekiej od normatywizowania (elementy autotematyczne „wydaje mi się”, „a może...” raczej jako konsekwencja określonych postaw i poczynań, ale nie świadome, przemyślane stanowisko w kwestii nieposiadania stałego partnera.

Nie należy robić sensacji wokół czegoś [...], co jest prywatną sprawą każdego z nas

Kolejną zasługującą na analizę kwestią poruszaną w wypowiedziach badanych są prezentowane przez nich opinie na temat alternatywnych zachowań w sferze szeroko rozumianej tożsamości płciowej czy w znaczeniu węższym – tworzenia relacji partnerskich. W tym przypadku poglądy moich rozmówców były jeszcze mniej kategoryczne niż w kwestii tzw. „singlowania”, które także może być traktowane jako rodzaj alternatywy wobec pozostawania w relacji partnerskiej.

Część osób twierdziła, że pewne alternatywy, jak relacje aseksualne (tzw. białe małżeństwa), homo- czy biseksualizm, zawsze były rozpowszechnione w pewnych kręgach społecznych (arystokracja, ludzie sztuki). Tam też spotykały się ze społecznym przyzwoleniem.

W obecnej rzeczywistości jedynie upowszechniły się, w czym udział mają przede wszystkim media, promujące tolerancję wobec mniejszości seksualnych. Moi rozmówcy uważali także, że tendencja do „próbowania” czegoś, co w powszechnym rozumieniu nie jest uznawane za standardowe zachowanie w sferze tożsamości płciowej, jest kwestią mody na bycie „wyzwolonym” i chęci intrygowania innych prezentowanymi poglądami (częściej) czy rzeczywistymi zachowaniami (rzadziej). Istotny jest tu nie tylko zawód, jaki się wykonuje, ale przede wszystkim miejsce zamieszkania. Jak określiła to jedna z badanych:

W moim mieście (Ozorków – przyp. M.K.) nie do pomyślenia jest, żeby ktoś pojawił się tak po prostu z... partnerem czy partnerką tej samej płci i oświadczył, że to jest jego chłopak czy jej dziewczyna, bo niby to niczyja sprawa, ale trzeba myśleć o rodzicach i o tym, że oni tam zostaną, ja mówię hipotetycznie, ale wiem, że moją rodzinę coś takiego bardzo by poruszyło... właśnie w kwestii... w kwestii opinii otoczenia.

Inny rozmówca z kolei stwierdził:

Mam kolegę, który jest homoseksualistą, ale się z tym nie afiszuje, to znaczy nie wypiera się tego, ale też nie przychodzi przytulony z innym facetem na uczelnię, do klubu, czy na imprezę.

Zaprezentowane przez autorów stanowisko opiera się zarówno na elementach normatywnych („w moim mieście nie do pomyślenia jest”), jak i autotematycznych („ja mówię”, „wiem”), które służą podkreśleniu, że sfera zachowań seksualnych, mimo iż należy do najbardziej prywatnych obszarów każdego z nas bywa komentowana, szczególnie w środowisku małego miasta. Ważna jest zatem nie sama odmienność, ale sposób jej traktowania („nie afiszuje się”), w kontekście nieprovokowania reakcji otoczenia i nieprzysparzania tym problemów, przede wszystkim rodzicom (reakcja mieszkańców miasteczka). Uniknięcie komentarzy w sprawie ujawnionych, alternatywnych wyborów w sferze seksualnej wydaje się być niemożliwe, co opisuje metafora „bo niby to niczyja sprawa”. Zarazem kwestie te wydają się autorowi tyleż intymne co wstydlive, dystansuje się on od podawanego przykładu podkreślając, iż wypowiada się jedynie o pewnej projekcji („ja mówię hipotetycznie”).

W niektórych wypowiedziach respondenci prezentowali umiarkowane stanowisko skłaniające się ku tolerancji lub zaznaczali, że zainteresowanie i komentowanie alternatywy w sferze tożsamości płciowej jest wyolbrzymianiem problemu.

Nie wiem, czy jest o czym mówić i czy to nie jest trochę tak specjalnie... ale nie należy robić sensacji wokół czegoś, to znaczy wokół sfery, która jest prywatną sprawą każdego z nas.

Dopóki to nie szkodzi samym zainteresowanym i nie narusza dobra nikogo z nas, dajmy takim osobom święty spokój, na szczęście medialna nagonka na gejów w ostatnich latach przycichła, w końcu nie bez powodu trąbi się na prawo i lewo, że łatwiej się zarazić HIV-em czy żółtaczką u stomatologa czy robiąc manicure niż od geja.

Podobnie jak poprzednio, tak i w tej wypowiedzi elementy autotematyczne („nie wiem”) przeplatają się z normatywnymi („nie należy”) w celu podkreślenia, iż granicą tolerancji wobec zachowań alternatywnych jest nieszkodzenie tak sobie, jak i innym. Jest to pogląd jak się wydaje uniwersalny, wręcz podręcznikowy, zarazem autor wypowiedzi wykazuje dużą wiedzę w zakresie profilaktyki chorób przenoszonych m.in. drogą płciową. Nie ma tutaj wartościowań, jest natomiast opis pewnych społecznych czy medialnych tendencji (medialna nagonka, metaforyczny „święty spokój” i także określenie „trąbi się na prawo i lewo”). O ile w pierwszej z analizowanych wypowiedzi na ten temat mowa jest w ogóle o homoseksualizmie jako pewnej alternatywie w sferze tożsamości płciowej, to tutaj pogląd autora ograniczony jest do mężczyzn, używa on też na określenie homoseksualisty potocznego słowa „gej”, które ma charakter neutralny. Stosunek autora do społecznego odbioru homoseksualizmu wyrażają natomiast pojęcia centralne: sensacja, prywatna sprawa, dobro, spokój, nagonka. Odzwierciedlają one trudną, choć powoli poprawiającą się sytuację osób o alternatywnej orientacji seksualnej w społeczeństwie.

Inni badani – tu na uwagę zasługuje wskazanie na płeć moich rozmówców i ich wiek (dwie licealistki oraz student) – podkreślali, że same zmiany w obyczajowości przekładające się na (pozytywny – przyp. M.K.) obraz swojego ciała nie mogą mieć złego charakteru. Oto fragmenty ich wypowiedzi:

Ja uważam, że jak chłopak jest zadbany, to dobrze o nim świadczy i nie chodzi o to, żeby się nie wiem... malował czy używał perfum, ale powinien być porządnie ubrany i dobrze pachnieć i nie ma w tym nic złego.

Co to właściwie znaczy, że facet jest „metroseksualny”, nie bardzo wiem, o co tu chodzi, czy jeśli ktoś o siebie dba, o higienę, o wygląd, o to, jakie robi wrażenie na innych, to jest powód do komentarzy, że coś z nim nie tak?

Wypowiedzi tego rodzaju trudno traktować jak świadectwo faktu, że mamy do czynienia z niespotykaną dotąd rewolucją obyczajową w sferze seksualnej, a alternatywne zachowania odnoszące się do tożsamości płciowej, takie jak: tendencje biseksualne, relacje homo- czy aseksualne czy choćby metroseksualność (tzw. trzecia płeć), dotąd mające charakter mniejszościowy, stały się – w świetle prezentowanych opinii – społecznym problemem, wymagającym poszukiwania rozwiązań.

Część ankietowa badania także dostarczyła ciekawych przemyśleń i wniosków na temat kształtowania tożsamości płciowej badanych, a szczególnie sfery relacji partnerskich. Znacząca większość respondentów, wskazując na odpowiedzi typu: „zastanawiałem/-am się, jaka osoba jest dla mnie odpowiednim partnerem” czy „dyskutowałem/-am o zachowaniach składających się na związek mężczyzny i kobiety”, odpowiedziała twierdząco – taki rodzaj odpowiedzi potwierdza eksplorowanie tego obszaru samoświadomości. Jednak towarzyszyły im w wywiadach wypowiedzi w rodzaju:

Związki to nie jest coś do zastanawiania moim zdaniem, spotykamy nowych ludzi na co dzień, mamy znajomych czy przyjaciół, w końcu poznaje się tę odpowiednią osobę i się to wie, nie trzeba o tym za dużo myśleć.

Czas pokaże jak to jest naprawdę, nie ma co się spieszyć.

Powyższe wypowiedzi ukazują stanowisko autorów w kwestii wchodzenia w relacje z innymi i mechanizmów sterujących tym procesem. Badani opowiadają się za zbędnością refleksji, wręcz pewnym automatyzmem reakcji. Wejście w związek, gdy ma się wokół znajomych i przyjaciół, jest czymś naturalnym, a zarazem niekontrolowanym, nie należy przyspieszać naturalnego biegu spraw. Co ciekawe, poglądy na ten temat, konkretne zachowania i preferencje z trudem poddają się modyfikacjom poprzez przykłady czy perswazję ze strony innych, a czynnikiem regulującym sam mechanizm wiązania się z innymi jest czas. Również czas weryfikuje nasze wybory w powyższej sferze.

Tak zarysowane tendencje (eksploracje połączone z odroczeniem ostatecznych wyborów) wskazywać mogłyby na tożsamość moratoryjną (7 wskazań w ankiecie), jednak powstaje wówczas pytanie, co jest tutaj odraczane – samo wchodzenie w relacje partnerskie czy refleksja o tego rodzaju relacjach, a może obydwa typy zachowań? To raczej nie zgromadzone doświadczenia powodują, że zmieniły się poglądy badanych na temat związku z kobietą czy mężczyzną. Tak odpowiedziała tylko jedna osoba spośród badanych, której rodzice rozwiedli się, a ona sama ów proces odczuła jako bolesny, długotrwały i pozostawiający trudne do usunięcia, przykre wspomnienia. Zatem nie można tu mówić, jako o dominującym wśród respondentów – o dyfuzyjnym profilu tożsamości, który charakteryzują próby gromadzenia doświadczeń i konfrontowania własnych poglądów z rzeczywistością, przebiegające jednak bez większego zaangażowania, przy czym nie kończą się one przyjęciem jakiejś spójnej perspektywy działania. Takie wskazania charakteryzują ankietowe odpowiedzi pięciu osób. Nie ma tu wyeksponowanych etapów myślenia na temat związku partnerskiego, są natomiast pewne refleksje, brak też nawiązania do podejmowanych w tym względzie decyzji, opisywanych w retrospekcji własnych poczynań, które mogą być odczytywane jako zaangażowanie, wiodące wraz z eksplorowaniem i przewyciężaniem sytuacji kryzysowych ku tożsamości osiągniętej. Konstruowanie odniesień (performatywny aspekt działania) do wzorców zachowań kobiecych i męskich we wzajemnych relacjach nie jest procesem zakończonym. Oto przykłady tego rodzaju wypowiedzi:

Kiedy jest się młodym, nie myśli się (za dużo – przyp. M.K.) o tym, co będzie kiedyś, kogo spotkamy, kto stanie się nam bliski, a z kim nasze drogi się rozejdą. Ja nie mam takiego myślenia i nie chcę robić nic na siłę, jednak obserwuję moje koleżanki i czasem wydaje mi się, że robią pewne rzeczy, żeby uniknąć pytań typu „a czemu ty nie masz chłopaka”, ja na przykład miałam wielu chłopaków dotąd, ale chodziło głównie o to, żeby mieć z kim pójść do kina czy na spacer, czy jakąś imprezę, ale nie o jakieś wspólne plany na przyszłość.

Staram się rozglądać wokół, mam wiele fajnych koleżanek, ale nie angażuję się, bo z tego na ogół nic dobrego nie wynika, mój kolega zawałił pierwszy rok na studiach przez tak zwaną „wielką miłość” i to, co z niej wynikło.

Autorzy powyższych wypowiedzi odraczają swoje uczestnictwo w poważnych związkach, co zaznaczone jest za pomocą wielu autotematycznych elementów, takich jak: „staram się, wydaje mi się, nie angażuję się, nie chcę, nie mam takiego myślenia”. Ten ostatni zwrot pojawia się także w wersji normatywnej – „nie myśli się”. W ten sposób wyrażone jest zarówno stanowisko autorki wypowiedzi, jak i pewne przekonanie o tym, iż jej sposób postrzegania związków wykazuje cechy uniwersalne dla grupy wiekowej, której jest przedstawicielką. Powyższe wypowiedzi ukazują raczej tendencję do gromadzenia doświadczeń (eksplorowania) i uczenia się na przykładzie innych niż zaangażowania. Odroczenie jest konsekwencją refleksji o doświadczeniach innych i porównania własnych decyzji, a także możliwych skutków tychże z poczynaniami znajomych. Tendencja ta

przeciwy przekonaniu o kulcie grupy i nieuniknionym naśladownictwie rówieśników. Tego rodzaju wypowiedzi mogą opisywać moratoryjny status tożsamości respondentów będących ich autorami.

To, co napisano w różnych bajkach dla większych i mniejszych dziewczynek

Tylko dwoje respondentów udzieliło wysoko punktowanej w zakresie zaangażowania odpowiedzi: „mam stanowcze przekonania na temat związków partnerskich”, natomiast czworo spośród badanych wskazało w ankiecie, iż „pewni są, że to, czego szukają w związku, ulegnie zmianie”. W pierwszym przypadku analiza materiału wskazuje na możliwe przedzamknięcie lub tożsamość osiągniętą ze wskazaniem na pierwszy status tożsamości, jako że dominuje tu styl normatywny, nieobecny jest kryzys, nie ma też wskazania na własne doświadczenia jako źródło wypowiedzi, potwierdzane są natomiast identyfikacje pochodzące z domu rodzinnego.

Zawsze mówiono mi, że trzeba być pewnym tego, że chcemy się ustatkować, a nie robić to, bo inni już podjęli tego rodzaju decyzje, w wieku 20 lat jest podobno na to jeszcze mnóstwo czasu, po okresie sprzeciwu takiego „na złość mamie odmrozę sobie uszy” sam zacząłem tak uważać i teraz już jestem ostrożny, wiem czego szukam i poszukam jeszcze tak długo jak będzie trzeba.

Powyżej wyraźnie wyeksponowane jest stanowisko indywidualne – konformizm wyrażający się wchodzeniem w poważne relacje (tzw. ustatkowanie się) tylko dlatego, że tak postępują rówieśnicy, która to postawa w przekonaniu autora wypowiedzi nie ma sensu. Zachowuje on dystans wobec przekonań osób starszych i nie są mu obce próby podejmowania działań wbrew ich radom czy sugestiom („na złość mamie odmrozę sobie uszy”, „podobno jest na to mnóstwo czasu”). W wypowiedzi obecne są silnie nacechowane decyzyjnie elementy autotematyczne, takie jak: „jestem, wiem czego szukam, poszukam”.

W przypadku kolejnej wypowiedzi oczekiwanie zmian dotyczących własnych wyobrażeń i oczekiwań wobec związku partnerskiego może być podstawą dyfuzji (nie ma kryzysu, ale nie ma też związanego z eksploracją gromadzenia doświadczeń, co wskazuje na charakterystyczne dla dyfuzji niskie zaangażowanie). Brak u autorki wypowiedzi stabilnej autokonceptcji; punktem wyjścia jest prezentowane założenie, iż zmiany nastąpią – nie wiemy jednak, co jest tego przekonania podstawą.

Na pewno nie chciałabym pozostać na tym etapie, na którym jestem i pewnie jeszcze sto razy zmieni się mój pogląd na temat małżeństwa czy myślenie o tym, czego realnie można oczekiwać w związku, a co napisano w różnych bajkach dla mniejszych i większych dziewczynek, takich, które opowiadają mamy i babcie.

Autorka wyraża swoją gotowość wobec zmian, także tych dotyczących własnych poglądów i nastawień wobec małżeństwa czy związku partnerskiego. Obecny stan rzeczy z jakichś powodów jej nie satysfakcjonuje, co wyrażone jest autotematycznym zwrotem „na pewno nie chciałabym”. W wypowiedzi widać efekty refleksji i konfrontowania tego co zasłyszane z rzeczywistością – autorka posługuje się metaforą, umownie określając tego rodzaju przekazy jako „bajki dla mniejszych i większych dziewczynek”. Jak można sądzić, ujawnia się tu różnica doświadczeń pokoleniowych; matka i babka autorki zapewne w większym stopniu budowały swoją tożsamość w oparciu o nie. Nie wiemy jednak, jak dalece tożsamość konstruowana jest tutaj w oparciu o przekazy, a w jakim o doświadczenia własne autorki.

Nastawienie badanych realizuje przede wszystkim funkcję sprawczą tożsamości – w wypowiedziach pojawia się świadomość tego, że odmiennie niż w innych obszarach (np. w odniesieniu do pewnych elementów światopoglądu, wyboru drogi edukacyjnej czy poszukiwania pracy) mają oni znaczący wpływ na swe wybory i poczynania w zakresie budowania relacji partnerskich, ostrożnie podchodzą też do opinii prezentowanych przez innych. Uruchamiane jest tutaj kryterium tożsamości odnoszące się do wewnętrznej spójności, angażujące poszukiwanie pewnego stylu działania. W procesie tym uwzględniana jest tendencja do podporządkowania się napotykanym wzorcom z uwzględnieniem tych identyfikacji, których źródłem jest środowisko rodzinne. Badani jednak, jak się wydaje, pozostają dość odporni na stereotypizowanie zachowań w sferze ról płciowych. Dowodem tego są wypowiedzi podkreślające brak różnic w sferze intelektualnej, nieprzekładający się jednak w prosty sposób na równość w sferze zatrudnienia czy działania kobiet i mężczyzn w sferze publicznej.

Poczuciu odrębności jako kryterium tożsamości wydaje się w pewnym stopniu przeciwdziałać wpływ tego, co lansują media oraz znacznie silniej – prezentowane zachowania i poglądy rówieśników. Ci ostatni, jak się wydaje, stanowią najsilniejsze źródło odniesień w zakresie budowania obrazu samych siebie i konstruowania autokoncepcji – poprzez chęć czy wręcz wymóg naśladowania w obszarze kryteriów branych pod uwagę w zawieraniu znajomości z osobami przeciwnej płci (atrakcyjny wygląd zewnętrzny, ale i w równym stopniu podobieństwo zainteresowań, charakterów).

Naśladownictwo zachowań i odniesienia do poglądów prezentowanych przez rówieśników, obecne tak w działaniu jak i wypowiedziach badanych, wzmacniają funkcję relacyjną tożsamości, oddziałując poprzez przejawiające się zachowania konformistyczne na jakość kontaktów interpersonalnych z kolegami. Można jak się wydaje stwierdzić, że tożsamość płciowa badanych konstruowana jest w obrębie modelu egologicznego z uwzględnieniem wpływu genezy i transformacji zachodzących w obrębie samoświadomości pod wpływem przeżyć z okresu dzieciństwa, ale też doświadczanej obecnie stymulacji (rówieśnicy,

ich poglądy i preferencje, a także prezentowane w mediach zachowania związane ze sferą seksualności).

Znikomy jest natomiast wpływ szkoły na kształtowanie wyobrażeń o rolach płciowych, jak i zachowaniach w związku partnerskim, czy wreszcie alternatywach w sferze zachowań bezpośrednio przekładających się na sferę tożsamości płciowej. W porównaniu z przekazami socjalizacyjnymi, których źródłem jest dom rodzinny, media czy kontakty z rówieśnikami, szkoła w tej kwestii nie robi niczego znaczącego. Jak stwierdzali badani, na lekcjach powszechnie udaje się, że tej sfery naszego działania i składających się na nią identyfikacji nie ma. Szkoła nie przygotowuje do „życia w rodzinie” nie tylko dlatego, że sfera tożsamości płciowej jest bagatelizowana, że nie wprowadza się treści o tego rodzaju tematyce w postaci lekcji, zajęć warsztatowych czy w ramach ścieżki międzyprzedmiotowej, ale też dlatego, że nauczyciele mają coraz mniej czasu na kontakty z uczniami umożliwiające tego rodzaju dyskusje.

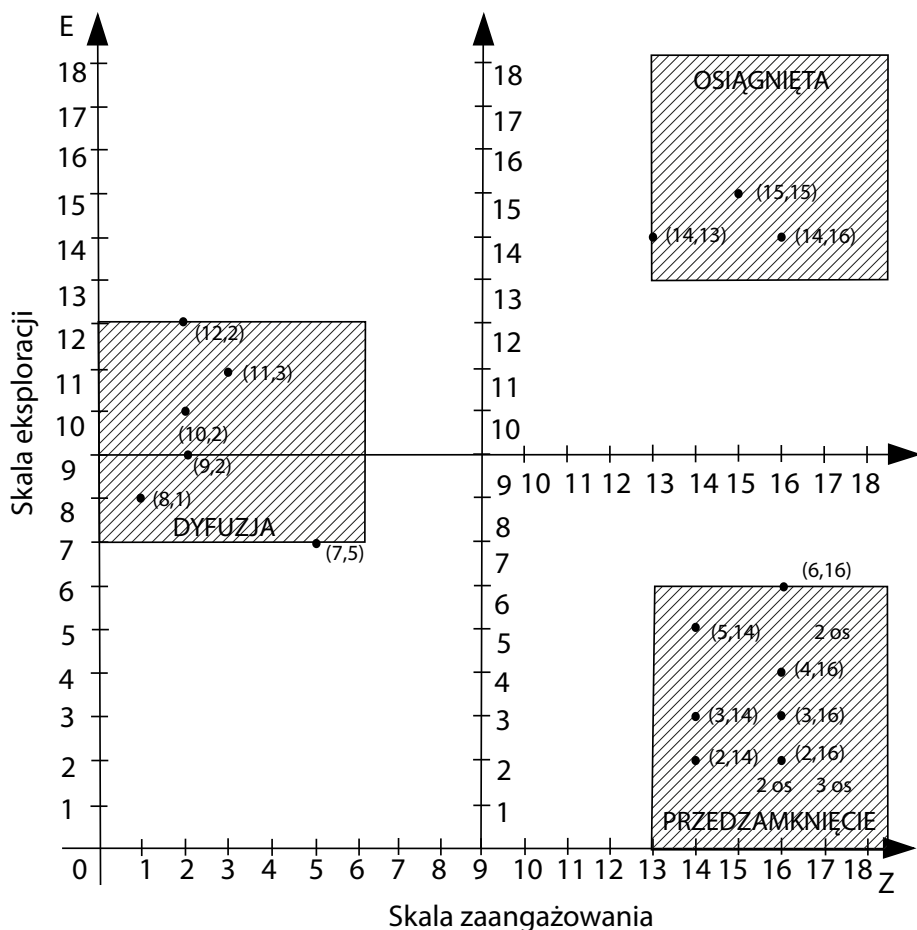
6.6. Czynniki zaburzające proces kształtowania tożsamości Między alternatywą a patologią w świetle badań

Wyłonienie czynników zaburzających proces kształtowania tożsamości wydaje się być o tyle trudnym zadaniem badawczym, że nie ma tu jasno określonych standardów wskazujących, które wzorce zachowań są „normalne”, a które nie. Sytuację dodatkowo komplikują modyfikacje kulturowych podstaw socjalizacji i tych czynników, które legitymizują i regulują style życia młodzieży, zarazem odróżniając je od reguł działania przyjętych przez dorosłych. Poniższy wykres prezentuje rozkład wyłonionych na podstawie odpowiedzi ankietowych statusów tożsamości osiągniętych przez respondentów. Dominującym statusem okazało się przedzamknięcie – 11 wskazań, następnie dyfuzja – 6 wskazań oraz tożsamość osiągnięta – 3 wskazania.

Jak wspomniano w rozdziale III, to nie pokolenia się różnią, ale wypracowane i zmieniające się w świetle przemian społeczno-kulturowych wzory zachowań i wartości, które kierują postępowaniem starszych i młodszych członków społeczeństwa.

Wart odnotowania jest fakt, że różnice te nie muszą mieć charakteru uniwersalnego, są natomiast uwarunkowane środowiskowo, indywidualnie – zależą od relacji między dziećmi a rodzicami, od przyjętych w rodzinie stylów wychowania, ilości poświęcanego dzieciom czasu i wielu innych czynników.

Poniżej podjęta zostanie próba weryfikacji postawionej w części teoretycznej tezy o zróżnicowaniu niniejszych wzorców i jego konsekwencjach w perspektywie procesu kształtowania tożsamości. O ile o kryzysie autorytetów, alternatywach w zakresie identyfikacji z treściami kultury była mowa w poprzednich



Wykres 8. Statystyki tożsamości badanych w odniesieniu do czynników zaburzających proces jej kształtowania

podrozdziałach (6.1 oraz 6.5), tutaj nacisk położony zostanie na innego rodzaju identyfikację, związane z próbami autookreślenia i budowania samoświadomości jednostki w obrębie *Lebensweltu*, przekraczania jego granic rozumianych jako naturalne ograniczenia podejmowanych przez młodych ludzi działań. Pewną trudność analityczną stanowi fakt, że nie można tu, lub prawie nie można – mówić o jakichkolwiek tendencjach ogólnych.

Podstawami empirycznymi wyłonionymi z fenomenologicznych narracji zaprezentowanych przez respondentów były:

- dezaktualizacja wzorców zachowań i przesuwanie granic w zakresie tego, co jest aprobowane i negowane przez otoczenie;
- alternatywne formy autoekspresji, które jak się okazuje stanowią nie tyle przejaw buntu, co formę autoterapii związanej z wysokim poziomem napięcia

odczuwanego w kontaktach z innymi i wobec przejawianych przez nich reakcji – oceniania, stereotypizowania czy etykietowania zachowań rówieśników, które towarzyszy kontaktom opartym na otwartej, bezpośredniej komunikacji;

- poszukiwanie w wolnym czasie wrażeń dostarczanych przez alkohol czy narkotyki, wraz z próbą wyłonienia na podstawie wypowiedzi badanych, co stanowi przyczynę tak silnych tendencji w tym zakresie;

- doświadczenia związane z przemocą jako mechanizmem (alternatywnie) regulującym społeczne relacje.

Obok wypowiedzi badanych, tradycyjnym już uzupełnieniem analizy problematyki będą materiały uzyskane drogą ankiety oraz wypowiedzi pisemnych dotyczących źródeł identyfikacji.

Kluczową kwestią, jaka nadaje kierunek analizie wypowiedzi i opisywanych zachowań badanych, wydaje się oddzielenie i przybliżenie pewnych pojęć czy pól tematycznych, wokół których skoncentrowane były ich rozważania. Są to: bunt, zachowania alternatywne wobec wzorców, zasadność stawiania i przekraczania granic wyznaczonych przez dorosłych, wirtualne płaszczyzny komunikacji i autokspresji, przemoc, narkotyki i alkohol.

Sprzeciwiać trzeba się komuś albo czemuś, a nie dlatego, że się słucha Nergala

Główną przyczyną, dla której młodzi ludzie się buntują wobec nakazów, zakazów czy wykazują niezadowolenie z tego, co spotyka ich w zetknięciu z nie zawsze przychylną im codziennością, jest naturalna postawa eksploracji, chęć dowiedzenia się dlaczego; jak któryś z moich rozmówców to określił: „czegoś tak bardzo nie wolno, że nie można o tym nawet myśleć”. Powody tych eksploracji wydają się naturalne, związane są i zawsze były z potrzebą podkreślania swojej odrębności, poszukiwaniem samookreślenia, swego miejsca. Nie jest to dążenie z pedagogicznego punktu widzenia nowe czy nieznanne. Problemem wydaje się jedynie zakres tych eksploracji, poziom niebezpieczeństwa, jakie towarzyszy wspomnianym poszukiwaniom. Istotne z badawczego punktu widzenia jest wskazanie funkcji, jakie one pełnią w procesie konstruowania tożsamości. Wydaje się, że im silniej (subiektywnie) odczuwane są owe zakazy czy granice, tym większa potrzeba ich łamania. Granice, o czym powszechnie w naukach o wychowaniu wiadomo, aby spełniały swą funkcję cezury między tym, co dozwolone i bezpieczne, a tym, co zagraża bezpieczeństwu i co za tym idzie jest niedozwolone – muszą być związane z autorytetami i od nich pochodzić, muszą znajdować potwierdzenie w działaniu tych, którzy je wyznaczają i mieć relatywnie niezmienny charakter. Jak określali to respondenci:

Bunt rodzi się z zakazów, z tego, że nie wiemy dlaczego czegoś nie wolno, albo jak już wiemy dlaczego, wydaje nam się to przesadzone, na wyrost, więc robimy swoje.

Jest ciekawość granic i jest niebezpieczeństwo, ale często robi się różne rzeczy na przykład, z głupoty, dla samego faktu, żeby się sprzeciwić rodzicom, czy w ogóle dorosłym.

Tym, co istotne w powyższej wypowiedzi, są nie tylko jak się wydaje źródła buntu młodzieńczego, do których autor zalicza: zakazy, brak ich uzasadnień czy relatywizację tychże. Źródłem zachowań buntowniczych bywają także głupota czy chęć znalezienia się w sytuacji niebezpiecznej. Kluczem do rozumienia intencji respondenta jest jak się wydaje relatywizm właśnie: zakazy mają charakter subiektywny, podobnie jak subiektywna jest definicja sytuacji niebezpiecznej, zagrożającej. Młodzi przejawiają dystans wobec sposobu, w jaki postrzegają źródła zagrożeń dorośli. Autor opisuje tu, choć dzieje się to pośrednio – pewną prawidłowość związaną z budowaniem siebie, wychodzeniem poza kontekst ograniczeń znanych z dzieciństwa. „Dorosłym” nawet tylko (a może przede wszystkim?) we własnym mniemaniu staje się ten, kto przekracza owe granice, wykazuje się nonkonformizmem, tak jakby łamanie zakazów ustanowionych przez dorosłych w antropologiczny sposób (antagonizacja poprzedzająca możliwą koegzystencję) łamało derridiańską granicę między tym, co znane–nieznane, bezpieczne–zagrożające, podporządkowane–niezależne, a więc w konsekwencji także dziecięce–dorosłe. Pierwszymi oznakami konstruowania tożsamości opartej na uczestnictwie w świecie dorosłych mogą być paradoksalnie zarówno modyfikacja, jak i poprzedzające ją zaprzeczenie wzorców ustanowionych przez nich. Są to procesy niezwykle istotne dla konstruowania tożsamości w wymiarze sprawstwa, ale też aktualizacji swojej potencjalności.

W niektórych wypowiedziach obok jakże charakterystycznego dla młodych osób przekonania, że trudności i niełatwe wybory okresu dorastania już przeminęły, pojawia się wysoka świadomość prawidłowości rządzących naszym zachowaniem.

Ja myślę, że jakbym chciała, żeby moje dziecko czegoś nie robiło, to na pewno bym nie zakazywała (wyróżnienie – M.K.), bo to co zakazane, wiadomo, jest pierwsze na liście do zrobienia, nie mam pojęcia dlaczego, tak już jest po prostu.

Autorka zwraca uwagę na fakt, że im zakaz jest silniejszy, tym większa chęć złamania go. Podaje ona pewną prawidłowość, dotyczącą zachowania młodych ludzi wobec stawianych im ograniczeń, brak jednak jej uzasadnienia, prawdopodobnie ze względu na deficyt stosownej wiedzy – obie kwestie wyrażone zostały przy pomocy elementów autotematycznych: „ja myślę, nie mam pojęcia”, ale też normatywnych: „wiadomo, że to co zakazane...”. W dalszej części wypowiedzi w wyniku obserwacji pojawia się projekcja przeżytych sytuacji na własne, antycypowane doświadczenia rodzicielskie. Owe sytuacje wraz z towarzyszącymi im refleksjami wykorzystywane są do konstruowania tożsamości na poziomie indywidualnym.

Inni respondenci podkreślali subiektywność wspomnianych granic i ich związku z autorytetami:

Autorytety, te narzucone zawsze są sztuczne, nie sprawdzają się, bo nie sprawdza się to, co z góry narzucone, nie ma w nich tego, co nas, młodych pociąga, są regułki, często nieprawdziwe, nie ma bezkompromisowości, odwagi, ekspresji, wolności nie ma.

Wypowiedź ta, podobnie jak poprzednia, dotyczy pewnych prawidłowości, tym razem dotyczących efektywności oddziaływania autorytetów i warunków, jakie muszą one spełniać. Konieczny jest w przekonaniu autorki związek autorytetów z cechami reprezentującymi młodość: bezkompromisowością, odwagą, ekspresją czy wolnością. Te określenia opisują główne pojęcie i stanowią kategorie centralne, ukierunkowują znaczenie wypowiedzi. W wypowiedzi innej respondentki:

Rodzice niczego mi nie zabraniali, ale też nie musieli, miałam „swoje” (wyróżnienie – M.K.) granice, nigdy nawet o tym nie rozmawialiśmy.

Granice określające dozwolone zachowania, jak wynika z wypowiedzi, są subiektywne, najlepiej gdy tworzą się w dialogu z samym sobą, podczas gdy zasady postępowania muszą mieć walor uniwersalności, jak określił to jeden z moich rozmówców:

Nie sprawdza się, jeśli ktoś nam czegoś zabrania, podczas gdy sam postępuje w ten zakazany sposób [...] pamiętam, że do 11. roku życia mój tata mówił, żebym zawsze miał własne zdanie i go bronił, a zaraz potem zaczął twierdzić, że „pokorne cielę dwie matki ssie” [...] nauczyłem się kłamać, kombinować i manipulować, widząc, że żadna z tych zasad nie jest prawdziwa.

Autorytetem, kimś wyznaczającym granice w postępowaniu, może być tylko

[...] ktoś, kto robi dobrze to, do czego my sami dążymy, co nam imponuje i w czym wiele osiągnął.

Więź z kimś takim jest emocjonalna, nie intelektualna, stąd druga część wypowiedzi –

[...] trudno o takie autorytety w szkole, ale zdarzają się wciąż w harcerstwie, w sporcie też, oczywiście zanim młodzi zobaczą korupcję i koks i... układy.

W powyższych wypowiedziach autorzy podkreślają jeszcze inne uwarunkowania skuteczności autorytetu: potrzebę konsekwencji, spójności między tym, co wymagane od innych, a własnymi działaniami ze strony tych, którzy nas wychowują. Wartości promowane przez osobę pretendującą do miana autorytetu muszą wiązać się z systemem wartości i aspiracjami młodych ludzi. Stąd pewna gradacja ich źródeł: harcerstwo, w mniejszym stopniu sport, ale nie szkoła. Niekonsekwencja, nagłe zmiany stanowiska owocują zazwyczaj odwróceniem sytuacji, buntowniczym zaprzeczeniem tego, co było rekomendowane. Tutaj wyrażone zostało to za pomocą

elementów autotematycznych, ilustrujących retrospekcje z dzieciństwa, podkreślone cezurą odnoszącą się do umownej granicy między owym dzieciństwem a adolescencją („pamiętam, że do 11. roku życia”, „nauczyłem się kłamać, kombinować [...]”). Dla znaczenia wypowiedzi istotna jest też ekspresja pewnej reguły (wypowiedź normatywna: „nie sprawdza się”), opisująca wysoki poziom świadomości wypowiadającego się w zakresie reguł rządzących naszym działaniem.

Autor negatywnie wartościuje poczynania swojego ojca, posługując się metaforą „pokorne ciele dwie matki ssie”, jako ilustracją jego wychowawczych zaleceń sprzecznych z wcześniej promowaną odwagą i bezkompromisowością w działaniu.

Zdarza się, że przyczyną naruszania norm czy ustalonych granic jest patologiczne środowisko czy naśladownictwo zachowań płynące z kontaktów z przedstawicielami subkultur. Wówczas bunt przybiera formy zagrażające bezpieczeństwu czy dychotomizujące przestrzeń społeczną wokół osoby:

Mam znajomych, jeszcze ze szkoły, którzy biorą udział w ustawkach, biją się, nieraz byli opatrywani na pogotowiu, ale to w tym mieście norma, można być z tych i można być z innych, z którymi nikt się nie zadaje.

Czasem przekraczanie granic wynika z bezsilności, potrzeby ściągnięcia uwagi na siebie i swoją trudną sytuację: „robią to, bo tak jest łatwiej: zapić się, wziąć prochy, uciec z domu”.

Jak zauważył jeden z moich rozmówców, sytuacja próżni aksjologicznej i alienacji miewa gorsze skutki od jawnych form protestu: „najgorsze jest dryfowanie bez żadnego planu i pomysłu, to się prawie zawsze źle kończy”.

Badani przeze mnie respondenci wyraźnie rozgraniczają bunt oparty na przekraczaniu granic od zachowań alternatywnych, mających na celu wskazanie odrębności, podkreślenie szczególnego okresu w swoim życiu czy specjalnego znaczenia bieżących chwil, ich specyfiki:

Najczęściej jest tak, że to co nas wciąga to jest muzyka, moda na słuchanie czegoś, ubieranie się tak, jak chodzą inni słuchający: glany, koleczyki, tatuaże, agrałki. Ludzie myślą, że to jest nie wiadomo co, a to są na ogół mili chłopcy, tacy, którzy odprowadzą do domu po koncercie, rzadziej zdarza się, że ktoś sprzeciwia się naprawdę, bo sprzeciwiać trzeba się czemuś albo komuś, a nie dlatego, że się słucha Nergala.

Bunt to jest... dopiero wtedy, kiedy skutki naszych zachowań są nieodwracalne, kiedy tak bardzo chcemy powiedzieć „nie”, że sięgamy „dolnych pułapów” i to czasem dopiero... pozwala przestać się nad sobą użalać [...].

czy w innej wypowiedzi:

Jeśli ktoś buntuje się tylko po to, żeby się buntować, żeby wszystkim pokazać, że mi źle, że cierpię, to... to jest żaden bunt, bo takich przed nim były setki i tysiące [...] prawdziwy bunt pozostawia ślady, nie tylko na ciele, ale w nas samych.

W wypowiedziach tych zaznaczono, że bunt jako wewnętrzne doświadczenie, powiązane z kryzysem, załamaniem dotychczasowej perspektywy postrzegania samego siebie czy uczestnictwa w świecie, nie odnosi się do chęci naśladowania innych i nie wiąże bezpośrednio z modą, a jego zewnętrzne przejawy, np. somatyzacje czy symbolika stroju związana z przynależnością do subkultur, tak często budzące niepokój dorosłych – wcale z buntem nie muszą być powiązane (normatywna ekspresja pewnej reguły: „najczęściej jest tak ...”). Bywają one mylnie interpretowane. Tym, co opisuje różnice między buntem a zachowaniami alternatywnymi, zazwyczaj jest kontinuum zewnętrzne (przejawy)–wewnętrzne (przeżycia), a także głębokość doznań z nimi związanych (metafora „sięgamy dolnych pułapów”). Cechą buntu jest nieodwracalność jego skutków, wzrost poziomu autorefleksji, zwrócenie perspektywy w kierunku działania zamiast analizowania swojej sytuacji – dlatego często, także w koncepcji eriksonowskiej, bywa on wiązany z kryzysami normatywnymi.

Jak się wydaje, badani wskazali tu na (nie nazywając ich bezpośrednio) zachowania transcendentne, jakie towarzyszą przekraczaniu granic i ustalaniu ich na nowo, na niezbywalną obecność i znaczenie momentów przełomu i kryzysu jako osiowych elementów dorastania, wyeksponowanych także w koncepcji E. Eriksona. Inni podkreślali kreacyjną funkcję buntu²⁴ i przeformułowania granic naszych zachowań, co bywa związane nie tylko z samą transcendencją, ale w efekcie z otwieraniem pewnych dróg działania, poznawania świata. Jak metaforycznie określiła to jedna z moich rozmówczyń:

[...] żeby coś osiągnąć, trzeba próbować, zrobić bałagan, ruszyć się z krzesła, zostawić znak, coś zniszczyć, eksperymentować, działać, życie to są nieraz absurdy, cała ta zabawa, gra przeciwności, nasze i innych pomysły, to co wciąga [...], trzeba się ubrudzić, zrobić błąd, złamać zasady i nie martwić się na zapas o cały ten nieład.

Jak wynika z analizy ostatniej wypowiedzi, podstawą autokreacji, dokonywania zmian, osiągnięć jest własna aktywność, którą autorka wartościuje wyżej niż poprzedzające przyjęcie perspektywy działaniowej, refleksje i przemyślenia (dyrektywa „nie martwić się na zapas”), które przecież nie zawsze zwiększają zakres naszego wpływu na rządzącą się swoimi prawami rzeczywistość. Silne przekonanie o potrzebie działania zaznaczone jest elementem normatywnym „trzeba...” i rozwijającymi go czasownikami. Znaczenie wypowiedzi koncentruje się wokół metafor opisujących życie i będących zarazem kategoriami centralnymi; są to: zabawa, gra przeciwności, nieład, absurd. Wyrażają one wysoki poziom niepokoju autorki, niejako indukujący eksplorowanie otaczającej rzeczywistości w kierunku zmiany. W zależności od tego, czy zmiana ta przebiega z odroczeniem wyborów i na ile jest powiązana z zaangażowaniem, wypowiedź może opisywać moratoryjny bądź dyfuzyjny status tożsamości respondentki.

²⁴ Por. koncepcję Anny Oleszkowicz omówioną w rozdz. IV niniejszego opracowania.

Chodzą po ulicach takie czternastoletnie, wymalowane Dody

Młodzi z moich rozmówców wskazywali, że fascynuje ich to, co odmienne, co lansują media, co przyciąga uwagę, ale też przyznali, że nie zawsze i nie wszyscy ich rówieśnicy oddzielają naśladownictwo innych od głębszej identyfikacji. Popularne jest to, co modne, czasem to, co łatwe i przyjemne w odbiorze, a wzorce związane z zachowaniem i wyglądem zewnętrznym pochodzą często z popkultury:

Chodzą po ulicach takie czternastoletnie, wymalowane Dody, długie buty, rozjaśnione włosy, spódniczki na 25 centymetrów, mróz, zimno, ale one przecież – eleganckie są [...].

Tu z kolei można mówić jedynie o naśladownictwie, płytkim poziomie identyfikacji z symbolami popkultury, które to naśladownictwo wyraża się głównie podobieństwem sposobu ubierania się młodych dziewcząt do modnej wokalistki. Hipotetycznie możliwa jest sytuacja konstruowania swojej tożsamości wokół określonego, koncentrującego pewne cechy wzorca, nie wydaje się jednak, aby mogło się to odbywać bez związku z wartościami przezeń reprezentowanymi. Do tego potrzebna jest pewna świadomość tych wartości, próba umieszczenia ich we własnej przestrzeni aksjologicznej, których to elementów tutaj brak. Sama wypowiedź to przede wszystkim opis wyglądu naśladowczyń Dody, ale pojawia się też wartościowanie w kontekście nieprzystawalności wyglądu dziewcząt zarówno do ich wieku, jak i panujących zimą warunków pogodowych. Autorka wypowiedzi wyraża dystans do tego rodzaju zachowań naśladowczych.

Jak wynika z zestawienia ostatnich wypowiedzi ilustrujących zachowania związane z kształtowaniem tożsamości w obrębie postrzeganych granic własnego działania i zachowań alternatywnych wobec socjalizacyjnych wzorców, całkowicie różne są nie tylko formy ekspresji tego, co postrzegane bywa jako przejawy buntu, odmienne są także poziomy samoświadomości badanych, na jakich proces ten przebiega: od płytkich, zewnętrznych form naśladownictwa tych, którzy wydają się im w swej zewnętrzności atrakcyjni, poprzez refleksję, czym jest bunt i jakie jest jego znaczenie w młodości, aż po wypowiedzi będące przykładem głębokiego naznaczenia siebie, swojego poczucia wartości, kształtowania samooceny i wyłaniania autokoncepcji poprzez podejmowanie pewnych rodzajów działań, nierządki sprzecznych z zakazami. Powszechność tego rodzaju doświadczeń potwierdzają odpowiedzi w ankiecie, wskazujące, iż niemal wszyscy młodzi ludzie w mniejszym lub większym stopniu próbują przekraczać granice wyznaczone przez dorosłych.

O pewnych rzeczach po prostu nie chcę rozmawiać z nikim, kogo znam w realu

Ważnym elementem podjętej analizy pozostają formy autoekspresji własnych przeżyć, odczuć związanych z dorastaniem i uświadamianymi granicami działania, a także refleksji, jakie one budzą w badanych. Większość respondentów opisując ten

obszar w swych narracjach przyznała, że przez dłuższy lub krótszy czas prowadziła pamiętnik, u niektórych jest to kontynuowane w postaci internetowego bloga, u innych nie. Ten ostatni przybierać może formę tematyczną opisującą hobby, zainteresowania, ale też komentującą rzeczywistość oraz skupiającą się na wyrażaniu własnych sądów i przemyśleń w związku z sytuacjami społecznymi, w jakich autor/-ka uczestniczyli. Podobną funkcję pełni stosunkowo mało w Polsce rozpowszechniona forma mikrobloga, umożliwiająca tworzenie swoistej autocharakterystyki (podobnej jak w portalach społecznościowych typu Facebook) na platformie tumblr czy też autorskie strony internetowe. Jakąkolwiek formę przybiera owa autorefleksja, wspólną cechą tego rodzaju wypowiedzi jest anonimowość. Na podkreślenie zasługuje także fakt, że respondenci opisywali swoje poczynania nie jako zastępstwo wobec dzielenia się swoimi przeżyciami czy przemyśleniami z innymi, ale jako swego rodzaju alternatywę wobec nich i uzupełnienie tychże. Nie zmienia to faktu, że stanowią one nie tylko wizytówkę, ale również swego rodzaju alter ego – drugie, internetowe Ja, opisujące zarówno własne refleksje i przemyślenia, jak i relacje ze światem w sposób niezwykle szczery, bezpośredni. I właśnie owa cecha powoduje, że także wśród grupy przeze mnie badanych są osoby spędzające więcej czasu na tworzeniu i komentowaniu tego rodzaju form autoekspresji niż na rzeczywistych kontaktach społecznych. Nie ma tutaj w obrębie rekonstruowanych narracji odpowiedniej ilości miejsca czy materiału, aby dokonać analizy dotyczącej tego, jakie mogą być długofalowe skutki tego rodzaju zmian i ewolucji kontaktów społecznych, natomiast zauważyć trzeba, że określają one w pewien sposób samoświadomość rozmówców. Oto jak opisywali oni swoje doświadczenia i refleksje na ten temat:

Nie wydaje mi się, że mam mniej czasu dla rzeczywistych znajomych, ja to robię świadomie, spotykam się z ludźmi w szkole i poza nią, ale o pewnych rzeczach po prostu nie chcę rozmawiać z nikim, kogo znam w realu, myślę... myślę, że moi znajomi by się śmiali, gdyby to wszystko wiedzieli [...], to znaczy wiedzieli, o czym piszę w sieci.

Tak, piszę od roku bloga, kiedyś pisałam pamiętnik i sądzę, że mogłabym pisać i nie pisać i nic by się nie stało, nie mam tak, że jak nie mogę korzystać z Internetu, to szaleję jak niektórzy. czy też:

Przed wakacjami zaczęłam pisać bloga o... mojej szkole, ale zauważyłam, że im więcej osób o nim wie i go czyta, tym mniej mam chęci, żeby pisać dalej, szczególnie, że wiem kto czyta i dlaczego to robi.

Inna wypowiedź określa odmienność funkcji – autorefleksji w przypadku pamiętnika i autoekspresji – w przypadku bloga:

Dla mnie blog to nie to samo co pamiętnik – piszę oba, blog to jest taki trochę wentyl bezpieczeństwa, trochę komunikacja z innymi, ale tylko tymi, którzy myślą podobnie, pamiętnik to taka... „pisanina dla panienek”, o blogu wszyscy wiedzą, pamiętnik, no hmmm, nie [...] nie daj Boże, żeby ktokolwiek to znalazł, szczególnie rodzice.

Rozmawialiśmy kiedyś na lekcji o blogach, dziennikach i pamiętnikach, ale nikt głośno nie chciał powiedzieć, czy pisze, czy nie – to są prywatne sprawy, bo moi znajomi cały czas oceniają innych, taki Facebook tylko temu służy właściwie, porównywaniu i robieniu konkurencji, a ocenia się raczej nieprzychylnie, potem są plotki, docinki, żarty, nie każdy to akceptuje, ja na przykład nie [...].

W powyższych wypowiedziach na pierwszy plan wysuwają się kwestie anonimowości i prywatności wypowiedzi w Internecie. Anonimowość ta jest niejako bodźcem stymulującym do tworzenia blogów, z drugiej strony autorka wypowiedzi przyznaje, że prowadzi (czy prowadziła) swego rodzaju komunikacyjną grę z czytelnikami, w której identyfikowanie obu stron interakcji jest utrudnione (sama deklaruje, że wie kto czyta jej bloga o szkole, ale nie wiadomo do końca, czy czytelnicy wiedzą, kto jest owego bloga autorem/-ką). Ta gra staje się czynnikiem (paradoksalnie!) obniżającym w jej pojęciu atrakcyjność blogowania – wydawać by się bowiem mogło, że bloguje się jednak z myślą o ewentualnych czytelnikach i ich reakcjach. W przekonaniu innej rozmówczyni jedynie pamiętnik pozostaje w sferze bardzo silnie strzeżonej prywatności. Jak się wydaje, główną przyczyną, dla której w tak rozumianych narracjach prywatność i anonimowość są ważne, jest obawa przed reakcją ewentualnych czytelników (ze strony rodziców), oceną czy wręcz ośmieszeniem (przez znajomych). Pojawia się porównanie do takich płaszczyzn komunikacyjnych, jak Facebook, który swą autoprezentacyjną formułą niejako prowokuje porównania i konkurencję między posiadaczami kont. Na uwagę zasługują też metafory, podkreślające dystans respondentów wobec omawianych form ekspresji: pamiętnik to „pisanina dla pańienek”, z kolei blog ujmowany jest jako „wentyl bezpieczeństwa”. Liczne elementy autotematyczne, którymi przeplatana jest wypowiedź: „nie wydaje mi się, nie chcę, myślę, sądzę, zauważyłam, wiem”, eksponują silnie jej podmiotowość i narracyjność. Elementy te współtworzą kreatywną funkcję, jaką pełnią autoekspresje wobec tożsamości – częściowo dublowanej, a częściowo ukrywanej za pomocą wypowiedzi ekspresyjnych w Internecie.

Ciekawym elementem jest tu też budowanie samoświadomości w oparciu o korzystanie ze społecznościowych płaszczyzn komunikacji wirtualnej; tu ponownie autorka dystansuje się, tym razem od osób uzależnionych od korzystania z Internetu: „mogłabym pisać i nie pisać i nic by się nie stało”, „nie mam tak, że szaleję, jak nie mogę korzystać z Internetu”. Dystans przejawia się też w oddzieleniu komunikacji z innymi w świecie realnym od zachowań komunikacyjnych i ekspresyjnych w sieci.

Autorzy w swych wypowiedziach nawiązali zatem do istotnej z badawczego punktu widzenia funkcji relacyjnej tożsamości, jaka przejawia się wpływem różnych form autoekspresji w Internecie na kontakty społeczne w rzeczywistym świecie. Przejawia się ona w ograniczaniu, ale też nawiązywaniu nowych kontaktów z ludźmi, co uzależnione bywa od tego, jaki stosunek prezentują oni wobec wspomnianych autoekspresji. Kluczowe znaczenie dla rozwoju samoświadomo-

ści mają tutaj również kryteria tożsamości – poczucie odrębności; jak się wydaje, internetowe formy wypowiedzi stanowią środek potwierdzania siebie jako osoby, ale i stanowienia granic między Ja i Inni. Kiedy wypowiedzi przybierają formę projekcji, jak dzieje się w przypadku blogów prowadzonych w formie fikcyjnych opowiadań czy narracji, w budowaniu samoświadomości istotną funkcję pełni kryterium zwane poczuciem ciągłości. Kluczowe jest tutaj odczuwanie siebie na pewnym kontinuum jako tej samej osoby, np. bohaterki fikcyjnego opowiadania i uczennicy czy studentki. Mimo iż w procesie tym biorą udział marzenia, projekcje i w ich wyniku następuje fikcyjne i przebiegające w ograniczonej perspektywie czasowej porzucenie bieżącego *Lebensweltu*, autorka przez cały czas czuje się właściwie osadzona w otaczającej ją rzeczywistości i odgrywanych rolach. Wydaje się, że tego rodzaju narracje mogą pełnić podobną rolę jak gry internetowe (RPG, ale także platformy komunikacyjne, takie jak Lively oraz Second Life) – pozwalają na jakiś czas oderwać się od rzeczywistości, uruchamiając ekspansywną i kreatywną funkcję młodzieńczego buntu poprzez zaistnienie w wirtualnym świecie, poszukiwanie nowych wrażeń w codziennym życiu niedostępnych, a w wyniku tego choćby chwilowe podniesienie własnej samooceny, zwiększenie pewności siebie.

Nieco inne znaczenie dla procesu konstruowania tożsamości ma użytkowanie takich portali, jak Facebook czy Nasza Klasa. Tutaj chodzi przede wszystkim o wymianę informacji, a także autoprezentację za pomocą zamieszczanych zdjęć i komentarzy do nich. Wypowiedź jednej z moich rozmówczyń, iż służą one także do porównywania i wzbudzania poczucia konkurencji, wydaje się trafnie oddawać istotę zjawiska, zważywszy że badani unikają zamieszczania zdjęć wykonanych w codziennych sytuacjach, otoczeniu czy zwykłych ubraniach. Przeważają wizerunki utrwalone podczas imprez towarzyskich, na wakacjach, w otoczeniu znajomych. Autoprezentacja owa również realizuje funkcję relacyjną tożsamości, nawiązując w opisach i prezentowanych komentarzach do opinii znajomych, a nierzadko czyniąc ją punktem wyjścia dla wirtualnych form ekspresji.

Niektórzy użytkownicy portali społecznościowych wspominali, że takie kontakty są tańsze niż rozmowy telefoniczne czy SMS-y:

Wiele osób korzysta z Twittera czy GG i pisze na fejsie (popularne określenie Facebooka – przyp. M.K.), bo to jest tańsze niż telefony choćby, nie chodzi tu o gromadzenie „kontaktów”, raczej intensyfikuje to znajomości niż prowadzi do zaniku więzi, mam takich znajomych, do których piszę kilka razy dziennie, ale na pewno nie dzwoniłbym, no i to też forma reklamy i... książka telefoniczna, na Fb zawsze znajdziesz każdego.

W przekonaniu moich respondentów kontakty wirtualne nie zaburzają normalnych, codziennych relacji. Nie może być tu zatem zdaniem badanych mowy o zastępowaniu bliskości i identyfikacji z innymi (*closeness*) inną, baumanowską

kategorią *proximity* (zbliżenie, kontakt)²⁵. Pojawia się jednak, szczególnie u osób pamiętających efektywne kontakty społeczne bez ingerencji medialnych wynalazków, pytanie dotyczące ewolucji takich pojęć, jak przyjaciel/znajomy oraz więź, które często stają się zaczątkiem refleksji na temat ich znaczenia dla użytkowników platform społecznościowych w Internecie.

Ten, kto ma siłę, ma też władzę, a jak ma władzę, to więcej mu wolno

Kolejnym obszarem, skojarzonym w wypowiedziach badanych z konstruowaniem tożsamości w obrębie granic własnego ja, są różne doświadczenia związane z przemocą jako mechanizmem regulującym relacje społeczne. Badani wskazywali, że można mówić o przemocy czynnej oraz biernej, przy czym ta pierwsza występuje wówczas, gdy sami są jej sprawcami, druga, gdy ofiarami. Obok tej klasyfikacji można wyróżnić jeszcze jedną tendencję – młodszy spośród respondentów skłaniali się raczej ku wąskiej i dość precyzyjnej definicji pojęcia, ograniczając występowanie przemocy do sytuacji, kiedy stosuje się siłę fizyczną bądź inaczej rozumianą presję czy dominację wobec kogoś słabszego, kto nie może się obronić. Starsi wskazywali także na szereg opresyjnych okoliczności związanych z użyciem nie tylko siły czy przewagi fizycznej, ale też nacisku psychicznego, terroryzowania, dręczenia, wliczając w ten obszar zachowania w sferze werbalnej oraz seksualnej.

Generalnie, w wypowiedziach respondentów pojawiały się następujące pola związane z pojęciem przemocy, różniące się zakresami znaczeniowymi, jak i poziomami ogólności:

- przemoc jako cecha relacji międzyludzkich (dychotomia społecznego świata, wyrażana umownie jako podział na silnych i słabych, posiadających władzę i rządzących, czy biednych i bogatych, w tym dominacja jednych nad drugimi);
- przemoc jako cecha charakteryzująca konflikty zarówno w skali makro-, jak i mikrospołecznej (rozwiązania siłowe, narzucanie woli, wojny, ruchy rewolucyjne, walka o autonomię, ale też awantury, bójkki etc.);
- przemoc jako cecha działania pewnych grup społecznych (sekty i subkultury, w tym głównie punki, skinheadzi, kibole);
- przemoc jako cecha charakteryzująca wydarzenia prezentowane w mediach (koncentracja na ukazywaniu dramatów, katastrof, tragicznych wydarzeń, których początkiem było zastosowanie przemocy; co ciekawe, badani wyłączyli z tego katalogu katastrofy naturalne, w myśl zasady, że przemoc to cecha działań ludzkich).

Nie można tu oczywiście mówić o rozłączności kategorii, bowiem klasyfikacja ta w sposób niejako roboczy wyłoniona została z narracji respondentów. Wykaz powyższy odnosi się zatem do pewnych możliwych skojarzeń opisujących

²⁵ Więcej na ten temat w: M. Karkowska, T. Skalski, *Kultura – tożsamość – socjalizacja*, Kraków 2010.

zasięg pojęcia przemocy w świadomości badanych. W swoich wypowiedziach unikali oni wartościowania tego zjawiska, spotkałam się natomiast z przekonaniem, że przemoc jest immanentnie wpisana w pewne typy relacji:

Bez nacisku czy dyscypliny w pewnych sytuacjach trudno cokolwiek osiągnąć, szczególnie jak ktoś nie do końca rozumie nasze intencje, dzieci na przykład trudno przekonać, że działamy dla ich dobra.

W szkole u nas były takie osoby, że trzeba było krzyknąć, postawić je do pionu, inaczej nie docierało, co się mówi i dalej robili swoje, dopóki nie zostali dotkliwie ukarani.

W powyższych wypowiedziach przemoc powiązana jest z nauczaniem i wychowaniem. Autorzy powyższych wypowiedzi uzasadniają jej użycie wówczas, gdy nie skutkuje perswazja (ktoś nie chce się podporządkować albo nie rozumie komunikatów, które poprzedzają zastosowanie siły, przy czym sytuacje te powiązane są z wiekiem czy pewnymi kategoriami społecznymi – dzieci, uczniowie). Wypowiedź pozbawiona jest wartościowania i elementów autotematycznych, które eksponowałyby osobiste stanowisko respondenta, można natomiast zauważyć pewne tendencje normatywne „trudno cokolwiek osiągnąć”, metaforyzowanie „postawić do pionu”, a także retrospekcje: „u nas w szkole były” oraz na ich bazie stosowane uzasadniające rozgraniczenia dotyczące stosowania przemocy. Te ostatnie pozwalają zauważyć, że przemoc nie jest w świadomości osób wypowiadających się immanentną cechą świata przeżywanego.

Inni respondenci podkreślali znaczenie stosowania przemocy w sytuacjach kryzysowych:

Rozwiązania siłowe nie są najlepsze, ale są efektywne, czasem inaczej się nie da.

Raczej nie używam siły gdy nie muszę, no chyba, że ktoś zaatakuję pierwszy, ale wtedy to nie jest przemoc, tylko obrona.

Ten kto ma siłę, ma też władzę, a jak ma władzę, więcej mu wolno, dlatego używa siły chcąc przeforsować swoje rozwiązania.

W przytoczonych wypowiedziach wyraźnie widzimy, że lista uzasadnień dotyczących stosowania przemocy może być dłuższa niż wiek czy brak reakcji wobec słownej perswazji. Są nimi obrona własna przed atakiem i władza, a właściwie, pośrednio – dysproporcja między partnerami interakcji („jak ma władzę, więcej mu wolno”). Jedynie w pierwszej wypowiedzi pojawia się negatywne wartościowanie, przeciwstawione efektywności i konieczności użycia siły w pewnych, szczególnych sytuacjach (normatywne: „czasem inaczej się nie da”). Znaczenie wypowiedzi budowane jest poprzez kategorie centralne: przemoc, siła, władza, obrona, rozwiązania. Samo stanowisko autora natomiast opisać można za pomocą zaprzeczonych elementów autotematycznych: „nie używam, nie muszę” – stąd przemoc przedstawiana jest w wypowiedzi nie jako

cecha immanentna relacji międzyludzkich, lecz pewien wyjątek, szczególnie okoliczność.

Zdaniem badanych źródłem zachowań nacechowanych przemocą w mniejszym stopniu niż można by się spodziewać są zachowania obserwowane w mediach czy postawy prezentowane przez przedstawicieli pewnych grup społecznych, np. subkultur: „czasem jak oglądam wiadomości zastanawiam się, czy w tych wszystkich miejscach, które pokazują, nie wydarzyło się nic dobrego, tylko same tragedie, ale wiem, że to specjalnie tak jest filmowane, żeby przyciągnąć uwagę: strzały, wybuchy, ogień, krew i łzy [...]” czy też: „nie wiem, chodzi może o to, żeby więcej osób obejrzało, ale jak zapytać świadków, a czasem się tak zdarza, że można, to się okazuje, że wszystko inaczej wyglądało, inaczej reagowali ludzie, wolniej się to wszystko działo”. Zdarza się, że przyczyną zachowań naruszających normy czy ustalone granice jest patologiczne środowisko czy naśladownictwo zachowań płynące z kontaktów z przedstawicielami subkultur. Wówczas bunt przybiera formy zagrażające bezpieczeństwu, czy dychotomizujące przestrzeń społeczną wokół osoby:

Mam znajomych, jeszcze ze szkoły, którzy biorą udział w ustawkach, biją się, nieraz byli opatrywani na pogotowiu, ale to w tym mieście norma, można być z tych i można być z innych, z którymi nikt się nie zadaje.

Ale inna wypowiedź:

Nigdy nie spotkałem agresywnego kibica, a dużo chodzę na mecze, ja myślę, że to są prowokacje i robi je określona grupa tych samych, pijanych rozrabiaczy i to później jest nagłaśniane i mówi się, że na stadiony przychodzą tylko bandyci z nożami, cegłami i butelkami.

Obydwaj autorzy przytoczonych wypowiedzi podkreślali, że ich obserwacji nie można generalizować, ekstrapolować na całe środowisko kibiców. W pierwszym przypadku ujawniony został natomiast przy pomocy wypowiedzi normatywnej „to w tym mieście norma” kontekst lokalny tzw. ustawek (zbiорове, umawiane w ustronnych miejscach – boiska, parkingi, nieuczęszczane podwórka – bójki kibiców rywalizujących ze sobą drużyn, często bardzo brutalne w przebiegu – przyp. M.K.). Istotne wydaje się, że w rozumieniu autora wypowiedzi przyczyną uczestnictwa w tychże dopiero na drugim miejscu są tendencje do agresywnych zachowań, na pierwszym zaś – strach przed społecznym wykluczeniem. Oba czynniki i ich hierarchizacja wskazują, że przemoc i zdolność do niej stały się w omawianej przez respondenta grupie ważnym kryterium przynależności. Druga wypowiedź z kolei, odwrotnie – wyklucza przemoc jako immanentny komponent kibicowania; autor twierdzi wręcz, że nigdy nie spotkał agresywnego kibica. Trudno powiedzieć, czy jest to próba idealizacji czy stan rzeczywisty. Analizując sytuację posługuje się on zarówno wypowiedziami autotematycznymi („ja myślę, dużo chodzę”), jak i metaforą „rozrabiacze” – jak można wnioskować, właściwie ocenia on wagę chuligańskich ekscesów na stadionach, bowiem słowo

„bandyci” metaforą już nie jest. Autor w negatywny sposób wartościuje tego rodzaju zachowania, używając do tego celu kategorii centralnych budujących sens wypowiedzi: kibic, mecze, prowokacje, pijany, rozrabiacz, bandyci.

Spotkałam się z wypowiedziami wskazującymi na wysoki poziom świadomości respondentów związany z uwarunkowaniami zachowań nacechowanych przemocą:

Jak ktoś chce być agresywny, to będzie – czy na meczu, czy na koncercie, to nie ma znaczenia, gdzie on jest, raczej liczy się po co przyszedł.

W większości grup, takich jak punki czy skini, jest niepisany kodeks, że tego czy tamtego nie ruszają, oni nie robią krzywdy na ślepo, komu popadnie, tylko ludzie, którzy nic nie wiedzą na ten temat, tak uważają.

Tu z kolei wyeksponowano okoliczności, w jakich dochodzi do aktów przemocy oraz zasady, jakimi się kierują przedstawiciele niektórych, kojarzonych z kulturą przemocy, subkultur. W opinii autorów czynnikiem stymulującym do zachowań agresywnych nie jest samo uczestnictwo w imprezach masowych i panujące tam warunki, kluczową rolę w indukowaniu przemocy pełnią stan psychiczny i intencje obserwatorów koncertu czy meczu. Podobnie fakt bycia skinem czy punkiem o niczym nie przesądza. Ważniejsze od samej przynależności są zasady zachowania wobec innych grup subkulturowych. W żadnej z wypowiedzi nie ma wartościowania dotyczącego stosowania przemocy we wzmiarkowanych sytuacjach; autorzy raczej opisują niż oceniają zachowania innych.

Wydaje się więc na tle analizowanych wypowiedzi, że przemoc, a dokładniej jej zakres bywa wyolbrzymiany, niektóre zachowania np. członków subkultur podlegają stereotypizacji, której dokonują osoby niebędące świadkami tego rodzaju incydentów. Trudno zatem na podstawie prezentowanych opinii respondentów twierdzić, że przemoc jest zinternalizowanym elementem *Lebensweltu* badanych, traktowanym jako naturalny sposób pokonywania przeszkód. Dlatego też jak się wydaje nie określa ona samoświadomości badanych na tyle silnie, aby można było ją uznać za element konstruowania tożsamości. Respondenci zdają sobie sprawę z zagrożeń i uwarunkowań przemocy, sami jednak rozpoznają je i starają się unikać sytuacji, w których mogliby stać się sprawcami czy ofiarami stosowania rozwiązań siłowych.

Kto nie pije, ten nie żyje, to znaczy nie bawi się, a trzeba się bawić póki można...

Kolejnym obszarem obecnym w wypowiedziach, co ciekawe dotyczących spędzania wolnego czasu – były doświadczenia młodych ludzi z przyjmowaniem substancji psychoaktywnych oraz spożywaniem alkoholu. W swoich opiniach byli oni ostrożni i nie chcieli dokonywać oceny tego zjawiska, mówili natomiast

o częstotliwości oraz przyczynach nadużywania alkoholu i stosowania psychostymulantów:

Obeenie picie stało się tak powszechne jak spacer, kino czy dyskoteka kiedyś, to taki weekendowy constans. Co robimy? Wiadomo, że pijemy. Pytanie tylko u kogo lub częściej – gdzie. Mniej istotne – co.

Czemu młodzi ludzie piją w dużych ilościach alkohol? W kwestii przyczyn, pierwszymi, najpowszechniejszymi były skojarzenia z zabawą, relaksem, beztroską, a także młodością jako okresem, kiedy szczególnie istotne jest, by w taki, w przekonaniu rozmówców wesoły, sposób spędzać czas. Skojarzenia dotyczące alkoholu i wywoływanych przezeń objawów z beztroską, dobrą zabawą i relaksem są tak silne, że skłoniły moich respondentów do następujących wypowiedzi:

Wiadomo, jest takie powiedzenie nawet „kto nie pije, nie żyje”, to znaczy nie bawi się, a trzeba się bawić póki można, póki jest się młodym.

W przytoczonym wyżej fragmencie wypowiedzi picie alkoholu jest postawione w jednym ciągu skojarzeń z zabawą, stanem przynależnym (jedyńie? głównie?) młodości. Metaforyczne „kto nie pije, ten nie żyje”, nawet użyte w kontekście żartobliwym, jest niepokojące, ponieważ w opinii rozmówcy wyklucza społecznie tych, którzy pić nie chcą czy nie mogą. Wydaje się, że „nie żyje” oznacza tu coś więcej niż tylko nie bawi się, ale też nie ma znajomych, nie uczestniczy w życiu towarzyskim, marnuje cenną młodość i czas niejako naturalnie na zabawę przeznaczony etc.

Tylko dwie spośród osób, z którymi rozmawiałam, poruszyły w swoich wypowiedziach problemy z powrotem do dobrego samopoczucia, a następnie nauki czy pracy – jako że picie alkoholu ma zazwyczaj miejsce w weekend, a także zmian w reakcjach, jakie następują w wyniku spożycia alkoholu, które mogą wywoływać nie zawsze pożądane przez samego pijącego czy akceptowane przez otoczenie rodzaje zachowań (lista tych ostatnich jest bardzo długa i zindywidualizowana, najpowszechniejsze wśród nich to: akty wandalizmu, zakłócanie porządku, niestrawność, problemy z powrotem do domu, narażenie na kradzieże, przygodne kontakty seksualne). Być może właśnie dlatego, że niemal wszyscy, z niewielkimi wyjątkami piją alkohol i wszyscy w efekcie jego spożycia są mniej lub bardziej pijani, nikt z akceptacją zachowań osób nietrzeźwych nie ma problemów. Ciekawą ilustracją tego rodzaju przekonań mogą być fragmenty dwóch wypowiedzi moich rozmówców:

Młodość jest jedna, a żyć w ponurym świecie jak sztywniak to bezsens.

Co innego można robić, w moim środowisku nikt nie ma żadnego innego pomysłu, co można robić po szkole czy po pracy, każdy tak robi, żeby z jakichkolwiek innych planów nic nie wyszło; na basen nie, do kina nie, na kręgle też nie, na dyskoteki to chodzą dzieci i tam też piją i to jak! [...]

Tu, jak się wydaje, kluczem do odsłonięcia znaczenia wypowiedzi jest przekonanie autorów, że bez dużych ilości alkoholu nie można się zrelaksować ani dobrze bawić. Obecne w wypowiedzi wartościujące odwołania do młodości (jest jedna, a więc cenna) i otaczającego świata (ponury) wskazują na bezsens bycia równie ponurym, jak i... trzeźwym (zastosowana metafora „sztywniak”). Zestawienie to nie jest przypadkowe i poprzez kategorie centralne (młodość, jedna, ponury, świat, bezsens) zwraca uwagę na percepcję rzeczywistości autora wypowiedzi. Jak można sądzić, niezgoda na panujący stan rzeczy i bezsilność są przyczyną sięgania po alkohol w znieczulających ilościach. Z drugiej strony jednak jakiegokolwiek alternatywy spędzenia wolnego czasu są szybko odrzucane i blokowane. Tak więc to nie tyle czy nie tylko niezgoda na rzeczywistość, ale wygodniejsza bierność, brak inicjatywy i pomysłów na dobre, satysfakcjonujące spędzanie czasu są równie istotnymi, o ile nie pierwotnymi przyczynami sięgania po alkohol. Podstawową kwestią stymulującą do upijania się jest jak się wydaje swoisty „instykt stadny”, odczuwany przymus podporządkowania innym, czego potwierdzeniem może być zastosowanie w wypowiedzi kwantyfikatora „każdy”. Wydaje się, że dwie ostatnie spośród analizowanych wypowiedzi mogą odnosić się do tożsamości przedzamkniętej ich autorów, jako że taki styl spędzania wolnego czasu, polegający na picu w towarzystwie rówieśników dużych ilości alkoholu, został im towarzysko narzucony, a innego nie znają i nie próbują poznać.

Spożywanie alkoholu w nadmiernych ilościach i jego skutki całkowicie zostały w świadomości autorów wypowiedzi oddzielone od zachowań negatywnie charakteryzujących osoby przynależące do mniejszości społecznych. Wręcz przeciwnie, w opinii moich rozmówców – piją głównie ci, którzy doświadczają egzystencjalnych kryzysów, nie radzą sobie z wyzwaniem codziennego życia, są ponadprzeciętnie inteligentni i wrażliwi. Dla potwierdzenia swych przekonań jeden z respondentów powiedział:

Ale o czym my rozmawiamy, przecież wiadomo, że wszyscy wielcy tego świata mieli problem albo z alkoholem, albo z narkotykami, albo z jednym i drugim, od poetów romantycznych począwszy, na współczesnych rockmanach kończąc.

W cytowanej wypowiedzi autor podaje w wątpliwość sens rozmowy o spożywaniu alkoholu czy przyjmowaniu substancji psychoaktywnych, traktując tego rodzaju tendencje jako wyróżnik przynależności do grupy wybitnych osobistości. Posługuje się on zarówno metaforą „wielcy tego świata”, jak i kwantyfikatorem „wszyscy” – wyraźne są tu zatem jego tendencje do generalizacji. Znaczenie wypowiedzi wzmacnia element normatywny „przecież wiadomo”. Zatem wartościowanie dotyczące spożywania alkoholu/przyjmowania narkotyków ma charakter pozytywny.

Jak ktoś odmawia alkoholu, to jest na *oucie*

Tylko jedna z moich rozmówczyń określiła spożywanie alkoholu w nadmiernych ilościach jako coś w jej pojęciu niewłaściwego:

Upokarzające, wlewanie w siebie czegoś niesmacznego tylko po to, żeby inni się nie dziwili, że ktoś nie lubi alkoholu.

Zacytowana wypowiedź jest jedyną, w obrębie której pojawia się asertywna postawa wobec picia alkoholu. W ocenie autorki alkohol jest niesmaczny, a spożywanie go tylko po to, aby inni nie dziwili się odmowie, jest czymś upokarzającym. Szczególnie że, jak to określiła autorka, chodzi tu o „wlewanie”, a więc nie spożycie w umiarkowanych ilościach, ale prowadzące do nietrzeźwości, niekontrolowane upijanie się. Jest to jedyna wypowiedź w jednoznacznie negatywny sposób wartościująca picie alkoholu. Wypowiadająca się powyżej dziewczyna dotknęła drugiego ważnego obok „rozrywki” motywu spożywania alkoholu – mianowicie obawy przed społeczną izolacją, jaką odczuwa wiele osób zachowujących abstynencję alkoholową. W innej wypowiedzi problem ów został zilustrowany następująco:

Wiem, że w naszej klasie, jak ktoś odmawia alkoholu, to jest na *oucie*, nie zaprasza się go tam, gdzie inni piją, bo po co?

Nie wiem, czy [...] można inaczej (spędzać wolny czas – przyp. M.K.), to już jest takie... przyzwyczajenie, chyba, pije się po to, żeby się bawić, ale też, żeby przełamać wstyd, niektórzy mają różne zahamowania, wstydzą się rozmawiać normalnie, wstydzą się podejść do dziewczyny, jak im się podoba, a po alkoholu to puszcza, te opory.

Nie znam ludzi, którzy nie piją, tak programowo, zupełnie, chyba że alkoholicy na odwyku.

Powyższe wypowiedzi stanowią egzemplifikację obaw o towarzyskie wykluczenie, będące efektem abstynencji alkoholowej. Osoba niepijąca nie jest zapraszana tam, gdzie inni piją, a że piją niemal wszyscy, jej kontakty z rówieśnikami stają się ograniczone – wyrażone jest to metaforą „jest na *oucie*”. W powyższej wypowiedzi autor nie generalizuje – ogranicza tę tendencję do obszaru klasy szkolnej, której jest uczniem. Inna osoba z kolei zwraca uwagę na fakt, że nie zna nikogo, kto by nie pił i niejako łączy postawę abstynencji z alkoholizmem. O ile tendencja ta okazałaby się bardziej powszechna, można mówić o kolejnej przyczynie picia dużych ilości alkoholu – w paradoksalny sposób stanowiłaby ją obawa przed byciem posądzonym o uzależnienie od alkoholu. Z wypowiedzi badanej osoby wyłonić można również inny motyw spożywania alkoholu – wiarę w to, że pomaga on przełamać kompleksy czy towarzyskie zahamowania i podnosi we własnych oczach samoocenę. Nie ma tu wartościowania, a użyte elementy autotematyczne mają zróżnicowaną siłę wyrazu: „wiem, nie wiem, nie znam”, ale i tak przedstawiony obraz ukazuje poważny problem w środowisku młodych ludzi, jakim jest spożywanie nadmiernych ilości alkoholu – ze zróżnicowanych przyczyn.

Wszystko jest dla ludzi, jakby nie było, to by tego nie sprzedawali

Istotne wydaje się, że autorzy przytaczanych wypowiedzi nie dostrzegają u siebie ani deficytów asertywności, które wpływają na ich zachowanie, ani problemu własnego, rozpoczynającego się czy trwającego od jakiegoś czasu, uzależnienia. Dystansując się od popadania w nałóg, tendencje do spożywania nadmiernej ilości alkoholu tak u siebie, jak i u innych, w różny sposób racjonalizują. Potwierdzają, że spożywanie alkoholu jest na tyle powszechne wśród młodych ludzi, że nie musi mu towarzyszyć żadna szczególna okazja i nie dotyczy ono jedynie młodzieży ze środowisk dysfunkcyjnych. Nieobecna jest tu zarówno cezura środowiskowa, jak i wiekowa – na pytanie, kiedy po raz pierwszy spróbowali alkoholu, młodzi ludzie odpowiadają w sondażach, że w gimnazjum. Moi rozmówcy tego tematu w ogóle nie poruszyli, natomiast łatwo było na podstawie ich wypowiedzi wywnioskować, że pili alkohol jeszcze jako dzieci. Jego spożywanie, nawet w dużych ilościach, doprowadzających do utraty kontroli nad sobą, nie kojarzy im się z czymś nagannym ani też z przekraczaniem granic tego, co społecznie aprobowane. Podkreślali w ankiecie, że dyskutowali z innymi o stosowaniu używek przez młodych ludzi, zarazem jednak zauważali, już w ustnych wypowiedziach, że alkohol... używką nie jest. Są nimi natomiast papierosy i narkotyki – jedno i drugie w ich pojęciu znacznie od alkoholu szkodliwsze. Dwie osoby przyznały, że pod wpływem kampanii medialnych oraz decyzji o uprawianiu sportu oraz związanej z tym opinii trenera – palić przestały. Pozostali, z wyjątkiem trzech osób, nigdy nie palili ani nie palą, „chyba, że trawkę raz na jakiś czas, na imprezie”. O ile więc alkohol staje się w świadomości badanych elementem obyczajowości, narkotyki budzą znacznie bardziej negatywne reakcje. Ale tu znów – tylko te twarde, wstrzykiwane czy inhalowane. Natomiast marihuana, a także tzw. dopalacze – substancje psychoaktywne najczęściej w tabletkach, rzadziej w papierosach czy proszku o bliżej nieokreślonym składzie, czasowo zmieniające świadomość (w tym ich zamienniki, m.in. tzw. *salvia divinorum*, ale też wiele innych) – nie budzą ich niepokoju. Fakt, że są to substancje o nieznanym chemicznym składzie i niewiadomym pochodzeniu, często zanieczyszczone, o trudnym do przewidzenia oddziaływaniu na centralny układ nerwowy, a także rozprowadzane nielegalnie, podsumowany został jedynie lakonicznym stwierdzeniem:

Wszystko jest dla ludzi, jakby nie było, to by tego nie sprzedawali.

W tej wypowiedzi widoczna jest racjonalizacja dotycząca przeznaczenia narkotyków i innych substancji psychoaktywnych rozprowadzanych w *e-shopach* i przez prywatnych, niezrzeszonych dostawców. Racjonalizacja, wyrażona zależnością między dostępnością towaru na rynku a jego brakiem szkodliwości, dowodzi braku poczucia zagrożenia i jest przejawem niebezpiecznej generali-

zacji – w pojęciu autora coś, co można kupić (nieważne legalnie czy nie), nie może nie nadawać się do spożycia, tu umownie nie być przeznaczone dla ludzi (metafora).

Dla nikogo z badanych nie jest tajemnicą, że na forach internetowych toczą się dyskusje dotyczące tego, jak działać, jak uprawiać i przede wszystkim komu i za ile można sprzedać rośliny zawierające substancje psychoaktywne²⁶. Tylko jedna z badanych zajęła zdecydowanie krytyczne stanowisko wobec dopalaczy i wspominając o doskonale prosperującym narkobiznesie, stwierdziła:

U nas nikt się nie przejmuję, jakby ktoś w końcu wpadł jak przemytnicy w Ameryce Południowej i poszedł do więzienia za to, sprawa może ruszyłaby z miejsca.

Inna wypowiedź w podobnym tonie podkreśla konieczność asertywnych reakcji wobec zażywania i dystrybuowania narkotyków:

Mam znajomą, która im (właścicielom sklepu z dopalaczami – przyp. M.K.) projektuje stronę internetową i nie widzi w tym nic niewłaściwego, ale ja uważam, uważam (powtórzenie), że tu nie można pośrodku, jesteś przeciw narkotykom, to ich nie zażywaj i nie patrz obojętnie, jak inni dilują.

Autorki przytoczonych wypowiedzi koncentrują się zarówno na społecznej, jak i indywidualnej odpowiedzialności za problem rozprowadzania narkotyków. Pierwsza z nich za pomocą uogólnienia „u nas nikt się nie przejmuję” (stanowi ono rodzaj kwantyfikatora odniesionego do społecznej reakcji wobec problemu narkotyków) wskazuje na okoliczności, jakie mogłyby doprowadzić do zmiany sytuacji. W drugiej z wypowiedzi opisano zachowania znajomej pośrednio wspierającej dilerów narkotyków, stanowisko autorki zaś podkreślone zostało za pomocą elementów autotematycznych „wiem, uważam”. Osią znaczeniową wypowiedzi jest różnica stanowisk między rozmówczynią a jej koleżanką – projektantką stron internetowych wyeksponowana przez kategorie centralne, takie jak: dopalacze, strona internetowa, narkotyki, dilować.

Tego rodzaju wypowiedzi, jak wcześniej wspomniano, stanowiły wyjątki. Fakt ten zastanawia o tyle, że w ankiecie ci sami respondenci w przeważającej większości przypadków (18 osób) twierdząco potraktowali odpowiedź na pytanie „uważam, że narkotyki są czymś zdecydowanie złym”. Możliwe wytłumaczenie tej sytuacji nawiązuje do faktu, iż narkotyki kojarzą się większości osób z dość wąskim spektrum substancji, takich jak kokaina, heroina, morfina czy opiaty. Wyłączone są z tej grupy, trudno powiedzieć dlaczego, narkotyki tzw. miękkie: marihuana, haszysz, LSD czy MDMA.

Reasumując, można w odniesieniu do przyjmowania substancji psychoaktywnych mówić o dyfuzyjnym charakterze tożsamości, a charakterystyczne dla niej rozproszenie dotyczy obrazu samego siebie, które jest jak się wydaje efektem

²⁶ http://www.insomnia.pl/SALVIA_DIVINORUM-t190602-s2.html

naruszenia poczucia wewnętrznej spójności. Jak można stwierdzić na podstawie analizy wypowiedzi ankietowych i narracji, dyfuzja w tym obszarze tożsamości przejawia się w licznych próbach związanych ze stosowaniem substancji psychoaktywnych z jednoczesnym pozostawieniem z boku poczucia odpowiedzialności za siebie, swoje zachowanie, zdrowie, a także społeczne i emocjonalne następstwa tego rodzaju eksploracji (dyfuzyjny charakter wskazań odnosi się do 6 ankiet).

Ważne kryterium tożsamości, jakim jest poczucie wewnętrznej spójności, ulega naruszeniu w sytuacjach społecznych prowokujących obniżenie poczucia możliwości wpływu na sytuację, także wówczas, gdy dochodzi do zachowań konformistycznych; badani opisywali, dlaczego nie należy w ich przekonaniu odmawiać picia alkoholu – wywołuje to społeczną izolację, wyjaśniali też, że w ich otoczeniu nieznane i niepraktykowane są alternatywne wzorce spędzania wolnego czasu, wykluczające upijanie się w towarzystwie znajomych. Konformizm ów powiązany jest ściśle z kolejnym statusem tożsamości, jakim jest przedzamknięcie (dominujący profil wypowiedzi w ankiecie – 11 wskazań). Wzorce zachowań narzucone przez rówieśników powodują, iż badani odczuwają wyraźną obawę czy wręcz odrzucają możliwość sprawdzenia, jak można spędzić wolny czas nie pijąc alkoholu, nie zażywając narkotyków czy nie przekraczając w swych zachowaniach wyznaczonych granic.

Mamy tu do czynienia ze swego rodzaju tożsamościowym paradoksem – z jednej bowiem strony badani pragną przekraczając granice podkreślać swoją beztroskę, nieskrępowanie społecznymi ograniczeniami, ekspansywnie buntując się przeciw zakazom dorosłych, próbują imponować innym, z drugiej ich reakcje noszą cechy konformizmu i podporządkowania presji ze strony rówieśników. Sytuacja taka nierzadko wynika z braku autorytetów i rozmycia wzorców postępowania i bywa określana jako „kult grupy”. Ten z kolei ma szereg implikacji w interakcyjnym modelu tożsamości – tworzywem budowania samoświadomości są codzienne kontakty z rówieśnikami, w tym Znaczącymi Innymi, a także społeczny odbiór osoby w grupie odniesienia. Jednak między treściami Ja podmiotowego i Ja przedmiotowego, Me i I (te meadowskie konstrukcje odpowiadają w przybliżeniu jaźni subiektywnej i jaźni odzwierciedlonej w koncepcji Znanieckiego²⁷), zachodzi dysproporcja. Badani w swych decyzjach i wyborach stają się w dużym stopniu odzwierciedleniem oczekiwań innych, gubiąc po drodze własną indywidualność, podmiotowość rozumianą jako cecha określająca rdzeń codziennych wyborów i decyzji. Obniżeniu ulega zatem realizacja funkcji sprawstwa i uaktualnienia potencjalności działania na rzecz funkcji relacyjnej tożsamości – kluczowe dla budowania autokoncepcji stają się takie kwestie, jak atrakcyjność interpersonalna, w miejsce samodzielności myślenia i oryginalności działania. Tożsamość badanych nosi zarówno cechy upozorowania, jak i pomieszania – wzorce medialne dotyczące konsumpcji (także w dosłownym odniesieniu do spożywania

²⁷ F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, t. 1. *Wychowujące społeczeństwo*, Warszawa 1973.

alkoholu czy przyjmowania substancji psychoaktywnych) wydają się być tutaj zastąpione przez naśladownictwo zachowań i schematów, których źródłem są rówieśnicy, z jednoczesnym ograniczeniem autoodpowiedzialności i konstruowania perspektywicznego planu postępowania z udziałem własnej osoby na rzecz tego, co przynosi doraźne korzyści. Wywodzące się z poczucia ciągłości kontinuum byłem–jestem–będę, koncentruje się w odczuciach respondentów na terażniejszości i zaspokajaniu potrzeb związanych z towarzystwem i rozrywką kosztem realizacji zainteresowań czy wypełniania obowiązków związanych z nauką i pracą. Naruszonych jest wiele obszarów, funkcji i kryteriów tożsamości, przybiera ona w obrębie konstruktum umownie opisującego funkcjonowanie „ja” w pewnych granicach – cechy autoograniczenia. Najsilniej tendencja ta reprezentowana jest w odniesieniu do stosowania substancji psychoaktywnych. Efekty tego rodzaju sytuacji odnosić należy do obszaru tożsamości przedzamkniętej, z takimi jej cechami jak silne zaangażowanie, a zarazem brak zainteresowania zachowaniami o charakterze eksploracyjnym, prowadzącymi do poszukiwania alternatyw w obrębie spędzania wolnego czasu czy sposobów nawiązywania kontaktów towarzyskich. Charakterystycznym rysem wypowiedzi badanych jest też dyfuzyjne eksperymentowanie tak z własną autoekspresją, jak i z przyjmowaniem narkotyków i spożywaniem alkoholu. Obecne są tu nie tylko dyfuzja, ale wewnętrzny chaos, rozczarowanie terażniejszością, kompensowane potrzebą kompulsywnego bawienia się, zażywania rozrywki niejako na siłę, współlistniejące z zewnątrzsterownością i anomijnym lekceważeniem norm i reguł zachowania, jakich oczekivaliby dorośli. Wzorce zachowań w tym zakresie czerpane są niemal wyłącznie od rówieśników, ewentualnie z mediów, z pominięciem szkoły czy środowiska domowego.

Podsumowując dotychczasowe rozważania dotyczące kształtowania tożsamości młodzieży, przebiegu samego procesu, a także jego uwarunkowań, podkreślić trzeba, że wyników uzyskanych z zebranego materiału nie można uogólniać na szerszą populację. Zaprezentowane tutaj przykłady analizy fenomenologicznych narracji stanowią raczej próbę stworzenia charakterystyki pewnej grupy. Jak wiadomo, brak reprezentatywności wyników badań towarzyszy wszelkim próbom aplikowania podejść jakościowych w metodologii, nie jest cechą jedynie zastosowanej procedury. Zatem to, co wyłania się z zaprezentowanych wypowiedzi, skojarzeń, retrospekcji ujawnianych w specyficznie rozumianym wywiadzie, stanowiło raczej zapis postrzegania i świadectwo prób sytuowania się młodych w obszarze *Lebensweltu*, zgodnie z przedstawioną w pierwszym rozdziale teorią Dietera Baacke, opisującą świat przeżywany jako swego rodzaju niszę, siedlisko złożone z bliższych i dalszych odniesień (rodzina, rówieśnicy, podwórko, szkoła, miejsca i sposoby spędzania wolnego czasu) stanowiących źródło identyfikacji w procesie konstruowania tożsamości zarówno w wymiarze osobowym, jak i społecznym.

Tożsamość nie jest w niniejszych rozważaniach rozumiana jako skończony efekt, produkt, lecz jako dynamiczny proces kształtowania koncepcji dotyczących własnej osoby i funkcjonowania w otaczającym świecie. Proces ten charakteryzują zarówno zmienne tempo, jak i liczne uwarunkowania.

Kluczowym podejściem teoretycznym stanowiącym ramę niniejszych rozważań jest teoria cyklu życiowego człowieka i składających się nań stadiów tożsamości autorstwa Erika Eriksona wraz z modyfikacjami (Berzonsky, Marcia) ukazującymi poza statusami tożsamości także style i strategie działania dla nich charakterystyczne. Pozostałe źródła odniesień teoretycznych to teoria pokoleń Karla Mannheim'a oraz podejście antropologiczne reprezentowane przez Margaret Mead i Davida Riesmana (przemiany kultury i odpowiadające im typy reakcji przystosowawczych na poziomie osobowościowym).

Reasumując, konstruowanie tożsamości w badanej grupie opisane zostało poprzez odniesienie pewnych jej konstruktów do założonych kategorii analitycznych: jej stadiów, wzorców w ich obrębie, wyłaniających się podczas jej konstruowania, a także funkcji oraz modeli wraz z próbą wskazania uwarunkowań tego procesu o charakterze mikro- i makrostrukturalnym.

Tożsamość w stadium moratoryjnym opisuje wybory i identyfikacje związane z uczestnictwem w kulturze, relacjami partnerskimi, a także wyborem miejsca zamieszkania. Charakterystyczny jest tu wzorzec odroczenia ostatecznych, wiążących decyzji, a w niektórych przypadkach także refleksji na ten temat. Konstruowanie tożsamości przebiega w oparciu o wysoki poziom eksploracji, ale niskie zaangażowanie w proces dokonywania wyborów i poszukiwania ostatecznych rozwiązań. Kluczowym momentem przeżywania moratorium jest kryzys, będący zarazem doświadczeniem zawieszenia dotychczasowych założeń, znaczeń i odniesień kierujących działaniem jednostki. Dopiero w następstwie przeżycia i pozytywnego rozwiązania kryzysu dochodzi do zmiany motywów działania, a w następstwie całej sytuacji życiowej jednostki. Jednakże to, czy i na jakim etapie eksplorowania danego konstruktów tożsamości doszło do kryzysu i jak został on rozwiązany, będzie można ocenić dopiero w dalszej perspektywie biograficznej.

Dyfuzja tożsamości, przebiegająca z rozproszeniem wyborów i dużą częstotliwością zmian w dokonywanych identyfikacjach dotyczy natomiast konstruktów związanych z profesjonalizacją działań i poszukiwaniem zatrudnienia, a także decyzjami dotyczącymi profilu kształcenia. Dyfuzję charakteryzuje umiarkowana chęć eksplorowania, przy czym zmieniające się często identyfikacje przybierają charakter chaotycznych, sfragmentaryzowanych prób dopasowania napotykanym propozycji identyfikacji do własnej biografii. Jednostki w ten sposób eksplorujące nie odczuwają jednak potrzeby czy gotowości do zaangażowania w wybrany obszar identyfikacji, a zamiast samookreślenia szybko dokonują zmiany typu działania czy najbliższych planów (nie zaś odraczają decyzje czy wybory, jak ma to miejsce w przypadku moratorium). Badani przede mną młodzi ludzie często zmieniają pracę, a także podejmują studia na drugim kierunku, nierzadko na in-

nej uczelni, doksztalcają się też w inny sposób. Towarzyszą temu przebiegające pomiędzy pokoleniami zmiany w postrzeganiu roli studiów w życiu. Na uwagę zasługują tutaj swego rodzaju wewnętrzne pęknięcia, objawiające się trudnościami w zakresie samookreślenia – łączenia studiów z pracą, nakładania się pewnych ról – bycia studentem, a zarazem pracownikiem, od którego wymaga się takiej samej dyspozycyjności jak od innych, nieuczących się osób zatrudnionych w firmie. Obszarem wskazującym na pęknięcie jako wzorzec tożsamości jest także delegowanie odpowiedzialności za przebieg edukacji, efektywność studiowania na organizatorów tego procesu z jednoczesnym przejściem odpowiedzialności za jakość i ilość zdobywanej wiedzy, ale już nie kształtowanych podczas studiów kompetencji. Podobny mechanizm odnosi się do konstruowania tożsamości płciowej oraz wyborów związanych z treściami kulturowymi. Można tu mówić nie tylko o pęknięciu, ale i o swoistym paradoksie i sprzeczności między tym, co doświadczane i tym, co deklarowane w wyrażanych opiniach. Dotyczy to szczególnie młodszych respondentów. Z jednej strony wykazują oni odporność wobec stereotypów dotyczących ról płciowych i uwarunkowań tworzenia relacji partnerskich, z drugiej są dość podatni na sugestie rówieśników dotyczące kryteriów atrakcyjności interpersonalnej osób, z jakimi owe potencjalne związki miałyby być budowane. W podobny sposób łatwo ulegają narzucaniu treści lansowanych przez media, zarazem negując opinie krytyków, nauczycieli oraz innych osób zawodowo związanych z kształtowaniem preferencji kulturowych. Rozproszenie i dyfuzja dotyczą także doświadczeń migracyjnych respondentów, określają też, choć w nieco inny sposób, sferę związaną z przekraczaniem granic i poszukiwaniem alternatyw dla spędzania wolnego czasu z rówieśnikami.

Status przedzamknięcia z kolei dotyczy głównie światopoglądu religijnego. Charakteryzuje się ono wysokimi wskazaniem w zakresie zaangażowania, natomiast niskim poziomem eksploracji – brak tu umiejętności dokonywania świadomych samookreśleń, uzasadnienia zarówno wyborów, jak i tego, co w poglądach innych budzi sprzeciw. Typowe przedzamknięcie opiera się na przyjęciu pewnej perspektywy myślenia i uprawomocnieniu podstaw działania, które dokonują się na podstawie sugestii czy presji ze strony innych osób, nie zaś własnych doświadczeń i przemyśleń z nimi związanych. Prezentowane przez badanych opinie nie odnoszą się do kluczowych pojęć czy funkcji religii prezentowanych w literaturze, a dominującym wzorcem identyfikacji jest naśladowanie starszych i podporządkowanie się ich sugestiom w zakresie tej sfery wyborów światopoglądowych. Niektórzy badani uczestniczą w obrzędach kościelnych, ponieważ tego wymagają rodzice. Uczęszczają na lekcje religii z tego samego powodu albo dlatego, żeby nie wyróżniać się spośród rówieśników, lub też dlatego, że nie zaproponowano im w szkole udziału w jakichkolwiek innych zajęciach w tym samym czasie. Tam, gdzie brak jest spójnego systemu uzasadnień własnego działania, można mówić o wzorcu upozorowania tożsamości. Opiera się on na pomijaniu czy braku świadomości motywów kierujących postępowaniem jednostki, nie ma w nim miejsca

na pytanie, dlaczego postępuje się w określony sposób lub też dlaczego dochodzi do zaniechania pewnych działań. Upozorowanie dotyczy jak się wydaje nie tylko elementów światopoglądu religijnego, ale też współlistnieje z tożsamością negatywną i charakterystycznym dla niej deficytem w obrębie ważnych kryteriów tożsamości, mianowicie poczucia spójności działania i wewnętrznej treści.

W innej sferze światopoglądu, dotyczącej identyfikacji politycznych i inicjatyw prospołecznych (obywatelskich) tożsamość badanych konstruowana jest w oparciu o wzorzec wykluczenia wynikający z bagatelizowania i marginalizowania przez dorosłych stanowiska młodych ludzi, prezentowanych przez nich poglądów i zgłaszanych pomysłów, nawet w kwestiach, które na bieżąco ich dotyczą (samorządność w szkole, bezpieczeństwo na osiedlu).

Kolejny paradoks tożsamości występuje w sferze związanej z poszukiwaniem alternatywnych wzorców działania w zakresie spędzania wolnego czasu: młodzi ludzie, których badałam, z jednej strony odczuwają silną potrzebę przekraczania granic wyznaczających ramy ich zachowania, beztróskiego spędzania wolnego czasu, zabawy i zapomnienia, wykluczającego podporządkowanie wyznaczonym przez dorosłych wzorcom, z drugiej podporządkowują się panującej w środowisku rówieśniczym modzie na spożywanie w nadmiarze alkoholu i rzadziej przyjmowanie substancji psychoaktywnych – są zewnątrzsterowni i wykazują wysoki poziom konformizmu wobec oczekiwań kolegów. Ten subiektywnie odczuwany przymus powielania zachowań rówieśników blokuje funkcję sprawczą, jaką pełni tożsamość. Dzieje się tak, ponieważ osoby ulegające presji środowiska rówieśniczego w rzeczywistości odczuwają brak wpływu na swoją sytuację, osłabieniu ulega ich podmiotowość. Samorealizacja poprzez kompulsywną zabawę i rozrywkę ma charakter pozorny i taki też jest dominujący wzorzec tożsamości w tej sferze.

Innym wzorcem tożsamości związanym z jej dyfuzją jest zaprzeczenie, odnoszące się do sposobów budowania kariery zawodowej preferowanej przez starsze pokolenie – tu badani wyraźnie zadeklarowali przy wyborze kierunku kształcenia, a następnie poszukiwaniu pracy brak chęci i możliwości brania pod uwagę takich kryteriów, jakimi posługiwali się ich rodzice (praca dobrze płatna vs zgodna z posiadanymi kwalifikacjami, praca jako sposób zarobkowania pieniędzy vs praca jako środek samorealizacji i droga do wewnętrznego rozwoju). Co ciekawe, istnieje tu opozycja stanowisk w obrębie badanej grupy, ponieważ inni respondenci wykazywali bardzo wysoki poziom samoświadomości w sferze wyborów związanych z profesjonalizacją, wyraźnie zmierzając do budowania kariery według wzorca samorefleksywnego autora swojej biografii zawodowej.

Stosunkowo najtrudniej wnioskować na podstawie zebranego materiału na temat tożsamości osiągniętej czy negatywnej. Ze względu na procesualny charakter konstruowania tejsze wskazać można jedynie cechy charakteryzujące osiągnięcie pewnych statusów, nie zaś zamkniętych stadiów. W ostatnim przypadku, odnoszącym się do budowania biografii zawodowej, wykorzystanie wzorca samore-

fleksywnego autora biografii zdaje się wskazywać na dążenie ku jej osiągnięciu, jednak chwila ta wydaje się być wciąż – w perspektywie czasowej badanych – odległa.

Na przeciwnym biegunie znajdują się te doświadczenia, które odnoszą się do poczucia wykorzenienia, utraty sensu działania i deficytu wewnętrznej treści generowanego przez brak uzasadnień. Zagrożenie tożsamością negatywną odnosi się do poszukiwania alternatyw dla wzorów zachowań reprezentowanych przez przedstawicieli starszego pokolenia i reformułowania granic własnego działania. Szczególnie dotyczy ono przyjętych sposobów spędzania wolnego czasu, przede wszystkim eksperymentowania z używkami i substancjami psychoaktywnymi w tej sferze.

Obok statusów tożsamości i jej wzorców warto również przyjrzeć się temu, w jaki sposób działania młodych ludzi wpływają na realizację jej funkcji. W niemal wszystkich sferach widoczna jest przewaga realizacji funkcji relacyjnej kosztem funkcji sprawstwa oraz uaktualnienia potencjalności. Zachwianie ich równowagi odnosi się do sytuacji stymulujących występowanie paradoksów tożsamościowych, a w ścisłym związku z deficytem dwóch ostatnich funkcji pozostają preferowane przez badanych zachowania konformistyczne. Innymi słowy, kiedy identyfikują się oni silnie z opiniami, wyborami i sposobami przeżywania pewnych sytuacji przez rówieśników (funkcja relacyjna), obniża się poczucie wpływu na własną sytuację i obiektywnie odczuwane możliwości kreowania swojej biografii w wymiarze indywidualnym, w sposób niepowtarzalny, inny niż u pozostałych (funkcja sprawcza) dochodzi też do naruszenia poczucia własnej odrębności, pogarsza się motywacja do działania, pokonywania trudności i stawiania czoła przeciwnościom (funkcja uaktualnienia potencjalności). W inny sposób realizacja funkcji tożsamości przebiega w sferze dotyczącej profesjonalizacji i wyborów związanych ze zdobywaniem wykształcenia. Tu realizowane są wszystkie funkcje, badani bowiem odczuwają sytuację na rynku pracy jako wyzwanie i poprzez swoje działania próbują neutralizować napotkane przeszkody (podejmowanie studiów na drugim kierunku, inne formy doksztalcania, intensywne poszukiwanie pracy zgodnej z kwalifikacjami i zainteresowaniami lub nie). Tego rodzaju zachowania wraz z przekonaniem o posiadanym wpływie na modyfikowanie swojej sytuacji odnoszą się do funkcji sprawczej i uaktualniają potencjalność tych badanych, którzy przyjmują zadaniową perspektywę działania. Wymiana doświadczeń z rówieśnikami czy zasięganie rady rodziców z kolei wskazują na realizację funkcji relacyjnej, podtrzymującej pozytywne interakcje z otoczeniem.

Zdarza się i tak, że mimo owej wymiany odrębność ja–inni zostaje zachowana, ma to miejsce na przykład podczas poszukiwania na drodze migracji najlepszego miejsca do zamieszkania, czy dewaluacji czynników legitymizujących style spędzania wolnego czasu, wówczas jednak poczucie odrębności jako składowa tożsamości opisuje relacje nie z samymi rówieśnikami, ale dotyczy rodziców czy szerzej – przedstawicieli starszego pokolenia.

Z nieco innej perspektywy niż funkcje opisać można modele, w obrębie jakich konstruowana jest tożsamość badanych, choć oczywiście nie zawsze odpowiadają one jej funkcjom w taki sposób, w jaki można odnosić statusy tożsamości do preferowanych przez jednostki stylów działania.

Idąc tym tropem analizy, zauważymy, że właściwie realizowanej funkcji relacyjnej odpowiada model interakcyjny, w którym tworzywem tożsamości jednostek są codzienne interakcje z członkami otoczenia społecznego, a samoświadomość budowana jest w oparciu o społeczny odbiór osoby. Obraz nas samych tworzy się w zetknięciu informacji zwrotnych płynących z otoczenia z postrzeganiem samych siebie. Model ów odnosi się do budowania tożsamości w obrębie takich konstruktów, jak światopogląd religijny, a także częściowo w zakresie konformistycznego dopasowania do wzorców spędzania wolnego czasu z rówieśnikami. W drugiej wszakże sferze, ze względu na obecność czynników zaburzających prawidłowe funkcjonowanie w przestrzeni społecznej, można również mówić o modelu zdrowia tożsamości.

Model światopoglądowy z kolei odwołuje się do wartości, wzorów kulturowych i etosu przyjętego w społeczeństwie. Samoświadomość tworzona jest w oparciu o style życia i formy relacji między jednostkami i grupami, które jednostka uważa za ważne, co można skrótowo ująć jako prawidłowość wyrażającą się słowami samego twórcy koncepcji tożsamości, Erika Eriksona: „Jestem tym, z czym i z kim się identyfikuję”. W najsilniejszym stopniu model ten dotyczy identyfikacji z kulturą, gdzie tradycja spotyka się z nowymi interpretacjami i trendami tworzącymi pokoleniową charakterystykę kulturowego uczestnictwa.

Model egologiczny tożsamości wskazuje na tworzenie obrazu samego siebie i jego analizę w oparciu o genezę i transformacje zachodzące pod wpływem określonych warunków środowiskowych i przeżyć z okresu dzieciństwa. Tworzywem jego powstawania są znaczące doświadczenia społeczne jednostki i pamięć przeszłości, ujęte w formie analiz biograficznych. Nawiązuje on do miejsca, czasu i tych identyfikacji, które związane są z przywoływanymi przez badanych retrospekcjami i ich biograficznym znaczeniem (związki z domem rodzinnym jako najważniejszym miejscem i punktem odniesienia, budowanie samoświadomości na pewnym kontinuum czasowym odnoszącym się do poczucia ciągłości byłem–jestem–będę), ale i do kształtowania tożsamości płciowej.

Wreszcie ostatnia kwestia, związana z zakresem identyfikacji oraz źródłami, z jakich pochodzą owe identyfikacje i wzory działania. Otóż, jak wynika z analizy materiału badawczego (w tym z pisemnych wypowiedzi przygotowanych przez badanych), najsilniejszy, niemal warunkujący wpływ na kształtowanie tożsamości badanych mają rówieśnicy. Szczególnie widoczne jest to w sferze konstruktów związanych z wyborami treści kulturowych, wzorami spędzania wolnego czasu oraz sposobami budowania związków partnerskich. Jak się wydaje, w reprezentowanych przez respondentów tendencjach do naśladownictwa i konformistycznego identyfikowania się z zachowaniami, postawami i poglądami prezentowanymi

przez rówieśników przejawia się dążenie do uczestnictwa społecznego na jednym z poziomów opisywanych przez Jerzego Modrzewskiego²⁸. W tym stadium chodzi o sytuowanie się jednostki w pewnej przestrzeni – tutaj odniesionej do wycinka świata przeżywanego/doświadczanego (*Lebensweltu*). Kandydując do zajęcia określonego miejsca wśród rówieśników, jednostki zaspokajają znaną z koncepcji A. Masłowa²⁹ potrzebę afiliacji, jednak podczas lokowania się w grupie nie zawsze dochodzi do przejścia wzorców kooperacji czy asymilacji – te związane są raczej z socjalizacją w środowiskach pierwotnych, takich jak rodzina. Jeśli jednak wziąć pod uwagę wzmiankowane procesy, można mówić tu raczej o działaniach kooperacyjnych niż asymilacyjnych – pierwszy wzorzec charakteryzują obecne w strategiach przystosowania do grupy, maksymalizacja korzyści oraz unikanie konfliktu. Z kolei obecna w koncepcjach antropologicznych marginalizacja – tu do pewnego stopnia zbieżna z kryzysem tożsamościowym – i towarzyszące jej sytuacje dezintegracji nie pojawiają się w tej sferze identyfikacyjnej, jaką stanowi grupa rówieśników. Mimo iż stare sposoby określania siebie i definiowania ważnych składników społecznego otoczenia przestały działać, brak jest nowych. Tymczasem rozszerzanie poczucia odpowiedzialności za siebie, swoje błędy, wybory i gotowość do podejmowania ryzyka są konieczne dla odblokowania inicjatywy rozwojowej. Wydaje się, że tutaj tych czynników brak lub obecne są w niewystarczającym stopniu, aby odblokowanie owo mogło nastąpić.

Podsumowując stwierdzić należy, że przyczyną, dla której grupa rówieśników ma tak duże znaczenie socjalizacyjne dla badanych, są motywy identyfikacji z kolegami, do których należą: afiliacja, potrzeba akceptacji i przynależności, charakterystyczne dla okresu adolescencji i młodości.

W identyfikacjach tego rodzaju przeważa orientacja kolektywistyczna, a osoby, które jak to określili autorzy analizowanych wypowiedzi „chodzą własnymi ścieżkami”, preferują indywidualizm, szczególnie rozumiany skrajnie jako odrzucenie popularnych sposobów spędzania wolnego czasu (odmawiają spożywania alkoholu) czy reagowania w określonych sytuacjach społecznych tak, by chronić dobro innych (np. nie pozwalają od siebie ściągać), czy są asertywne w zakresie odmowy przekraczania wyznaczonych przez dorosłych granic działania, doświadczają dotkliwych sankcji emocjonalnych, z marginalizacją towarzyską, a nawet wykluczeniem z grona rówieśników włącznie. Wśród reakcji rówieśników zauważyć można nie tylko marginalizowanie, ale również stereotypizację obrazu „indywidualistów”, naznaczanie etykietami. Nie odnalazłam natomiast w wypowiedziach badanych elementów wskazujących na fakt, że rówieśnicy, u których przeważa nastawienie indywidualistyczne, są również mobbowani. Szczególnie ważny dla samoświadomości traktowanych w ten sposób osób jest fakt, że w reakcjach tych brak uzasadnień – nieważne dlaczego ktoś zachowuje się inaczej niż

²⁸ Por. rozdz. III niniejszej pracy.

²⁹ A. Maslow, *W stronę psychologii istnienia*, Warszawa 2001.

osoby z jego otoczenia, ważne, że w ogóle to robi. Jak można sądzić nakładają się tu na siebie dwa typy społecznych reakcji: nieprzystosowanie i nieprzystawalność, nie są one jednak różniane i niezależnie od tego, który z nich faktycznie charakteryzuje potencjalnego outsidera, jest on wykluczany, a wykluczenie to czy marginalizacja naruszają wiele elementów budowanej tożsamości, na czele z jej funkcjami, a także preferowanym stylem działania. Ten ostatni może przybierać charakter zachowań unikowo-rozproszonych, ze względu na płytkość i tymczasowość identyfikacji społecznych, co skutkuje potencjalnym brakiem stabilnej autokonceptji w wymiarze budowania granic ja–inni. Jeśli działaniom nonkonformistycznym towarzyszy świadomość własnych zachowań i wyborów, u osób preferujących nastawienia indywidualistyczne wzrastają nie tylko poczucie odrębności (jak w sytuacji gdy działania tego rodzaju mają charakter przypadkowy czy pojawiają się w obrębie tymczasowych tendencji), ale i wewnętrzna spójność. Efektem jednak jest zaburzenie funkcji relacyjnej tożsamości.

Na drugim miejscu należy wymienić rodziców – tutaj szczególny wpływ atmosfery domu rodzinnego, a także przyjmowanych tam aksjologicznych podstaw działania dotyczy kwestii związanych z religią i sposobami kultywowania wiary oraz na innym biegunie – kształtowania wyobrażeń na temat ról płciowych, w tym podziału obowiązków i znaczeń przypisywanych męskości i kobiecości. Pamiętać jednak trzeba, że proces identyfikacji z treściami socjalizacji w środowisku rodzinnym zaburzany jest przez problemy z komunikacją (także na poziomie językowym), poczucie niezrozumienia oraz rozbieżności aksjologiczne pomiędzy pokoleniami. Jak wynika z przeprowadzonych badań, młodzi ludzie poddają redefinicji szereg pojęć, takich jak: przyjaźń, miłość, odpowiedzialność, ale też zdrowie czy rodzina. Inaczej rozumieli i uprawomocniali ich wartość przedstawiciele starszego pokolenia, inaczej robią to młodzi. Na podstawie analizy zebranego materiału stwierdzić należy, że znane z literatury czynniki stymulujące proces socjalizacji i wychowania w rodzinie, takie jak więź czy prawidłowe postawy rodzicielskie, oddziałują znacznie silniej niż w innych grupach społecznych, przy czym oddziaływanie owo przejawia się przewagą funkcjonalnego wymiaru więzi nad podmiotowym, osłabiając tym samym funkcję kontroli społecznej. W rodzinach, w których rodzice kompensują materialnie brak czasu, troski emocjonalnej i zainteresowania potrzebami dziecka, dochodzi nierzadko do naruszenia i nieprzestrzegania granic dopuszczalnych zachowań przez nich ustalonych. Więź w wymiarze podmiotowym przejawia się nie tylko w identyfikacji i okazywaniu sobie uczuć, ale także w trosce o stymulowanie właściwie rozumianej aktywności dziecka, dbaniu o rozwój zainteresowań, stanowieniu rozsądnych granic między obowiązkami a czasem wolnym.

O ile pierwszy aspekt realizowany jest w rodzinach respondentów bardzo dobrze (niektórzy wręcz narzekali, że mają czy w niedawnej przeszłości mieli za dużo zajęć pozaszkolnych zorganizowanych przez rodziców), drugi bywa zaniedbywany – badani wskazywali, że rodzice, szczególnie w weekendy nierzadko nie wiedzą, gdzie ich dzieci są i czym się zajmują.

Oddziaływanie tego rodzaju unikających postaw na proces tworzenia tożsamości może przejawiać się na dwu różnych poziomach: świadomym – jako poczucie wolności i nie zawsze rozumnej swobody działania, i nieświadomym – poprzez pozbawienie odczucia podmiotowości czy ważności dziecka w życiu rodziny.

Czynnikami, który w istotny sposób oddziałuje na konstruowanie tożsamości, są negatywne przeżycia, jakich niektóre spośród badanych osób doświadczyły w środowisku rodzinnym, np. związane z kryzysami małżeńskimi rodziców czy rozwodem. Jak wynika z wypowiedzi badanych, mogą one nie tylko ograniczać poczucie bezpieczeństwa, ale i wpływać na wyobrażenia dotyczące ról płciowych, znaczeń związanych z męskością i kobiecością i co oczywiste na konstruowanie planów związanych z przyszłym, planowanym życiem rodzinnym.

Ważną rolę w kształtowaniu wzorców działania, przede wszystkim związanych z konsumpcją, ale też modą i szeroko rozumianymi stylami życia oraz zainteresowaniami badanych, mają media, w szczególności wskazać tu należy na postaci prezenterów czy bohaterów popularnych programów, które to osoby nierzadko pełnią funkcję obiektów zastępczej identyfikacji wobec deficytu rzeczywistych autorytetów.

Faktem, który powinien budzić refleksję, jest stosunkowo niewielka w porównaniu z powyższymi rola szkoły w kształtowaniu tożsamości w obrębie opisanych jej konstruktów. Badani wyraźnie zaznaczyli, że to, co dzieje się w formalnie rozumianym środowisku edukacyjnym, w niewielki sposób określa ich wybory i identyfikacje.

Inaczej przedstawia się sytuacja, jeśli weźmiemy pod uwagę nieformalną przestrzeń szkoły, w tym również kontakty z rówieśnikami, a także pewne elementy ukrytego programu. Tak rozumiane oddziaływanie środowiska szkolnego to przede wszystkim kształtowanie obrazów ról społecznych, oparte na dialogu między I i Me, dwoma aspektami jaźni, znanymi z koncepcji George'a Herberta Meada. Szkoła wymusza niejako grę rolami, poszukiwanie równowagi między możliwościami zachowania indywidualnych cech prezentacji a przystosowaniem do wymagań roli ucznia, wymagającym wdrukowania schematów pewnych zachowań – w tym np. niedochodzenia własnych racji, powstrzymania się od zadawania zbyt dociekliwych pytań, uznania nienaruszalnej hierarchii i wynikających z niej konsekwencji. Podstawą procesu socjalizacji w szkole są zatem nieco inne mechanizmy niż funkcjonujące w grupach odniesienia – identyfikacja i naśladownictwo. Poza pewnym napięciem, pojawiającym się pomiędzy dwoma wymiarami jaźni – subiektywnym i podmiotowym ja (I) oraz przedmiotowym, społecznym (Me) – istotnym mechanizmem kształtowania uczniowskiej samoświadomości jest manipulowanie obrazem samego/samej siebie w sytuacjach wymagających przetrwania w trudnych warunkach – sprawdziany, egzaminy, bliskość zakończenia roku szkolnego czy po prostu zakłócenia codziennego porządku w szkole. Na wskazanie zasługuje wszystko to, co w antropologicznym wymiarze szkoły

wiąże się z rytuałem intensyfikacji. Są to nierzadko sytuacje, w których badani stymulowani są do tego, by rozdzielić to, co czują i myślą w związku z zaistniałą sytuacją czy stawianymi im wymaganiami, od tego, co mówią i robią. W nieuchronny sposób naznacza to autokonceptję badanych wewnętrznym konfliktem, pojawiającym się w wyniku niezgodności obrazu samego siebie z prezentowaną reakcją, a nierzadko skutkuje naruszeniem poczucia spójności w wyniku przyjęcia postawy konformistycznej wobec narzuconych elementów roli ucznia.

Szkoła zatem w świadomości badanych jest instytucją wymuszającą przystosowanie, przeważa w niej adaptacyjna wizja edukacji. Przestrzeń dla zachowań nacechowanych oporem w jego wartościowym z pedagogicznego punktu widzenia, transformatywnym, emancypującym wymiarze pojawia się rzadko. Otwierają ją jedynie, rzadko – elementy przełamujące przyjęte schematy instytucjonalnego działania, np. nieformalne, bliskie relacje z nauczycielami, pozwalające na rzeczywiste poznawanie siebie nie tylko w sytuacjach *stricte* edukacyjnych, ale też podczas zajęć pozaszkolnych, czy nowatorskie rozwiązania metodyczne, łączące procesy poznawcze z internalizacją wartości i istotnymi przeżyciami emocjonalnymi (np. lekcje prowadzone metodą dramy). Obydwa elementy stosowane bywały, jak opisali to badani, przez nauczycieli młodszych, efektywnie komunikujących się z młodzieżą, rozumiejących jej potrzeby lepiej niż starsi pedagodzy. Niestety, zmiany, jakie pojawiły się w ich wyniku, nie mają charakteru trwałego, ponieważ nietrwała jest obecność osób je indukujących w środowisku szkoły.

Oczywiście w analizie procesu kształtowania tożsamości młodych ludzi nie można pominąć wpływu czynników makrostrukturalnych, w tym zmiany trendów politycznych, przeobrażeń społecznych i gospodarczych oddziałujących na sposób odczuwania codzienności i perspektywy życia w naszym kraju. Te jednak, w przeciwieństwie do czynników mikrostrukturalnych i środowiskowych (dom, rówieśnicy, szkoła), nie zostały przez samych badanych w ich narracjach potraktowane jako kluczowe. Uzasadnień tego rodzaju sytuacji znów poszukiwać należy w procesualnym charakterze konstruowania tożsamości, a także specyfice kategorii wiekowej badanej grupy. Prawdopodobne jest, że wpływ czynników makrostrukturalnych na kształtowanie tożsamości opisany może zostać jedynie w sposób retrospektywny, jako że w perspektywie teraźniejszej badani go nie odczuwają, podobnie jak, mimo postrzeganej indywidualności jednostkowych biografii, nie wyrażali się na temat szczególności czy specyfiki czasu, w jakim budują swoje doświadczenia życiowe.

Bibliografia

- Aaronson E., *Człowiek – istota społeczna*, Warszawa 2006
- Abbott P., Wallace C., *An Introduction to Sociology. Feminist Perspectives*, London – New York 1997
- Ablewicz K., *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*, Kraków 2003
- Adamski F., *Socjologia małżeństwa i rodziny*, Warszawa 1984
- Adamski W., *Młodzież w społeczeństwie. Konfrontacje polsko-amerykańskie*, Warszawa 1980
- Adorno T., *Minima moralis. Refleksje z poharatanego życia*, Kraków 1999
- Anasz W., *Wartości młodego pokolenia w dobie transformacji ustrojowej Polski*, Częstochowa 1995
- Anyon J., Spender D., *Education or Indoctrination*, [w:] *Learning to Lose*, New York 1992
- Arends R. I., *Uczymy się nauczać*, Warszawa 1998
- Arystoteles, *Metafizyka*, Warszawa 1983
- Ashworth P., Lucas U., *What's the 'World' of Phenomenography*, „Scandinavian Journal of Educational Research” 1998, vol. 42, no. 4
- Badinter E., *X, Y. Tożsamość mężczyzny*, Warszawa 2003
- Bajkowski Z., Sawicki K., *Tożsamość osobowa a tożsamości społeczne*, Białystok 2002
- Barańczak S., *Tablica z Macondo*, Londyn 1990
- Barber J., Watson R., *Sisterhood Betrayed: Woman in the Workplace and All About Eve Complex*, New York 1991
- Bardwick J. M., Douvan E., *Socjalizowanie kobiet*, [w:] *Nikt nie rodzi się kobietą*, T. Hołówka (red.), Warszawa 1982
- Bartosińska M., *Oblicza przemocy*, Warszawa 1993
- Baudrillard J., *Simulacra and Simulations*, New York 1983
- Bauman T., *O możliwości zastosowania metod jakościowych w badaniach pedagogicznych*, [w:] *Zasady badań pedagogicznych*, T. Pilch (red.), Warszawa 1995
- Bauman Z., *Kłopoty z wiecznością*, [w:] *Wokół tożsamości*, A. Jawłowska (red.), Warszawa 2001.
- Bauman Z., *Razem – osobno*, Kraków 2003
- Bauman Z., *Socjologia*, Poznań 1990
- Bauman Z., *Tożsamość, jaka była, jest i po co?*, [w:] *Wokół tożsamości*, A. Jawłowska (red.), Warszawa 2001
- Bauman Z., *Turyści i włóczędzy*, [w:] *Globalizacja*, Warszawa 2000
- Beck U., *Spółczesność ryzyka*, Warszawa 2002
- Berger P., Luckmann T., *Spółczesne tworzenie rzeczywistości*, Warszawa 1983
- Berzonsky M., *Public Self-Presentation and Self-Conception. The Moderating Role of Identity Status*, „The Journal of Social Psychology”, 135(6)/1995
- Bilińska-Suchanek E., *Opór wobec szkoły*, Kraków 2004
- Bilińska-Suchanek E., *Teoretyczne podstawy paradygmatu oporu*, Słupsk 2002

- Billton F., Bonnett K., *Introductory Sociology*, London 1987
- Blau P., *Wymiana społeczna*, [w:] *Współczesne teorie socjologiczne*, praca zbiorowa, Warszawa 2006
- Bocian-Krawczyk A., *Mity o narracji. Od subiektywizmu do problemu interpretacji*, „Człowiek – Terażniejszość – Edukacja”, 2(42)/2008
- Boksański Z., *Tożsamość, biografia i system działania F. Znanieckiego*, „Przegląd Socjologiczny”, 1984/2
- Boksański Z., *Tożsamość, interakcja, grupa*, Łódź 1989
- Borowska-Beszta B., *Etnografia dla terapeutów (pedagogów specjalnych). Szkice metodologiczne*, Kraków 2005
- Boski P., Miluska J. (red.), *Męskość i kobiecość w perspektywie indywidualnej i kulturowej*, Warszawa 1999
- Bourdieu P., Passeron J. C., *Reprodukcja. Elementy nauczania*, Warszawa 1991
- Boulton-Lewis G., *Tertiary Students, Knowledge of Their Own Learning and Solo Taxonomy*, „Higher Education”, 28/1994
- Bowles S., Gintis H., *Schooling in a Capitalist America. Educational Reform and the Contradiction of Economic Life*, New York 1992
- Brannon J., *Psychologia rozwoju*, Gdańsk 2002
- Brickell Ch., *Gendering*, [w:] *Being Sociological*, S. Mathewman, B. Curtis, C. West-Newman, (eds), New York 2007
- Brzezińska A., *Spoleczna psychologia rozwoju*, Warszawa 2000
- Bukowski J., *Filozofia spotkania*, Łódź 1987
- Castells M., *Spoleczeństwo sieci*, Warszawa 2004
- Chomczyńska-Rubacha M., *Szkolne środowisko uczenia się*, [w:] *Pedagogika*, t. 2, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), Warszawa 2004
- Chrobak S., *Młodość jako dar i zadanie. Próba charakterystyki perspektywy chrześcijańskiej. Teraźniejszość jako źródło wyzwań edukacyjnych (materiały konferencyjne)*, Wrocław 2004
- Coupland D., *Pokolenie X. Opowieści na czasy przyspieszającej kultury*, Warszawa 1998
- Cudak H., *Funkcjonowanie dzieci z małżeństw rozwiedzionych*, Toruń 2003
- Cudowska A., *Orientacje życiowe współczesnych studentów*, Białystok 1997
- Cuprjak M., *Status tożsamości a stosunek do ucznia w okresie wczesnej dorosłości*, „Przegląd Badań Edukacyjnych”, 1(2)/2006
- Cylkowska-Nowak M., *Edukacja i choroba dyplomu – analiza wybranych kontekstów*, [w:] *Nowe konteksty dla edukacji alternatywnej XXI w.*, B. Śliwerski (red.) Kraków 2001
- Cyrańska E., *O poszukiwaniu istoty, czyli o możliwości otwierania horyzontu badań pedagogicznych na metodę fenomenologii*, [w:] *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych*, J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac (red.), Łódź 2001
- Cyrański B., *Aksjologiczne podstawy pedagogiki społecznej Heleny Radlińskiej. Przykład zastosowania interpretacji hermeneutycznej*, Łódź 2012
- Czapiga A. (red.), *Psychosocjalne problemy dziecka. Aspekty diagnostyczne i terapeutyczne*, Toruń 2004
- Czerepaniak-Walczak M., *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Szczecin 1995
- Czerepaniak-Walczak M., *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańsk 2006
- Czerepaniak-Walczak M., *Stereotypy młodzieży: konieczność i możliwość odczarowania młodości*, [w:] *Wychowanie: pojęcia, procesy, konteksty. Ujęcie międzydyscyplinarne*, M. Czerepaniak-Walczak, M. Dudzikowa (red.), Gdańsk 2007
- Czerwińska-Burszta H., *Teoria rytów przejścia A. van Gennepa i jej recepcja na gruncie strukturalistycznym*, Warszawa 1986
- Dembiński M., *Rytualne oblicze lekcji*, Kraków 2005

- Denzin N. K., Lincoln Y. S., *Wkraczanie na pole badań jakościowych. Wprowadzenie*, Toruń 1997
- Dilthey W., *Rozumienie i życie*, [w:] *Wokół rozumienia. Studia i szkice z hermeneutyki*, przekł. i oprac. G. Sowiński, Kraków 1993
- Dilthey W., *Gesammelte Schriften*, Stuttgart 1961
- Doniec R., *Wartości osobowe w systemie wartości rodziny miejskiej w układzie międzypokoleniowym*, Zeszyty Naukowe UJ MCLX/3
- Dorna N., *Indywidualizm – kolektywizm jako źródła międzykulturowych różnic w zakresie zachowań komunikacyjnych*, [w:] *Spoleczne problemy globalizacji*, Z. Blok (red.), Poznań 2001
- Doyle W., *Classroom Organization and Management*, New York 1986
- Dudzikowa M., *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia. Eseje etnopedagogiczne*, Kraków 2004
- Dyczewski L., *Rodzina polska i kierunki jej przemian*, Warszawa 1981
- Dyoniziak R. (współred.), *Współczesne społeczeństwo polskie. Wstęp do socjologii*, Warszawa 1974
- Easton D., *Eastern Europe at the Crossroads of Democratic Transitions: Evaluating Support*, „Comparative Politics”, 32 (1)
- Egglestone J., *The Ecology of the School*, London 1977
- Encyklopedia socjologii* (red. zbiorowa), Warszawa 1999
- Erikson E., *Inner and Outer Space. Reflections on Womanhood*, „Dedalus”, 2/1964
- Erikson E., *Tożsamość a cykl życia*, Poznań 2004
- Ernst K., *Szkolne gry uczniów*, Warszawa 1996
- Fatyga B., *Dzicy z naszej ulicy – antropologia kultury młodzieżowej*, Warszawa 2002
- Fatyga B., *Normalka i normalność*, Warszawa 2001
- Filipiak M., *Subkultury młodzieżowe wczoraj i dziś*, Tyczyn 2001
- Foucault M., *Historia seksualności*, Warszawa 1983
- Foucault M., *Nadzorować i karać: narodziny więzienia*, Warszawa 1993
- Freire P., *Bankowa koncepcja edukacji jako narzędzie opresji*, [w:] K. Blusz, *Edukacja i wyzwolenie*, Kraków 1992
- Freire P., *Pedagogy of the Oppressed*, Middlesex 1970
- Fromm E., *Mieć czy być*, Warszawa 1987
- Fuszara M., *Ojcostwo w opinii mężczyzn – ojców małych dzieci*, [w:] *Nowi mężczyźni? Zmieniające się modele męskości we współczesnej Polsce*, M. Fuszara (red.), Warszawa 2008.
- Gadamer H.-G., *Prawda i metoda*, Kraków 1993
- Galas B., *Orientacje społeczne młodzieży w warunkach nowego ładu społecznego*, [w:] *Młodzież polska w nowym ładzie społecznym, Księga pamiątkowa z okazji 70. rocznicy rodzin profesora Edwarda Hajduka*, B. Idzikowski (red.) Zielona Góra 2003
- Genep van A., *Rites of Passage*, London 1960
- Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość*, Warszawa 2001
- Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość. Ja i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa 2002
- Giddens A., *Socjologia*, Warszawa 2004
- Gałdowa A. (red.), *Tożsamość człowieka*, Kraków 2000
- Giroux H., *Theories of Reproduction and Resistance*, „Harvard Educational Review”, 1983/31
- Goffman E., *Charakterystyka instytucji totalnych*, [w:] *Elementy teorii socjologicznych*, praca zbiorowa, Warszawa 1975
- Gołębiowski B., *Polityka i pokolenia: wybrane problemy świadomości społecznej i postaw politycznych robotników polskich przelomu lat 80. i 90.*, Warszawa 1994
- Goodman N., *Wstęp do socjologii*, Poznań 1997
- Grabowska M., *Młodzież poza polityką i demokracją*, „Kultura i Społeczeństwo”, 1998/1
- Graff A., *Świat bez kobiet. Płeć w polskim życiu publicznym*, Warszawa 2001
- Griese H. H., *Socjologiczne teorie młodzieży*, Kraków 1995

- Grzybowski P., *Tożsamość globalna – kłopoty z poszukiwaniem siebie*, [w:] *Tożsamość osobowa i tożsamości społeczne*, T. Sawicki, K. Bajkowski (red.), Białystok 2002
- Gurycka A., *Dzieci bierne społecznie*, Warszawa 1970
- Gurycka A., *Jak ludzie spostrzegają świat?*, Warszawa 1998
- Habermas J., *Teoria i praktyka. Wybór pism*, Warszawa 1983
- Idzikowski B. (red.), *Młodzież polska w nowym ładzie społecznym. Księga pamiątkowa z okazji 70. rocznicy urodzin profesora Edwarda Hajduka*, Zielona Góra 2003
- Illich I., *Gender*, Berkeley 1982
- Janowski A., *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa 1995
- Jarymowicz M., *Próba konceptualizacji pojęć: tożsamość osobista, tożsamość społeczna. Odrębność schematowa Ja – My – Inni jako atrybut tożsamości*, „Studia Psychologiczne”, 1989/2
- Jawłowska A., *Tożsamość na sprzedaż*, [w:] *Międzygeneracyjna transmisja dziedzictwa kulturowego*, A. Jawłowska (red.), Warszawa 2002
- Jawłowska A. (red.), *Wokół tożsamości*, Warszawa 2001
- Jessel D., Moir A., *Pleć mózgu*, Warszawa 2001
- Jędrzejewski M., *Młodzież a subkultury: problematyka edukacyjna*, Warszawa 1999
- Joniec-Bubula K., *Rola rytuałów przejścia w tworzeniu się tożsamości w okresie dorastania*, [w:] *Tożsamość człowieka*, A. Gałdowa (red.), Kraków 2000
- Kaniowski A. M., *Wokół pojęcia tożsamości w koncepcji Jurgena Habermasa*, [w:] *Dyskursy rozumu. Między przemocą a emancypacją*, L. Witkowski (red.), Toruń 1990
- Karkowska M., Skalski T., *Kultura – tożsamość – socjalizacja*, Kraków 2010
- Karkowska M., *Uczeń i nauczyciel. Interakcje a wartości w klasie szkolnej*, Kraków 2005
- Karkowska M., Czarnańska W., *Przemoc w szkole*, Kraków 2000
- Koralewicz J., *Autorytaryzm, lęk, konformizm*, Wrocław 1987
- Kawula S. i in., *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, Warszawa 2002
- Keeves J. P. (ed.), *Educational Research. Methodology and Measurement. International Handbook*, Oxford 1997
- Kiciński K., *Młodzież wobec problemów polskiej demokracji*, Warszawa 2001
- Kiciński K., *Stereotypy i autostereotypy*, [w:] tenże, *Młodzież wobec problemów polskiej demokracji*, Warszawa 2001
- Kłodkowska J., *Młody pracownik na nowym rynku pracy*, [w:] *Młodzież wobec (nie)gościńnej przyszłości*, B. Wojtasik, R. Leppert, Z. Melosik (red.), Wrocław 2005.
- Kłoskowska A., *Kultura masowa: krytyka i obrona*, Warszawa 1980
- Kłoskowska A., *Socjologia kultury*, Warszawa 1981
- Konarzewski K. (red.), *Sztuka nauczania. Szkoła*, Warszawa 1991
- Konecki K., *Studia z metodologii badań jakościowych: teoria ugruntowana*, Warszawa 2000
- Koralewicz J., *Autorytaryzm, lęk, konformizm*, Wrocław 1987
- Koseła K., *Młodzież*, [w:] *Encyklopedia socjologii*, t. 2, Warszawa 1999
- Kotłowski K., *Filozofia wartości a zagadnienia pedagogiki*, Wrocław 1968
- Kowalski S., *Socjologia wychowania w zarysie*, Warszawa 1979
- Krajewska A., *Konteksty ojcostwa*, [w:] *Nowi mężczyźni. Zmieniające się modele męskości we współczesnej Polsce*, M. Fuszara (red.), Warszawa 2008
- Krasnodębski Z., *Świat przeżywany. Fenomenologia i nauki społeczne*, Warszawa 1993
- Krapiec M. A., *Ja, człowiek*, Lublin 1991
- Krüger H. H., *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*, Gdańsk 2005
- Krzychała S., *Projekty życia. Młodzież w perspektywie badań rekonstrukcyjnych*, Wrocław 2007
- Krzychała S., *Społeczne przestrzenie doświadczenia. Metoda interpretacji dokumentarnej*, Wrocław 2004
- Kubinowski D., Nowak M. (red.), *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, Kraków 2006

- Kunowski S., *Podstawy pedagogiki ogólnej*, Łódź 1981
- Kurzępa J., *Młodzież pogranicza – świnki*, Kraków 2001
- Kurzępa J., *Zachowania ekshibicjonistyczno-narcystyczne jako forma poszukiwania własnej podmiotowości*, [w:] *Młodzież wobec (nie)gościnnej przyszłości*, B. Wojtasik, R. Leppert, Z. Melosik (red.), Wrocław 2005
- Kvale S., *Interview. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*, S. Zabielski (red. nauk.), Białystok 2004
- Kwak A., *Rodzina w dobie przemian. Małżeństwo i kohabitacja*, Warszawa 2005
- Kwiatkowska A., *Sila tradycji i pokusa zmiany, czyli o stereotypach płciowych*, [w:] *Męskość, kobiecość w perspektywie indywidualnej i kulturowej*, P. Boski, J. Miluska (red.), Warszawa 1999
- Kwiatkowska H., *Czas, miejsce, przestrzeń – zaniedbane kategorie pedagogiczne*, [w:] *Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia*, A. Nalaskowski, K. Rubacha (red.), Toruń 2001
- Kwiatkowski M., *Młodzież i inicjatywy społeczne*, [w:] *Orientacje społeczne młodzieży w warunkach nowego ładu społecznego*, Zielona Góra 2003
- Kwieciński Z. (red.), *Nieobecne dyskursy*, t. 2, Toruń 1992
- Lauretis de T., *The invisible girl – culture of femininity vs masculinism*, [w:] *Feminist Studies*, T. de Lauretis (ed.), Indiana 1986
- Lepalczyk I., Pilch T. (red.), *Pedagogika społeczna w zmieniającym się świecie*, Warszawa 1995
- Leppert R., *Młodzież – świat przeżywany i tożsamość*, Kraków 2002
- Leppert R., *Tożsamość młodzieży w społeczeństwie naśladowczym*, [w:] *Młodzież wobec (nie)gościnnej przyszłości*, B. Wojtasik, Z. Melosik, R. Leppert (red.), Wrocław 2005
- Lindloff T. R., *Qualitative Communication Research Methods*, Chicago 2002
- Łukasiewicz B., *Porządek społeczny w potocznych wyobrażeniach i przekazach*, Warszawa 1991
- Łobocki M., *ABC wychowania dla nauczycieli i wychowawców*, Warszawa 1990
- Mach B., *Pokolenie historycznej nadziei i codziennego ryzyka*, Warszawa 2003
- Majczyna M., *Podmiotowość a tożsamość*, [w:] *Tożsamość człowieka*, A. Gałdowa (red.), Kraków 2000
- Malicka M., *Ja, czyli kto? Rzecz o tożsamości osobowej i wychowaniu*, Warszawa 1996
- Mannheim K., *Człowiek i społeczeństwo w dobie przebudowy*, Warszawa 1974
- Marcia J., *Identity in Adolescence*, [w:] *Handbook of Adolescent Psychology*, J. Adelson (ed.), New York 1980
- Mariański J., *Wartości religijne i moralne młodzieży*, Warszawa 1991
- Marton F., *Phenomenography. Describing Conceptions of a World around Us*, „Instructional Science”, 10/1981
- Marton F., *Phenomenography: A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality*, „Journal of Thought” 1986, vol. 21, no. 3
- Maslow A., *Problemy osobowości i motywacji w psychologii amerykańskiej*, Warszawa 1964
- Maslow A., *W stronę psychologii istnienia*, Poznań 2001
- Mc Laren P., *Antystruktura oporu*, [w:] *Nieobecne dyskursy*, cz. 2, Z. Kwieciński (red.), Toruń 1992
- Mc Laren P., *Schooling as a Ritual Performance*, London–Boston–Henley 1986
- Mead M., *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, Warszawa 1978
- Melchior M., *Spoleczna tożsamość jednostki*, Warszawa 1990
- Melchior M., *Wokół problemów tożsamości*, Warszawa 2003
- Melosik Z., *Ideal wychowania XXI wieku. Edukacja skierowana na świat*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 1989/3
- Melosik Z., *Kultura popularna jako czynnik socjalizacji*, [w:] *Pedagogika*, t. 2, B. Śliwerski, Z. Kwieciński (red.), Warszawa 2004
- Melosik Z., *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne*, Poznań 1995
- Melosik Z., *Tożsamość, ciało i władza*, Poznań–Toruń 1996

- Melosik Z., Szukdlarek T., *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Kraków 1998
- Męczkowska A., *Fenomenografia jako podejście badawcze w obszarze studiów edukacyjnych*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 3/2003
- Michałowska E., *Młodzież wobec przemocy. Rygoryzm czy tolerancja?*, [w:] *Młodzież w nowym ładzie społecznym*, Zielona Góra 2003
- Miles M. B., Huberman A. M., *Analiza danych jakościowych*, Białystok 2000
- Miller A., *Dramat udanego dziecka*, Warszawa 1995
- Miluska J., *Tożsamość kobiet i mężczyzn w cyklu życia*, Poznań 1996
- Miszczyński R., Tarnopolski A., *Filozofia a mass media*, „Diametros”, 4/2005
- Modrzewski J., *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne. Studium socjopedagogiczne*, Poznań 2004
- Moir A., Jessel D., *Plęć mózgu: o prawdziwej różnicy między kobietą a mężczyzną*, Warszawa 2000
- Moustakas C. E., *Fenomenologiczne metody badań*, S. Zabielski (red. nauk.), Białystok 2001
- Mucchieli R., *Les dynamique des groupes*, wyd. 15, Paris 2006
- Nalaskowki A., *Ukryte miejsca i przestrzenie szkoły*, Kraków 2006
- Nalaskowski A., *Spoleczne uwarunkowania rozwoju twórczego jednostki*, Warszawa 1998
- Nowak M., *Między naukowością/teoretycznością a praktycznością*, [w:] *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, D. Kubinowski, M. Nowak (red.), Kraków 2006
- Nowak-Dziemianowicz M., *Czy świat człowieka ma postać narracji? O możliwościach badania, rozumienia i zmiany*, „Człowiek – Teraźniejszość – Edukacja”, 4(36)/2006
- Nikitorowicz J., *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańsk 2005
- Obuchowska I., *Przemoc w wychowaniu*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 4/1989
- Oldfather P., West J., *Qualitative Research as Jazz*, „Educational Researcher” 1994, vol. 23, no. 8
- Oleszkowicz A., *Bunt młodzieńczy. Uwarunkowania, formy, skutki*, Warszawa 2006
- Ossowska M., *Ethos rycerski i jego odmiany*, Warszawa 1973
- Ossowska M., *Wzór demokracji. Cnoty i wartości*, Lublin 1992
- Ostrouch J., *Nieuchwytny relacje matek i córek codzienności*, Olsztyn 2004
- Palka S., *Humanistyczne podejście w badaniach i praktyce pedagogicznej*, [w:] *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, M. Nowak, D. Kubinowski (red.), Kraków 2006
- Pawlina K., *Religijność młodzieży*, [w:] *Młodzież przelomu wieków*, K. Pawlina (red.), Warszawa 1988
- Petrykowski P., *O niezaspokojonym głodzie miejsca*, [w:] *Młodzież wobec (nie)gościnniej przyszłości*, B. Wojtasik, R. Leppert, Z. Melosik (red.), Wrocław 2005
- Piorunek M., *Młodzież wobec edukacyjno-zawodowej przyszłości – kontekst transformacji kulturowych*, [w:] *Młodzież wobec (nie)gościnniej przyszłości*, B. Wojtasik, R. Leppert, Z. Melosik (red.), Wrocław 2005
- Piróg T., *Młodzież Polsce. Analiza przekazów młodzieżowych obecnych w polskiej kulturze na przykładzie debaty młodych w Gazecie Wyborczej*, Kraków 2004
- Pomian K., *Sartre a metafizyka literatury*, [w:] *Człowiek pośród rzeczy. Szkice filozoficzno-histeryczne*, K. Pomian (red.), Warszawa 1973
- Pospizyl K., *Niedostosowanie społeczne-przejawy, przyczyny i sposoby terapii*, Warszawa 1978
- Postman N., *Technopol. Triumf nauki nad kulturą*, Warszawa 1995
- Public Self Presentations and Self-Conceptions: The Moderating Role of Identity Status*, „The Journal of Social Psychology”, 1995/135(6)
- Puzynina J., *Język wartości*, Warszawa 1992
- Radlińska H., *Pedagogika społeczna*, Warszawa 1961
- Ratajczak Z. (red.), *Zastosowanie nauki o wartościach do badań nad przyswajaniem innowacji*, Warszawa 1982
- Renzetti C., *Kobiety, mężczyźni i społeczeństwo*, tłum. i red. nauk. A. Gromkowska-Melosik, Z. Melosik, Warszawa 2005

- Ricoeur P., *Język, tekst, interpretacja*, Warszawa 1989
- Riesman D., *Samotny tłum*, Warszawa 1996
- Rorty R., *Konsekwencje pragmatyzmu. Eseje z lat 1972–1980*, Warszawa 1998
- Rubacha K., *Metodologia badań nad edukacją*, Warszawa 2008
- Rylke H., *Drugi program w szkole. Raport z badań pilotażowych*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 1984/3
- Sekuła P., *Kultura polityczna młodzieży polskiej w dobie zmian*, [w:] *Młodzież polska w nowym ładzie społecznym. Księga pamiątkowa z okazji 70. rocznicy urodzin profesora Edwarda Hajduka*, B. Idzikowski (red.), Zielona Góra 2003
- Schütz A., *Potoczna i naukowa interpretacja ludzkiego działania*, [w:] *Kryzys i schizma*, t. 1, E. Mokrzycki (red.), Warszawa 1984
- Shaw R., *Relating Family*, [w:] *Being Sociological*, S. Mathhewman, C. Lane West-Newman, B. Curtis (eds), New York 2007
- Sierota A., *Postawy rodzicielskie a społeczne zachowania dzieci zależne od ich płci*, „Problemy Rodziny”, 1997/3
- Silverman D., *Prowadzenie badań jakościowych*, Warszawa 2009
- Simmons J. L., Mc Call M., *Dynamika interakcji*, nadbitka w zbiorach BIS UŁ
- Skalski T., *Philosophical Aspects of the Chosen Works of Phillip K. Dick*, unpublished MA Thesis, Wrocław 2007
- Smith M. L., *Publishing Qualitative Research*, „American Educational Research Journal”, 24/1987
- Solis J. F., Feinberg W., *Szkola a społeczeństwo*, Warszawa 2000
- Sowiński G. (red.), *Wokół rozumienia. Studia i szkice z hermeneutyki*, Kraków 1993
- Stasiak H., *Kształty i wnętrza rodziny*, Warszawa 1975
- Steinke I., *Kriterien Qualitativer Forschung*, Munchen–Wellheim 1999
- Suchodolski B., *Wychowanie dla przyszłości*, Warszawa 1968
- Suska M., *Tożsamość a system wartości i postawy współczesnej młodzieży*, [w:] *Tożsamość osobowa a tożsamości społeczne*, Z. Bajkowski, K. Sawicki (red.), Białystok 2002
- Szacki J., *F. Znaniecki*, Warszawa 1986
- Szafraniec K., *Pokoleniowe preferencje dotyczące ładów społecznego*, [w:] *Młodzież polska w nowym ładzie społecznym. Księga pamiątkowa z okazji 70. rocznicy rodzin profesora Edwarda Hajduka*, B. Idzikowski (red.), Zielona Góra 2003
- Szczepański J., *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1973
- Szewczyk J., *My – oni. Obcość w szkole jako kategoria antropologiczna*, [w:] *Nowe konteksty dla edukacji alternatywnej XXI w.*, B. Śliwerski (red.), Kraków 2001
- Szkudlarek T., *Dialektyka Innego i tożsamość postkolonialna*, [w:] *Edukacja a tożsamości etniczne*, M. Urlińska (red.), Toruń 1995
- Szkudlarek T., *Mc Laren i Agata, czyli o pewnej możliwości interpretacji oporu przeciw szkole*, [w:] *Nieobecne dyskursy*, Z. Kwieciński (red.), Toruń 1993
- Szkudlarek T., *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Kraków 1993
- Sztabiński P., *W środku Europy? Wyniki Europejskiego Sondażu Społecznego*, Warszawa 2006
- Sztompka P., *Trauma wielkiej zmiany*, Kraków 2000
- Szulżycka A., Jacyno M., *Uzależnienia. Między anomią i autonomią*, [w:] *Wokół problemów tożsamości*, A. Jawłowska (red.), Warszawa 2001
- Szymański M., *Młodzież wobec wartości. Próba diagnozy*, Warszawa 1998
- Szymański M., *Przemiany edukacyjne w Polsce w opinii nauczycieli*, [w:] *Edukacja w zmianach*, M. Dudzikowa (red.), Koszalin 1997
- Śliwerski B., *Współczesne nurty i teorie wychowania*, Kraków 1998
- Śpiewak P., *Ideologie i obywatele*, Warszawa 1991
- Świda-Ziemba H., *Obraz świata i bycia w świecie. Z badań młodzieży licealnej*, Warszawa 2000
- Świda-Ziemba H., *Wartości egzystencjalne młodzieży lat 90.*, Warszawa 2000

- Tarnowski J., *Jak wychowywać?*, Warszawa 1993
- Therborne G., *Drogi do nowoczesnej Europy*, Warszawa–Kraków 1998
- Thomas W. I., *Chłop polski w Europie i Ameryce: pisma wybrane*, Warszawa 1996
- Tillmann C.-J., *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*, Warszawa 2005
- Tönnies F., *Wspólnota i społeczeństwo jako typy więzi międzyludzkich*, [w:] *Elementy teorii socjologicznych*, praca zbiorowa, Warszawa 1975
- Turner J., *Struktura teorii socjologicznej*, Warszawa 1985
- Tyszka A., *Uczestnictwo w kulturze. O różnorodności stylów życia*, Warszawa 1971
- Urbaniak-Zajęc D., Piekarski J. (red.), *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych*, Łódź 2001
- Urbaniak-Zajęc D., *W poszukiwaniu kryteriów oceny badań jakościowych*, [w:] *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, D. Kubinowski, M. Nowak (red.), Kraków 2006
- Waldron-Moore P., *Eastern Europe at the Crossroads of Democratic Transitions. Evaluating Support*, „Comparative Politics”, 1994/32(1)
- Witkowski L., *Rozwój a tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*, Toruń 1989
- Witzel A., *Vehrfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen*, Frankfurt–New York 1982
- Wojtasik B., Leppert R., Melosik Z. (red.), *Młodzież wobec (nie)gościnnej przyszłości*, Wrocław 2005
- Wojtasik-Tokarz A., *Blogowanie jako próba oswojenia niegościnnej przeszłości*, [w:] *Młodzież wobec (nie)gościnnej przyszłości*, B. Wojtasik, R. Leppert, Z. Melosik (red.), Wrocław 2005
- Wokół rozumienia. Studia i szkice z hermeneutyki*, przekł. i oprac. G. Sowiński, Kraków 1993
- Wolcott H. F., *Posturing in Qualitative Research*, [w:] *Handbook of Qualitative Research in Education*, M. D. Le Compte, J. Preissle (eds), New York 1992
- Woods P., *Inside Schools*, New York 1969
- Young People in Changing Societies, The Monee Project*, Florence 2000
- Zaborowski Z., *Środowisko rówieśnicze*, Warszawa 1984
- Zamojska E., *Kulturowa tożsamość młodzieży. Studium empiryczne z badań nad młodzieżą szkół średnich*, Poznań–Toruń 1998
- Zielińska M., *Ariergarda realnego socjalizmu: społeczna biografia pokolenia stanu wojennego*, Zielona Góra 2006
- Ziemska M., *Postawy rodzicielskie*, Warszawa 1973
- Ziętek A., *Tożsamość płciowa w warunkach transformacji społecznej*, [w:] *Wokół tożsamości. Teorie, wymiary, ekspresje*, K. Borowik-Leszczyńska (red.), Kraków 2007
- Znamierowski Cz., *Oceny i normy*, Warszawa 1957
- Znаниеcki F., *Ludzie terażniejsi a cywilizacja przeszłości*, Warszawa 1974
- Znаниеcki F., *Socjologia wychowania*, t. 1, *Wychowujące społeczeństwo*, Warszawa 1973
- Znаниеcki F., *Wstęp do socjologii*, Warszawa 1988
- Żukowski T., *Analiza potencjału i możliwości społeczno-politycznych*, [w:] *Młodzi Polacy jako obywatele*, Gdańsk–Warszawa 2002

Strony internetowe:

- http://wyborcza.pl/1,76842,5487467,Mity_doroslych_o_polskiej_mlodziy.html
- <http://kobieta.gazeta.pl/wysokie-obcasy/1,53664,4950925.html>
- M. Karkowska, *Ewolucja koncepcji autorytetu w koncepcjach filozoficznych*, [w:] <http://www.pedagogika-filozoficzna.edu.pl> s. 26–36.
- <http://na-studia.pl/artukul/interesuja-nas-efekty-ksztalcenia-rozmowa-z-prof-zbigniewem-marciniakiem>, dostęp: 20.04 2011.
- http://edukacja.gazeta.pl/edukacja/1,101865,9910859,Jak_kochac_zeby_nie_oszalec.html
- http://www.insomnia.pl/SALVIA_DIWINORUM-t190602-s2.html

Aneks

Załącznik 1. Kwestionariusz ankiety do badania statusów tożsamości

Szanowni Państwo!

Kwestionariusz poniższy został zaprojektowany z myślą o badaniu celów, dążeń i motywacji składających się na proces kształtowania się tożsamości osobowej.

Niżej sformułowane stwierdzenia opisują pewne zachowania czy sposoby postrzegania świata społecznego. Prosimy zaznaczyć przy każdym stwierdzeniu tylko jedną odpowiedź, tę, która najlepiej opisuje Twój stosunek do opisywanego zagadnienia. Jeśli udzielenie niektórych odpowiedzi okaże się trudne czy będzie wymagało namysłu, prosimy wrócić do nich później, ale nie zostawiać wolnych miejsc. Nie ma odpowiedzi lepszych ani gorszych, nie będą one oceniane. Informacje uzyskane drogą badania traktowane są jako ściśle poufne i będą użyte jedynie do celów naukowych. Jeśli zechce Pan/Pani uzupełnić odpowiedź dodatkowymi komentarzami, prosimy zamieścić je na ostatniej stronie kwestionariusza. Dziękuję za czas i uwagę poświęcone jego wypełnieniu.

Stwierdzenie	Zdecydowanie tak	Tak	Raczej tak	Nie mam zdania	Raczej nie	Nie	Zdecydowanie nie
1. Ostatecznie zdecydowałem/-am, jaki zawód chcę wykonywać w przyszłości							
2. Nie oczekuję, by moje polityczne ideały i przekonania uległy zmianie							
3. Czasami zastanawiam się, czy role mężczyzny i kobiety w społeczeństwie powinny być takimi, jakimi są obecnie							

Stwierdzenie	Zdecydowanie tak	Tak	Raczej tak	Nie mam zdania	Raczej nie	Nie	Zdecydowanie nie
4. Zastanawiałem/-am się nad przyjęciem innego wyznania religijnego							
5. Nie widzę żadnej alternatywy dla zawodu, jaki zdecydowałem/-am się wykonywać w przyszłości							
6. Dyskutowałem/-am ze znajomymi na temat stosowania używek przez młodych ludzi							
7. Wiem z pewnością, gdzie będę w przyszłości mieszkał/-a							
8. Zawsze będę słuchał/-a takiego rodzaju muzyki, jaki preferuję obecnie							
9. Moje przekonania na temat ról kobiety i mężczyzny nie zmieniły się z upływem czasu							
10. Zawsze będę głosował/-a na tę samą partię polityczną							
11. Uważam, że narkotyki są czymś szkodliwym							
12. Dyskutowałem/-am z innymi o zachowaniach, które składają się na związek między partnerami							
13. Nigdy nie zastanawiałem/-am się poważnie nad innymi poglądami politycznymi							
14. Dyskutowałem/-am z osobami, które cenią inne treści kulturowe niż ja							
15. Mam doświadczenia z używaniem miękkich narkotyków							
16. Rozmawiając z innymi o religii, na pewno starałbym/-ałabym się wyrazić opinię o moich przekonaniach religijnych							

Stwierdzenie	Zdecydowanie tak	Tak	Raczej tak	Nie mam zdania	Raczej nie	Nie	Zdecydowanie nie
17. Jestem pewien/-na, jaki typ związku z kobietą/mężczyzną jest dla mnie najlepszy							
18. Zastanawiałem/-am się nad emigracją z kraju, w którym się urodziłem/-am							
19. Nie oczekuję, by moje poglądy na temat tego, czym jest moda, uległy w przyszłości zmianie							
20. Dyskutowałem/-am o polityce z osobami, których poglądy polityczne są odmienne od moich							
21. Jest możliwe, że moje przekonania religijne ulegną zmianie w przyszłości							
22. Mam zdecydowane poglądy na temat sposobu, w jaki powinni zachowywać się mężczyźni i kobiety							
23. Myślę, że to, czego szukam w związku z kobietą/mężczyzną, może ulec zmianie w przyszłości							
24. Próbowałem/-am dowiedzieć się jak najwięcej o różnych zawodach, by znaleźć ten, który będzie dla mnie najlepszy							
25. Mam doświadczenia, które sprawiły, że moje poglądy na temat ról mężczyzny i kobiety uległy zmianie							
26. Czasem zastanawiam się, dlaczego młodzi ludzie się buntują							
27. Mam doświadczenia, które pozwoliły mi zastanawiać się, czy powinienem/-nam nadal mieszkać w moim mieście							

Stwierdzenie	Zdecydowanie tak	Tak	Raczej tak	Nie mam zdania	Raczej nie	Nie	Zdecydowanie nie
28. Nigdy nie zastanawiałem/-am się, dlaczego niektórzy ludzie czytają dużo książek, a inni wolą chodzić do kina							
29. Wykorzystuję każdą okazję, by dowiedzieć się więcej o różnych religiach							
30. Zastanawiałem/-am się, jaka osoba jest dla mnie odpowiednim partnerem							
31. Jest mało prawdopodobne, by zmieniły się cele, jakie sobie stawiam w życiu zawodowym							
32. Moje przekonania dotyczące ról kobiety i mężczyzny nie zmieniają się nigdy							
33. Wiem, jakie książki, płyty czy filmy są najlepsze							
34. Nie sądzę, by zmiana wyznania religijnego była dla mnie korzystna							
35. Nigdy nie kwestionowałem/-am moich przekonań politycznych							
36. Mam określone stanowisko w kwestii stosowania przemocy							
37. Dyskutowałem/-am z różnymi osobami na temat najlepszego miejsca do osiedlenia się na stałe							
38. Nigdy nie kwestionowałem/-am mieszkania w Polsce na stałe							
39. Różne doświadczenia sprawiły, że ugruntowały się moje poglądy na temat związków z kobietą/mężczyzną							
40. Wiem, jaki program polityczny jest najlepszy dla mojego kraju							

Stwierdzenie	Zdecydowanie tak	Tak	Raczej tak	Nie mam zdania	Raczej nie	Nie	Zdecydowanie nie
41. Nigdy nie kwestionowałem/-am moich aspiracji zawodowych							
42. Rozważam możliwość zdobycia kwalifikacji w więcej niż jednym zawodzie							
43. Mam stanowcze przekonania dotyczące związków partnerskich							
44. Nie jestem pewien/-na, która z ról kobiety/mężczyzny jest dla mnie najlepsza							
45. Jestem przekonany/-a, że wszyscy młodzi ludzie próbują alternatywnych sposobów wyrażania siebie							
46. Nie jest możliwe, bym w przyszłości przeprowadził/-a się do innego miasta							
47. Nie ma sensu dyskutować na temat religii z osobami, które wyznają inną wiarę							
48. Zastanawiałem/-am się, w jakim celu transmituje się w TV wielkie wydarzenia medialne: ceremonie rozdania nagród muzycznych czy filmowych, otwarcia igrzysk sportowych, a nawet pogrzebów znanych osobistości							

Załącznik 2. Lista dyspozycji do wywiadu ukierunkowanego dotyczącego konstruktów tożsamości i ich ewolucji

Opisz najdokładniej jak potrafisz swoje przemyślenia i identyfikacje związane z:

- Religią (Jak określiłbyś swój światopogląd religijny? Czy jest jakaś konkretna religia/rodzaj wiary, z którą się identyfikujesz? Czy religia w życiu przeciętnego człowieka jest ważna?)
- Polityką (przykładowe pytania pomocnicze: Czym jest polityka w życiu przeciętnego młodego człowieka? Jak określiłbyś swoje polityczne identyfikacje? Czy uczestniczysz w wyborach parlamentarnych, prezydenckich, referendach? Czy twoim zdaniem należy brać udział w życiu społecznym i politycznym? Jak to, co dzieje się polityce lokalnej i światowej, wpływa na życie młodych ludzi?)
- Wykształceniem, pracą zawodową (Czy wykształcenie jest w dzisiejszych czasach ważne? Jaki jego rodzaj ma szczególne znaczenie? Czy jesteś zadowolony ze swoich decyzji w tym zakresie? Jak sądzisz, dlaczego obecnie niemal wszyscy młodzi ludzie pragną studiować? Jak opisałbyś sytuację młodych na rynku pracy? Co należy robić, a czego unikać, żeby znaleźć pracę? Jaka praca jest satysfakcjonująca? Od czego zależy nasze zadowolenie z pracy? Czym chciałbyś się w przyszłości zajmować?)
- Kulturą (Jak rozumiesz pojęcie globalizacji? Kto to jest kosmopolita? W jaki sposób najczęściej uczestniczysz w kulturze? Czy pojęcia: kultura i moda mają Twoim zdaniem wspólne cechy? Czy starasz się śledzić najnowsze trendy i podążać za modą? Jaka jest rola mediów w popularyzowaniu kultury? Jak oceniasz zjawisko reklamy?)
- Czasem i przestrzenią (Co to znaczy być młodym? Co pamiętasz lepiej – wydarzenia z przeszłości czy to, co dzieje się na bieżąco? Które doświadczenia mają większy wpływ na twoje decyzje, zachowania? Czy tradycja, historia są ważne w życiu przeciętnej osoby? Jakie są twoje plany na przyszłość? Czy uważasz, że żyjemy obecnie w szczególnym okresie czasu? Czy jesteś zadowolony z miejsca, w którym mieszkasz? Jak sądzisz, czemu niektóre miasta czy rejony są bardziej popularne od innych, jeśli chodzi o decyzję o zamieszkanui? Czy zastanawiałeś się kiedyś nad przeprowadzką czy emigracją? Jakie twoim zdaniem są główne powody emigracji młodych ludzi? Czy identyfikujesz się z miejscem, w którym studiujesz, mieszkasz, pracujesz; czy myślisz czasem: jestem stąd, tutaj się urodziłem, to moje miejsce?)
- Wzorcami zachowań (normalność, alternatywa, dewiacja) (Czy kiedykolwiek przeżywałeś młodzieńczy bunt? Jak on się przejawiał? Czy sądzisz, że młodzi ludzie obecnie napotykają w otoczeniu – szeroko i wąsko rozumianym

– właściwe wzorce zachowań? Skąd je czerpią? Czy twoim zdaniem autorytety, wzorce są w życiu ważne? Jaka jest ich rola? Czy są takie sposoby wyrażania siebie, które mogą być niebezpieczne dla kształtowania się tożsamości młodych ludzi? Czy spotkałeś się w swoim otoczeniu z zachowaniami, które jednoznacznie określiłbyś jako niebezpieczne? Jakie to zachowania, możesz podać przykłady?)

- Płcią i jej wymiarem biologicznym i kulturowym (Co dla ciebie oznacza bycie kobietą/mężczyzną? Czy wzorce zachowań w tym zakresie mają charakter stały czy zmieniają się w czasie? Czego dotyczą te zmiany i jakie są ich przejawy? Co/kto jest dla ciebie źródłem przekazów dotyczących ról płciowych? Co sądzisz o przyjętych w społeczeństwie wzorcach zachowań męskich i kobiecych?)

- Związkami z ludźmi (Czy masz grono stałych znajomych/przyjaciół? Czy są to długotrwałe związki czy raczej krótkotrwałe relacje? Zgadzasz się z twierdzeniem, że nasi znajomi nas określają? Co w największym stopniu łączy ludzi? Co powoduje konflikty? Czy wiesz, jakiego rodzaju osoby poszukujesz jako partnera życiowego? Jakie cechy charakteru i zachowania są ważne w relacjach międzyludzkich? W jaki sposób wyobrażasz sobie swoje relacje partnerskie za kilka lat?)

Załącznik 3. Lista kategorii językowych odwołujących się do wartościowania zawartego w wypowiedziach badanych – wg koncepcji J. Puzyniny¹

Lista poniższych kategorii językowych stanowi zarazem dyspozycje do analizy wypowiedzi badanych pod kątem zawartych tam wartościowań; nie jest to narzędzie mojego autorstwa, a jedynie próba aplikacji określeń zawartych przez Jadwigę Puzyninę w jej koncepcji analiz aksjologicznych:

- Kategorie (pojęcia centralne) – stanowią oś znaczeniową wypowiedzi/tekstu.

- Wypowiedzi autotematyczne (podkreślające czy opisujące stanowisko autora: „Jestem przekonany, że, Uważam, Według mnie, Wydaje mi się, że, Moim zdaniem” etc.). Wypowiedzi autotematyczne zazwyczaj tworzą myśl fundamentalną, będącą podstawą rekonstrukcji struktury wypowiedzi. Określają też stanowisko autora teź wypowiedzi. Dla jej znaczenia i ewolucji istotne jest, gdzie owe wypowiedzi się pojawiają, czy dotyczą istoty tekstu czy raczej jego peryferii.

- Wypowiedzi opisowo-wartościujące – to szeroko rozumiane definicje i znaczenia wyrażen użytych przez autora wypowiedzi, a także konteksty, w jakich zostały użyte (na przykład: „Przez X rozumiem, gdy ktoś mówi, że... to znaczy).

- Metafory – wszelkie porównania, rozszerzenia czy próby zmierzające do przetworzenia znaczenia słów, tworzące pewne napięcie między tym, co wyrażone *explicite*, a tym, co pozostaje w sferze skojarzeń rozmówcy (często zapowiedzią tychże są zwroty: „jak, jakby, niczym” etc.). Metafory najczęściej prowadzą do rozwinięcia kontekstu, wyłaniając wieloaspektowość wypowiedzi, uwalniając od stereotypów w postrzeganiu zjawisk, tak przez autora wypowiedzi, jak i jej odbiorcę; mają więc walor interaktywny, pobudzający do wymiany poglądów. Bywają świadectwem rozwijającej się refleksyjności rozmówcy, zaś ich wieloaspektowość otwiera różne wersje interpretacji, transformuje sens wypowiedzi.

- Wypowiedzi normatywne – zawierają wyrażenie powinności, przepisu lub reguły dotyczącej opisywanych zjawisk czy wydarzeń oraz okoliczności, w jakich zaistniały. Mogą przybierać postać indykatywną (co należy zrobić w danej sytuacji), konstrukcyjną (jak należy to zrobić) oraz kompetencyjną (kto powinien to zrobić)².

¹ J. Puzynina, *Język wartości*, Warszawa 1992.

² Cz. Znamierowski, *Oceny i normy*, Warszawa 1957, s. 501 i n., [za:] B. Cyrański, *Aksjologiczne podstawy pedagogiki społecznej Heleny Radlińskiej. Przykład zastosowania interpretacji hermeneutycznej*, Łódź 2012, s. 48–50.

Od Redakcji

Magda Karkowska – doktor nauk humanistycznych, nauczyciel dyplomowany, badacz edukacji i kultury, adiunkt na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego.

Praca doktorska pt. *Role społeczne młodzieży licealnej w systemie społeczno-kulturowym szkoły. Studium typowych sytuacji interakcyjnych* napisana została pod kierunkiem prof. zw. dr. hab. Jacka Piekarskiego.

Zainteresowania naukowe: społeczne problemy edukacji, kultura współczesna i jej przemiany, problematyka gender w edukacji i wychowaniu, jakościowe metody badań społecznych.

Autorka następujących publikacji książkowych:

- *Przemoc w szkole*, wraz z Wiesławą Czarnecką (Impuls, Kraków 2000),
- *Uczeń i nauczyciel. Interakcje a wartości w klasie szkolnej. Analiza etnograficzna* (Impuls, Kraków 2005),
- *Socjologia wychowania – wybrane elementy. Mechanizmy socjalizacji i edukacja szkolna* (Wyd. Nauk. AHE, Łódź 2007, 2009),
- *Kultura – socjalizacja – tożsamość*, wraz z Tomaszem Skalskim (Impuls, Kraków 2010)

oraz kilkunastu artykułów w czasopismach i pracach zbiorowych.

Dwukrotnie uhonorowana nagrodą indywidualną Rektora UŁ II stopnia za osiągnięcia naukowe (2006, 2011).

Prezentowana książka, zatytułowana *Tożsamość młodzieży polskiej w perspektywie badań fenomenologicznych. Wyzwania współczesności* poświęcona jest analizie sposobów i uwarunkowań kształtowania tożsamości młodzieży.

