

REDAKCJA NAUKOWA

AGNIESZKA CYBAL-MICHALSKA

MAŁGORZATA ORŁOWSKA

AGNIESZKA GROMKOWSKA-MELOSİK



MŁODZIEŻ

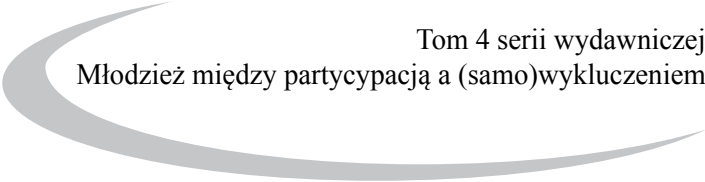
wobec istotnych
kwestii społecznych

Wydawnictwo Naukowe Akademii WSB

Młodzież wobec istotnych kwestii
społecznych

Redakcja naukowa
Agnieszka Cybal-Michalska
Małgorzata Orłowska
Agnieszka Gromkowska-Melosik

Młodzież wobec istotnych kwestii społecznych



Tom 4 serii wydawniczej
Młodzież między partycypacją a (samo)wykluczeniem

Dąbrowa Górnicza 2024

Recenzja naukowa:
dr hab. Krystyna M. Bleszyńska, prof. Pedagogium WSNS

Redakcja naukowa:
Agnieszka Cybal-Michalska
Małgorzata Orłowska
Agnieszka Gromkowska-Melosik

Korekta:
Magdalena Rudnik

Projekt okładki, skład i łamanie:
TYPO Usługi Wydawnicze, Jadwiga Popowska
ul. Lewinowska 33, 03-684 Warszawa

ISBN 978-83-65621-40-5

Wydanie publikacji jest współfinansowane przez Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Wydawca:
Akademia WSB
ul. Ciepłaka 1c, 41-300 Dąbrowa Górnicza
tel. (32) 295 93 59
www.wsb.edu.pl

Druk i oprawa:
TYPO Usługi Wydawnicze

Spis treści

AGNIESZKA CYBAL-MICHALSKA	
Wprowadzenie	7
MAŁGORZATA ORŁOWSKA	
Wstęp	9
AGNIESZKA CYBAL-MICHALSKA	
Proaktywność w karierze jako strategia intencjonalnego konstruowania przyszłości w świecie zorientowanym na globalną zmianę	13
AGNIESZKA GROMKOWSKA-MELOSİK	
Społeczne konstrukcje agresji dziewcząt. Wybrane konteksty i kontrowersje	23
MAŁGORZATA ORŁOWSKA	
Wędrownka ku dorosłości	33
JANUSZ A. MAJCHEREK	
Społeczne i kulturowe uwarunkowania zjawiska niedobrowolnego celibatu u młodzieży w fazie późnej adolescencji i wczesnej dorosłości	43
TOMASZ GMEREK	
Młódzież, dyplom akademicki i sukces życiowy – wybrane konteksty	57
ANDRZEJ RADZIEWICZ-WINNICKI	
Dywagacje wokół pedagogiki młodzieży poszukującej własnej współczesnej tożsamości	75
MAREK S. SZCZEPAŃSKI ANNA ŚLIZ	
Buszujący w sieci. Młódzież w wirtualnej przestrzeni	91
AGNIESZKA WEINER	
Preferencje muzyczne młodzieży akademickiej – iluzja wyboru	99

EMILIA GRZESIAK Przymoty postrzegania szczęścia w erze postmillenialsów	111
LUCYNA MYSZKA-STRYCHALSKA, PAULINA PERET-DRAŻEWSKA Kariera zawodowa i relacje rówieśnicze młodzieży w obliczu pandemii COVID-19.	123
ANNA MAZUROWSKA Powodzenie edukacyjno-zawodowe dzieci z prywatnych szkół podstawowych w oczach ich rodziców	137
ANNA SOB CZAK Absolwenci polskich szkół wyższych wobec zjawiska inflacji dyplomu akademickiego	151
AGATA SANAK Instagram, czyli w stosie zdjęć – poszukiwanie treści wartościowych dla młodego pokolenia	167
AGNIESZKA BETLEJA Problemy współczesnej młodzieży. Nastolatek „pomiędzy” światami	177

Wprowadzenie

Badania nad młodzieżą stanowią ważki przedmiot analiz pedagogicznych. Młodzieży można i należy przyglądać się analitycznie i interpretacyjnie z różnych perspektyw teoretycznych, a tym samym z różnych punktów widzenia wyznaczonych przez odmienne założenia konceptualne. Rola interdyscyplinarności w kształtowaniu pedagogicznego myślenia naukowego o młodzieży jest bezdyskusyjna.

Język pedagogiki ma niewątpliwie wyraźne punkty styeczne z traktowaniem młodzieży jako kategorii społecznej. Młodzież jako specyficzna zbiorowość spełnia kryteria kategorii społecznej rozumianej za Piotrem Sztompką jako „zbiór ludzi podobnych pod względem jakiejś istotnej społecznie cechy, którzy są świadomi tego podobieństwa i odrębności od innych” (P. Sztompka, *Socjologia*, Społeczny Instytut wydawniczy „Znak”, Kraków 2002, s. 197). Subiektywna więź społeczna może wynikać z obiektywnych cech zbiorowości młodzieży, np. podobnego wieku, podobnego położenia społecznego czy sytuacji życiowej, ale również – „postrzeganej wspólny przekonań, wierzeń, wartości, światopoglądu” (tamże, s. 185). Socjologizowanie młodości to w istocie koncentracja na „ujmowaniu młodzieży poprzez procesy społeczne (...) oraz związki młodych ludzi z instytucjami” (H. Ostrowicka, *Młodość jako kategoria i relacja w dyskursie edukacyjnym*, „Przegląd Pedagogiczny” 2011, nr 1, s. 279). Wyobrażenia pedagogiczna pozwala na wyróżnienie kontekstów i podejść teoretycznych w badaniach nad młodzieżą oraz nakazuje traktowanie młodzieży również jako podmiotu (młodzież w centrum permanentnej zmiany społecznej) badań pedagogicznych.

Młodzież ujmowana jako zwierciadło epoki jest podmiotem w centrum zmiany społecznej i siłą sprawczą zmian istniejącego porządku społecznego. Jak akcentuje Krystyna Szafraniec, „młodzież jest bardzo dobrym punktem odniesienia do obserwacji tego, co dzieje się z całym społeczeństwem. Jest soczewką, w której skupiają się najróżniejsze problemy i napięcia systemu. Jest barometrem zmian i społecznych nastrojów” (K. Szafraniec (red.), *Młodzi 2011*, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa 2011, s. 11). Wysiłek poznawczy pedagogów młodzieży skoncentrowany jest na rozpoznaniu odwzorowania struktur społeczno-

-kulturowych (a więc również struktur historycznie przeobrażającej się rzeczywistości społecznej) w strukturach psychicznych, osobowościowych młodzieży („świat przeżywany”) i tworzonych przez młodych ludzi struktur społecznych (form organizacyjnych bytu społecznego). Młodzież, patrząca w przyszłość i widząca w niej przestrzeń licznych możliwości podmiotowego działania, inspiruje do badawczego zatrzymania się na polach jej aktywności obejmujących ilościowy i jakościowy kontekst zmian w cyklu życia i „w świecie przeżywanym”. Młodzież jako podmiot prospektywnych zmian ujmowana jest jako kreator form organizacyjnych bytu społecznego pozostający w ścisłym związku z wartościami cenionymi w społeczeństwie. Wyróżnione podejście zmusza badaczy młodzieży do permanentnej naukowej refleksji i poszukiwania pełniejszej odpowiedzi na pytanie: *młodzież*, czyli kto?, a właściwie: *młodzieże*, czyli kto?

Wstęp

Młodzież wobec istotnych kwestii społecznych to kolejny tom oddawany do rąk Czytelnika w ramach serii wydawniczej *Młodzież – między partycypacją a (samo)wykluczeniem*. Poprzednie tomy to pierwszy: *Młodzież – między partycypacją a (samo)wykluczeniem* (2017); drugi: *Społeczne i podmiotowe uwarunkowania rozwoju młodzieży* (2018); trzeci: *Młodzież – meandry życia ku dorosłości* (2020).

Wszystkie one powstały jako wynik prac międzyuczelnianego zespołu „Młodzież – między partycypacją a wykluczeniem”, istniejącego w ramach Zespołu Pedagogiki Młodzieży przy Sekcji Pedagogiki Młodzieży KNP PAN. Zespół ten jest jednym z kilku podejmujących szczegółowe badania nad różnymi aspektami życia młodzieży. Tym razem prace zespołu skupiły się na postawie młodzieży wobec palących zjawisk życia społecznego. Wydaje się, że ta grupa społeczna nie może pozostać bierna i musi podjąć aktywność nie tylko z myślą o sobie, ale też na rzecz całej społeczności, by w przyszłości ponosić odpowiedzialność za trwanie wspólnoty i jej funkcjonowanie. Jak zauważa prof. Agnieszka Cybal-Michalska – twórca i promotor Sekcji, wartością działania jest „możliwość prowadzenia dyskursu na temat młodzieży jako przedmiocie (młodzież w centrum pedagogiki) i podmiocie (młodzież w centrum permanentnej zmiany społecznej) badań pedagogicznych”. Tym bardziej że młodzież to specyficzna kategoria społeczna, która wymyka się wielu klasyfikacjom i porządkom definicyjnym, a działanie młodych ludzi uwarunkowane jest wieloma zmiennymi. Okazuje się, że doświadczają oni licznych niedogodności i wykluczeń z życia społecznego. Najpoważniejsze z nich to te, które dotyczą pełnienia przyszłych ról społecznych. Zachwianie w ich realizacji może w przyszłości kłaść się cieniem nie tylko na indywidualną partycypację społeczną, ale szerzej – na pomyślność innych. Opis tego stanu rzeczy znalazł odzwierciedlenie w niniejszym tomie, chociażby w rozważaniach Andrzeja Radziewicza-Winnickiego czy Małgorzaty Orłowskiej. Obok zmagania młodzieży z brakami wynikającymi ze statusu społecznego istotne wydaje się dążenie młodych ludzi do budowania własnego kapitału społecznego i kulturowego, na co zwracają uwagę w swoich rozważaniach tacy autorzy jak: Agnieszka Cybal-Michalska, Tomasz Gmerek, Lucyna Myszka-Strychalska czy Paulina Peret-Drażewska.

Współczesny świat kusi i mami. Stąd częste zjawisko omniworyzmu – to temat niezwykle rzadko poruszany i umykający uwadze nie tylko badaczy, ale też wychowawców i nauczycieli, na który w swoim artykule zwraca uwagę Agnieszka Wejner, czy podejmowanie zachowań ryzykownych, o czym pisze Agnieszka Gromkowska-Melosik.

Część przedłożonych Czytelnikom tekstów porusza problematykę swego rodzaju zagubienia młodzieży w życiu społecznym, czy to realnym czy wirtualnym. Są to rozważania Marka Szczepańskiego i Anny Śliz czy Janusza A. Majcherka. Ten ostatni zwraca uwagę na kwestię inceli, która wbrew pozorom może być problemem we współczesnym odrealnionym, wirtualnym świecie kontaktów międzyludzkich.

Trafia zatem do rąk Czytelnika tom pokazujący dużą złożoność problemów, którym musi stawić czoło współczesna młodzież. Nie ułatwia jej tego zadania kapitał społeczny, którym dysponuje, czy gwałtowność zjawisk społecznych, których doświadcza i w których uczestniczy mniej lub bardziej aktywnie. Prezentowany Czytelnikowi ogląd zjawiska jest szczególnie cenny ze względu na zróżnicowanie dyscyplin wiedzy autorów czy ich doświadczeń życiowych i badawczych (poczynając od samodzielnych pracowników nauki na jej adeptach – studentach studiów doktoranckich Akademii WSB w Dąbrowie Górniczej – kończąc).

* * *

Niniejsza książka nie powstałaby, gdyby nie uzyskała wsparcia władz Akademii WSB w Dąbrowie Górniczej. Wielkie podziękowania należą się w pierwszej kolejności Pani Rektor prof. Zdzisławie Dacko-Pikiewicz za stworzenie warunków do pracy twórczej pracownikom i adeptom nauki – studentom szkoły doktorskiej działającej przy Akademii WSB, którzy znaleźli się w gronie autorów niniejszej książki.

Równie gorące podziękowania należy kierować na ręce Dziekana Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu Pani profesor Agnieszki Cybal-Michalskiej za stworzenie Zespołu Pedagogiki Młodzieży przy Sekcji Pedagogiki Młodzieży KNP PAN i czuwanie nad jego rozwojem oraz inspirowanie podejmowania w jego ramach prac badawczych.

Niniejszy tom nie powstałby, gdyby nie wysiłek naukowy autorów, którzy zechcieli podzielić się z Czytelnikami wynikami swoich prac badawczych. Dzięki nim mogła powstać praca, która zwraca uwagę na problemy, z którymi boryka się współczesna młodzież. Jej lektura pozwoli odbiorcom, przede wszystkim wychowawcom odpowiedzialny za wspieranie młodych ludzi w rozwoju, udzielić im profesjonalnego wsparcia, które musi być oparte na właściwej diagnozie istniejącego stanu rzeczy. Mam nadzieję, że książka ta znajdzie również odbiorców wśród rodziców,

którzy towarzyszą własnym dzieciom w tak trudnym momencie ich życia. A może także sami zainteresowani zechcą przejrzeć się w lustrze i zobaczyć własne odbicie, którego subiektywny ogląd często jest umniejszany w efekcie zaniżania własnej wartości. Być może również prezentowane w książce kwestie pozwolą młodzieży znaleźć rozwiązanie w trudnych sytuacjach życiowych.

Specjalne słowa podziękowania kierowane są do Pani prof. Krystyny M. Błęszyńskiej – recenzentki niniejszego tomu. Jej bezcenne uwagi pozwoliły udoskonalić prezentowane teksty oraz uniknąć niedociągnięć.

Trzeba też zwrócić uwagę i skierować słowa podziękowania dla Wydawnictwa Naukowego Akademii WSB, które zechciało podjąć się trudu wydawniczego. Trojska Redakcji o formę i szatę graficzną sprzyja bez wątpienia dobrej lekturze.

Proaktywność w karierze jako strategia intencjonalnego konstruowania przyszłości w świecie zorientowanym na globalną zmianę

Ponowoczesna, wieloznaczna i ambiwalentna rzeczywistość społeczno-kulturowa, poddająca się nieustannym fluktuacjom, prowadzi do radykalnych przemian społecznych wyrażających się w permanentnej autokreacji. Ich siłą sprawczą jest zarazem dążenie do równowagi oraz walka i napięcie w strukturze społecznej. *Stricte* globalny dyskurs nad czynnikami determinującymi zmiany w systemie społecznym oraz kondycją człowieka współczesnego, żyjącego w heterogenicznej strukturze globalnej, jest w obszarze rozważań wokół domeny planowania, rozwoju i monitorowania kariery orientacją lokującą się wśród najważniejszych i jakże aktualnych społecznie¹. Specyfika jakościowo nowych przekształceń w relacjach pomiędzy globalnością a lokalnością, państwem a społeczeństwem, społeczeństwem a jednostką oraz powiązań między nimi nie pozostaje bez znaczenia dla organizacji życia społeczno-kulturowego, politycznego i gospodarczego. Motorem nowego (nie)porządku świata, jak konstatuje Zygmunt Bauman, są zasady wolnego rynku, które zdominowały politykę, wzniosły się w przestrzeń ponadnarodową, pozwalając na rosnące znaczenie ekonomii, i ograniczyły państwa oraz rządy w swobodzie podejmowania decyzji (zob. Ziewiec 2009, s. 83–105). Polski myśliciel nie jest w swoich poglądach na temat ekspansji rynku i komercjalizacji osamotniony. Pokrywają się one z przemyśleniami Alvina Tofflera, Daniela Bella, R. Coopera, Johna Naisbitta, Manuela Castellsa, Anthony’ego Giddensa. U. Beck już w przedmowie do swojej książki zatytułowanej *Władza i przeciwwładza w epoce globalnej. Nowa ekonomia*

* ORCID: 0000-0001-7470-1473

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

¹ Problematyka prezentowana w artykule była już przedmiotem refleksji podjętej w rozdziale: A. Cybal-Michalska, *Proactivity in a career as a strategy of the intentional construction of an individual future in the world oriented toward a global change*, „Procedia Manufacturing” 2015, nr 3, T. Ahram, W. Karwowski, D. Schmorow (red.), s. 3644–3550.

polityki światowej wyraźnie akcentuje, iż „współcześnie dokonuje się pewien twórczy, od wewnątrz powodowany rozpad «prawomocnego» ładu świata, w którym dominowały państwa narodowe” (Beck 2005, s. 15). I chociaż poglądu tego nie można przyjmować bezkrytycznie, bowiem „w pełni wolny rynek funkcjonuje jako ideologia, mit lub wzorzec, ale nigdy jako codzienna rzeczywistość” (Wallerstein 2007, s. 43), jak podkreśla Immanuel Maurice Wallerstein, to nie ulega wątpliwości, że codzienność uczy, aby nie wiązać nadziei na poprawę jednostkowego losu z państwem, jego polityką czy społeczeństwem. Świat wielości i różnorodności będący *in statu nascendi* (którego doświadczamy i który domaga się permanentnego rozpoznawania) nie ma tego rodzaju ambicji. To świat indywidualnie wypracowanych i urzeczywistnianych strategii, które muszą być adekwatne do tempa zmian, jakim podlega świat (Ziewiec 2009, s. 83–92). Zwrócenie uwagi na jakość globalnej „ekumeny kulturowej” (Ulf Hannerz) skłania do refleksji nad globalnymi zmianami w stylach życia, co nie pozostaje bez znaczenia dla jakości zmian w świecie pracy i praktyki planowania kariery oraz zarządzania nią.

Efektom tych przemian jest zwrócenie uwagi na: jakość systemu organizacji pracy (elastyczność pracy pozwala na odpowiednie reagowanie na zapotrzebowania na rynku pracy), wzrost znaczenia jakości satysfakcji z wykonywanej pracy (nierazko poprzez zmianę jej funkcji czy treści) oraz stopniowy zanik tradycyjnego modelu rozwoju kariery (Strykowska 2001, s. 120). Dynamika przemian współczesnego świata pracy a nawet „końca pracy” (Jeremy Rifkin) aktualizuje rolę jakości wykształcenia i wymaganych kwalifikacji. Ilustracją zarysowanych przemian na wysoce konkurującym i wymagającym rynku pracy jest stwierdzenie: „krótkoterminowe projekty stają się bardziej powszechne niż stanowisko pracy w jednej firmie na okres stały (...) a przełomowym oraz decydującym zjawiskiem staje się wszechstronność kwalifikacji (*multi-skilling*)” (Maree 2010, s. 362). Globalne tendencje i procesy różnicowania, wielokontekstowości, wielowymiarowości i współzależności różnych dziedzin życia społecznego niewątpliwie aktualizują problem implementacji idei *life long learning*, planowania, zarządzania, rozwoju i kształtowania kariery oraz skłaniają do namysłu nad kwestią kariery jako „własności” jednostki.

We współczesnym zindywidualizowanym społeczeństwie, kreującym nowe style życia, kwestią fundamentalną staje się „nowy sposób myślenia o karierze” (Werner Lanthaler). Konceptualizacja jakościowo nowego ujęcia problematyki kariery jako „własności” jednostki (występującego w sąsiedztwie tradycyjnego rozumienia kariery jako strukturalnej własności organizacji czy zawodu) wskazuje na wielowymiarowy charakter współczesnego dyskursu, który łączy w sobie implikacje interdyscyplinarnego dialogu i stwarza potrzebę przeglądu teoretycznych refleksji nad sposobami rozumienia kariery oraz uwarunkowań i wyznaczników jej kształtowania.

Próbując dookreślić kategorię pojęciową „kariera”, trudno nie zauważyć niejednoznaczności i braku ostrości w semantycznych sensach przypisywanych temu pojęciu. Ponadto wyróżnikiem myślenia o karierze jest różnorodność znaczeń, w których to pojęcie bywa używane. Zakresem pojęcia „kariera” może być jego subiektywna i obiektywna struktura znaczeniowa, wartościujące (również o odcieniu negatywnym, np. kategorie: „karierowicz”, „karierowiczostwo” (Bauman 1960, s. 25)) i niewartościujące (będące wyznacznikiem myślenia o karierze jako „własności” jednostki) rozumienie czy też ujmowanie zagadnienia z perspektywy organizacji albo podmiotu.

O karierze można mówić jako o zjawisku społecznym. Ujmując temat z perspektywy socjologicznej, należy stwierdzić, iż etos kariery pozostaje w ścisłym związku z wartościami uznawanymi w społeczeństwie, jest wszechobecny w jego kulturze i drogą transmisji zostaje zlokalizowany i silnie zakorzeniony w świadomości społecznej. Niewątpliwie jest on społecznie propagowany, co nie pozostaje bez znaczenia dla ukierunkowania aktywności ludzkiej. W efekcie dążenia do jego osiągnięcia spotykają się z aprobatą społeczną (Rokicka 1992, s. 116). Na marginesie podjętych dociekań znajduje się odwołanie do historycznego kontekstu omawianego zagadnienia. Znaczące źródło „karierotwórczej” siły jednostek stanowił triumf stosunków kapitalistycznych. Postawiona teza jest najzupełniej usprawiedliwiona, bowiem, jak ujmuje to Z. Bauman, człowiek po upadku struktury feudalnego społeczeństwa po raz pierwszy „stał na własnych nogach (...), zdany był całkowicie na własną inicjatywę i spryt. Po raz pierwszy nic w jego pozycji nie było oczywiste i raz na zawsze dane” (Bauman 1960, s. 14). Odtąd społeczeństwo stało się terenem dla przejawiania inicjatywy jednostek, przestrzenią bez limitu tworzenia, bankiem licznych możliwości, szans i perspektyw dostępnych każdemu, kto ukierunkuje się na ich dostępność. Kolejną osobliwością zarysowanych warunków społecznych jest wskazanie na fakt, iż dopiero w tych warunkach można orzekać o „karierze”, a nie o „ruchliwości pionowej”, która ma swoją tradycję znacznie bardziej utrwaloną niż kapitalizm. Dopiero w etosie kapitalizmu zauważamy – jak ujmuje to Z. Bauman – że „kariera robi karierę” (Bauman 1960, s. 14–15, 28–29). Baumanowska teza, że „«ruchliwość pionowa jednostek» przekształca się w społeczny problem kariery (...) wtedy, gdy pozycje społeczne jednostek nie są raz na zawsze prawnie uregulowane, gdy jednostka w swym dążeniu do zdobycia określonego miejsca w społeczeństwie skazana jest na własne siły, i gdy w rezultacie wspinaczka społeczna staje się ideologią, pobudzającą do czynu tysiące i miliony ludzi” (Bauman 1960, s. 15), współbrzmi z przyjętą współcześnie przez psychologów perspektywą ujmowania kariery jako „własności” jednostki. Jednostki, jak podkreślają Barney G. Glaser i Anselm L. Strauss, „«wędrują» między statusami, które współtworzą we współdziałaniu i interakcjach z innymi, zwrotnie zyskując potwierdzenie własnych wyobrażeń o sobie i własnej tożsamości”

(Rokicka 1992, s. 15). To ważne dostrzeżenie subiektywnych aspektów kariery, takich jak: status jednostki, koncepcja siebie jako podmiotu, reakcje społeczne na odgrywanie ról, sprawia, że jednostki nie są ujmowane jako „byt stabilny”. Jaźń, która jest relacyjna i powstaje w procesach uspołecznienia, jest raczej „wielością rzeczywistości niż jedną rzeczywistością”. Ujmowanie kariery jako „własność jednostki” (Baruch 2004; Bańka 2005) przyjmuje indywidualistyczne założenie o niepowtarzalnej jakości kariery każdego człowieka, bowiem jest ona „zgrupowaniem przez jednostkę serii unikalnych stanowisk, prac, pozycji i doświadczeń zawodowych” (Bańka 2005, s. 23), i odpowiedzialności podmiotu za konstruowanie swoich karier. Właściwością kariery jest niewątpliwie jej procesualny charakter.

Wychodząc z założenia, na które zwracają uwagę Michael B. Arthur, Kerr Inkson oraz Judith K. Pringle, iż zakumulowane wartości tworzące kompetencje kariery oraz użyteczne w ustanawianiu i rozwoju kariery tworzą kapitał kariery, należy zaakcentować wyraźnie podmiotowe wycieniowanie omawianej kategorii pojęciowej (Cybal-Michalska 2014). Oznacza to, iż kapitał kariery (który może narastać, ale i tracić na wartości, jak również być wymieniony na „świeży” kapitał) jest „pojęciem odzwierciedlającym w umyśle jednostki diagnozę i prognozę zakumulowanych zasobów osobowych” (Arthur, Inkson, Pringle, cyt. za: Bańka, 2007, s. 80) nabytych w toku doświadczeń edukacyjnych, zawodowych, społecznych, kulturowych. W rezultacie zakumulowany kapitał kariery przyczynia się do zabezpieczenia „przyszłych zwrotów poniesionych inwestycji, (...) może dawać wypłaty w postaci bezpieczeństwa, satysfakcji, statusu społeczno-ekonomicznego, długotrwałego zatrudnienia albo autonomii” (Bańka 2007, s. 83).

W problematyzowaniu zagadnienia rozwoju kariery w świecie karier „bez granic”, w świecie, w którym „kariera robi karierę”, akcentuje się fakt, iż następuje przeniesienie odpowiedzialności za kształtowanie kariery z organizacji na jednostkę, a podstawową cechą postorganizacyjnej ery jest orientacja na proaktywność (jako zaangażowanie wynikającej z warunków, potrzeb i okoliczności kontekstualnych), która staje się podstawą mobilności jednostek w karierze, a to oznacza swoiste przesunięcie orientacji jednostki z zewnętrznych uwarunkowań bytu na uwarunkowania wewnętrzne i skłania do rozpatrywania kariery jako „własności” jednostki – bycia podmiotem sprawczym dokonującym zmian w otaczającej rzeczywistości w pożądanym kierunku. Drogi rozwoju poszczególnych jednostek kształtowane są pod wpływem jednostkowych doświadczeń, a czas ich występowania może mieć szczególnie ważne znaczenie dla kształtowania wzoru rozwoju (Brzezińska 2005), w tym wzoru rozwoju kariery. Nie ulega wątpliwości, że przy analizowaniu indywidualnych dróg rozwoju kariery należy uwzględniać szerokie pole jego uwarunkowań i dociekać semantycznych sensów nadawanych przez podmiot rzeczywistości w celu interpretacji oraz zrozumienia przeszłych i nowych przeżyć oraz doświadczeń. Jednostka z jednej

strony tworzy i rozwija „swoj kontekst rozwojowy i osobowości, czyli środowisko społeczne lub instytucjonalne, a z drugiej – silnie podlega naciskom otoczenia, tj. istniejącym w nim barierom, afordancjom (potencjalnym możliwościom) oraz zachętom” (Bańka 2007, s. 64). W kapitale kariery, w odróżnieniu od kapitału społecznego czy też kulturowego, szczególną wagę przypisuje się osobowości jako wartości: a) komercyjnej, będącej „przedmiotem potencjalnych transakcji na inne formy kapitału; b) odtworzeniowej, czyli modyfikowanej „z punktu widzenia z góry przyjętych założeń”, c) celowo konstruowanej i rozwijanej przez podmiot, biorąc pod uwagę dynamikę czasową (Kobasa, Maddi, Kahn, cyt. za: Bańka 2007, s. 85). Stąd wniosek, iż udział teorii rozwoju w rozpoznaniu i interpretacji osobowości w cyklu życia człowieka i rozwoju osobowości w odniesieniu do określenia pola poznawczego, jakim jest rozwój kariery człowieka (niezależnie od tego, czy odnosi się do całości, czy najważniejszej części, czy też większości determinant czy komponentów przedmiotu poznania), jak również zjawiska inwestowania i odnawiania kapitału kariery jest trudny do przecenienia. Immanentną właściwością odnawiania kapitału kariery jest nieustany rozwój zwrócony ku proaktywności.

Współcześnie, w czasach „kariery bez granic”, rodzaj kariery ma konsekwencje dla psychospołecznego i behawioralnego nastawienia jednostek, „których celem życiowym jest aktywność zawodowa (podstawowy wyróżnik zdrowia psychicznego), a nie bierność zawodowa (podstawowy wskaźnik wykluczenia społecznego)” (Bańka 2005, s. 35). Powszechna myśl głosi – jak ujmuje to Amundsen – że „ludzie czerpią sens ze świata pracy poprzez subiektywną interpretację swojego własnego doświadczenia kariery” (Patton, McMahon 2006, s. 6). W sytuacji gdy żaden scenariusz kariery przyjęty *a priori* nie przynosi gwarancji sukcesu, inwestycja w karierę identyfikowaną jako „własność” podmiotu („we własnej sprawie”) staje się koniecznością. Dynamika współczesnych karier, nazywanych „karieryami bez granic” (ang. *boundaryless careers*), wymusza, jak podkreśla Augustyn Bańka, proaktywne planowanie i kierowanie oraz zarządzanie karierą (Bańka 2005, s. 35). Na tym właśnie polega nierozzerwalność kariery i życia, na którą zwrócili uwagę Wolfe i Kolb (1980). Jakkolwiek ów pogląd został wygłoszony w latach 80. XX wieku, nie ma – biorąc pod uwagę dynamikę i tempo zmian – podstaw, aby nie uznać zaprezentowanej przez autorów definicji rozwoju kariery za nieprzystającą do czasów, w których „kariera robi karierę” (Z. Bauman). Uznali oni, że „rozwój kariery związany jest z całym życiem, nie tylko z pracą. W ten sposób odnosi się do całościowego życia podmiotu (...) w ciągle zmieniających się kontekstach (...) życia. Naciski ze strony środowiska oraz ograniczenia, zobowiązania, które przywiązują ją/jego do innych ważnych ludzi, odpowiedzialność względem dzieci i starzejących się rodziców, całkowita struktura (...) okoliczności – to wszystko czynniki, które muszą być zrozumiane i z którymi trzeba się liczyć. Pod tym względem rozwój kariery i rozwój osobisty łączą się.

Ja i okoliczności – ewoluując, zmieniając się, odsłaniając się we wzajemnej interakcji – tworzą koncentrację i dramaturgię rozwoju kariery” (Patton, McMahon 2006, s. 7). Wyróżniona definicja o charakterze dynamicznym (jednostka – środowisko, ciągłość i zmiana) rzuca dodatkowe światło na omawiany problem. Pozwala na uznanie, iż konstrukcja kariery koncentruje się na całościowym rozwoju jednostki, jest procesem krystalizowania się jej tożsamości w relacji nie tylko do świata pracy, ale także „świata w człowieku i człowieka w świecie” (Irena Wojnar).

Kwestia kapitału kariery rozumianego jako zakumulowane kompetencje skłania do namysłu nad problematyką jakości kompetencji kariery, które zawierają aspekt proaktywności. Problematyka kompetencji (nazywanych w literaturze również „zdolnościami” czy też „umiejętnościami”) kariery jako podstawa podmiotowej aktywności do działania wraz z pojawieniem się teorii rozwoju kariery nie ulegała marginalizacji, a wydaje się szczególnie aktualna w kontekście przemian współczesnego świata, w tym świata pracy, w którym proces całościowego uczenia się i zdolność do przekwalifikowywania się podmiotu stają się koniecznością. Kompetencje kariery to „podstawowe elementy ogólnej zdolności zatrudnieniowej wyrażone w terminach «wiedzieć dlaczego», «wiedzieć jak», «wiedzieć komu»” (Bańka 2007, s. 80).

Wielość, fragmentaryczność, zmienność i złożoność form społecznej organizacji i ich wpływ na jakość kształtowania karier sprawiają, iż zasadne wydaje się postawienie pytania o esencję procesu związanego z planowaniem perspektywy kariery oraz dookreślenie: czy i w jaki sposób jednostka może być przygotowana do „budowania” swojej kariery gwarantującej jej satysfakcjonujące przeżywanie własnej osoby i swojego miejsca w rzeczywistości? W tym sensie np. nowa praca rozpatrywana z perspektywy problematyki kapitału kariery może stanowić „źródło inspiracji (wiedzieć dlaczego), eksperckości (wiedzieć jak), nowych koneksji i relacji interpersonalnych (wiedzieć komu)” (Bańka 2007, s. 81). Podjęte wątki prowokują do namysłu nad aspektem dynamizmu w nowoczesnej kompetencji kariery, ukazując istotę, ważność i znaczenie kompetencji i ich permanentnego rozwijania w dokonywaniu oceny dynamiki rynku pracy oraz planowaniu perspektywy kariery. Kompetencje kariery nie są „ostateczne”, czeka je historia, bowiem „kariera wydaje się być zmianą w relacji jednostki z jej własnym życiem i z działalnością zawodową – zwiększone pragnienie satysfakcji z mniejszych i większych zadań, ustanowienie i realizacja celów w najbliższej i w dalszej przyszłości, zwracanie coraz większej uwagi na własne działania zawodowe oraz na jakość życia, sukces i zadowolenie” (Vaitkevičiūtė, cyt. za: Adomaitiene, Zubrickiene 2010, s. 87). Dążenie do usatysfakcjonowania związanego z osiągnięciem coraz lepszych jakościowo poziomów w sferze aktywności zawodowej jednostki niewątpliwie wiąże się z ciągle rozwijającymi się kompetencjami i ich znaczeniem. Bez wątplenia dla określenia jakości wymaganych kompetencji pierwszoplanową rolę odgrywają wymagania stawiane przez

dynamiczny rynek pracy, którego zmiany odzwierciedlają zmieniające się warunki rozwoju karier (Adomaitiene, Zubrickiene 2010, s. 87–88). Parafrazując słowa Z. Baumana i odnosząc je do zjawiska kariery, należałoby postawić tezę, iż potrzeba konstruowania, modyfikowania, uaktualniania kariery „łączy wszystkich mieszkańców ruchliwego świata, zaś zdolność w zaspokajaniu tej potrzeby, choćby w minimalnym stopniu, dzieli ich, a być może wręcz polaryzuje układ społeczny” (Bauman 2001, s. 14). Różnica wynika z jakości ukształtowanej orientacji proaktywnej, których egzemplifikację stanowią „kompetencje kariery”.

Identyfikacja kompetencji potrzebnych do „konstruowania kariery” (Mark Savickas) staje się koniecznością. Z pewnością transformatywny kontekst zmian rozwoju kariery i wynikający z tego faktu, jak ujmuje to A. Bańka, brak wyrazistych „markerów kompetencji” pozwalających na realizację efektywnej kariery, tego zadania nie ułatwia.

Strukturalizację problemu kompetencji kariery, przy uznaniu faktu złożoności i integralności jej komponentów, proponuje wielu teoretyków i badaczy kariery. Na podstawowy zakres zagadnienia zwraca uwagę Vilija Stanišauskienė (2004), który stwierdził, iż kompetencja kariery jest zbiorem umiejętności adekwatnych do jakości przemian nowoczesnego świata pracy i polityki zatrudnienia, które mogą zostać urzeczywistnione w praktyce (Stanišauskienė, cyt. za: Adomaitiene, Zubrickiene 2010, s. 90). Komplementarne przekonanie na temat kompetencji kariery zostało sformułowane przez Lauzackasa (1997), według którego kompetencja odwołuje się do „wiedzy, zdolności, umiejętności, które sprawiają, że efektywna komunikacja jednostki z otaczającym ją światem staje się demonstracją efektywnego działania, zdolnością do ukończenia przydzielonych zadań w realnych czy hipotetycznych sytuacjach w pracy” (Adomaitiene, Zubrickiene 2010, s. 88).

Kluczowym aspektem powyższych stanowisk jest przekonanie o potrzebie określenia modelu kompetencji kariery, który precyzowałby zbiory umiejętności w wybranych sferach. Korespondujące ze sobą kompetencje byłyby składnikami integralnej kompetencji kariery. Wyróżnione przekonanie wielokontekstowo ujęte zostało przez V. Stanišauskienė (2004). Kognitywnym efektem dociekań autora było wyróżnienie składowych integralnej kompetencji kariery, która stanowi połączenie kompetencji: uczenia się, zawodowych, osobistych i społecznych. Proces uczenia się przez całe życie powiązany z rozwojem indywidualnych umiejętności pobudza rozwój osobowości podmiotu, dookreśla jego tożsamość, towarzyszy w procesie samokształcenia i rozwijania autodydaktycznych umiejętności, które to świadczą o posiadaniu kompetencji nabywania wiedzy. Zdolność ta jest niezbędna dla aktywnego współuczestnictwa i współdziałania we współczesnym świecie w rzeczywistości dominującego współzawodnictwa, którego głównym celem, z perspektywy pragmatyczno-konkretyzującej rzecz ujmując, jest rozwój oraz perfekcja ujawniana w dzia-

laniach praktycznych. Rozwój kompetencji społecznej w izolacji od kompetencji uczenia się, osobistej i zawodowej wydaje się niemożliwy. Kompetencja zawodowa to grupa umiejętności towarzysząca i sprzyjająca „rozumieniu świata zatrudnienia, identyfikacji i negocjacji problemów, głębszej analizie sytuacji, ustanowieniu celów, poszukiwaniu pomysłów, aby podjąć właściwą decyzję, planowaniu, refleksji oraz samoocenie” (Adomaitiene, Zubrickiene 2010, s. 91), a urzeczywistniają ją zdolności organizacyjne oraz zdolność do planowania aktywności konkretnych – zarówno zawodowych, jak i ogólnych – związanych z kształtem życia. Do kompetencji osobistych autor zaliczył następujące właściwości: samowystarczalność, proaktywność, elastyczność, samoświadomość, autoprezentację oraz rozwój własnego wizerunku. Właściwością kompetencji osobistej jest umiejętność prowadzenia przez podmiot „dialogu z czasem”, cofanie się w głąb siebie w poszukiwaniu odpowiedzi na pytania: kim się było?, kim się jest?, kim się staje?, kim mogę być w przyszłości? Kompetencja osobista umożliwia dookreślenie relacji podmiotu z otaczającym światem, przyczynia się do rozwoju poczucia sprawstwa i wzięcia odpowiedzialności za wybory wynikające z własnych preferencji. Jest zatem niezbędna dla planowania własnej perspektywy kariery. Kompetencja społeczna jest definiowana jako umiejętność negocjowania wymagań życia społecznego, a uwzględniając aspekt korespondujący z obiektem relacji, określana jest jako „zdolność do komunikowania się i współpracowania, do orientowania się w skomplikowanych relacjach społecznych, do umiejętności pracy z innymi ludźmi, do zrozumienia i uszanowania ich zainteresowań, do indywidualnego uczenia się” (Adomaitiene, Zubrickiene 2010, s. 91). Wśród cech świadczących o kompetencjach społecznych podmiotu wymienia się: komunikatywność, tolerancję, samowystarczalność, samokrytykę oraz pewność siebie (tamże, s. 90–91). Wychodząc z założenia o wzajemnym powiązaniu wyróżnionych sfer kompetencji kariery, można postawić tezę, iż nie jest ona zbiorem elementów, lecz systemem tworzącym całość o charakterze instrumentalnym. Przedstawione rozważania korespondują z kategorią „portfolio kariery” autorstwa Ch. Handy’ego. Portfolio kariery, będące narzędziem odnawialności kapitału kariery, to „zbiór akcji inwestycyjnych jednostki ujmowanych w planach kariery, (...); jest planowanym źródłem kompetencji mających mieć wymierną wartość komercyjną na rynku pracy” (Bańka 2007, s. 89–90).

Reasumując, należy podkreślić, iż wizja świata ciągłych fluktuacji, idee podważające istnienie kompetencji kariery „raz na zawsze” akcentują potrzebę skupienia uwagi na zagadnieniu „rozwoju kompetencji”. Rozwój kompetencji kariery jest swego rodzaju postulatem dotyczącym kondycji ludzkiej, co nie pozostaje bez znaczenia dla kształtu ładu społecznego. To ciągły proces nabywania przez podmiot nowych umiejętności i udoskonalanie już posiadanych. W obrębie analizowanego konstruktów ukształtowało się stanowisko J. Kirby’ego (1999), według którego do

istotnych atrybutów kompetencji kariery zalicza się: a) zastosowanie („zatrudnienie w konkretnym czasie i w konkretnych sytuacjach”), b) ciągłość („zatrudnienie i doskonalenie przez całe życie, włącznie ze zdobyciem zawodu i jego ciągłym rozwojem zawodowym”), c) elastyczność („rozwój wymaganych kompetencji, najbardziej kluczowych na zmieniającym się rynku pracy”), d) dostępność (dostęp do warunków niezbędnych dla rozwoju), e) giętkość (ich charakter stwarza możliwość ich przeniesienia – „zdobyte kompetencje można zastosować w praktyce, «przenieść» je na nową sytuację”) (Adomaitiene, Zubrickiene 2010, s. 89). Kluczowym kryterium proaktywności zachowań jest antycypacja jednostki co do przyszłości kariery oraz kreowanie przyszłościowego rezultatu, który nie pozostanie bez wpływu nie tylko na jednostkę, ale również na jej środowisko. W tym sensie zachowania proaktywne w karierze obejmują działania ukierunkowane na określony cel. Istotę stanowi odpowiedzialność jednostki za swoje sprawstwo – za zarządzanie swoją karierą. Wielość, sfragmentaryzowanie, zmienność i złożoność form organizacji życia społecznego determinują zmiany w percepcji rozwoju kariery i przezwycięzenie napięcia pomiędzy doświadczeniami przeszłości a możliwościami przyszłości. Jednostka jako świadomy, proaktywny twórca własnej biografii uczestniczy w procesach „inwestowania i odnawiania” kapitału kariery.

Bibliografia

- Adomaitiene J., Zubrickiene I. (2010). *Career Competences and Importance of Their Development in Planning of Career Perspective*. „Tiltai”, nr 4.
- Bańka A. (2005). *Proaktywność a tryby samoregulacji*. Poznań-Warszawa: Stowarzyszenie Psychologia i Architektura.
- Bańka A. (2007). *Psychologiczne doradztwo karier*. Poznań: Stowarzyszenie Psychologia i Architektura.
- Bauman Z. (1960). *Kariera*. Warszawa: Wydawnictwo „Iskry”.
- Bauman Z. (2007). *Tożsamość – jaka była, jest i po co?* W: A. Jawłowska (red.). *Wokół problemów tożsamości*. Warszawa: Literackie Towarzystwo Wydawnicze.
- Beck U. (2005). *Władza i przeciwwładza w epoce globalnej. Nowa ekonomia polityki światowej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Brzezińska A. (red.) (2005). *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Cybal-Michalska A. (2014). *Proaktywność w karierze jako narzędzie inwestycji i odnawialności kapitału kariery młodzieży akademickiej*. „Rocznik Pedagogiczny”, nr 37.
- Cybal-Michalska A. (2015). *Proactivity in a career as a strategy of the intentional construction of an individual future in the world oriented toward a global change*. „Procedia Manufacturing”, nr 3.

- Maree J. G. (2010). *Brief Overview of the Advancement of Postmodern Approaches to Career Counseling*. „Journal for Psychology in Africa”, nr 20(3).
- Patton W., McMahon M. (2006). *Career Development and Systems Theory. Connecting Theory and Practice*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Rokicka E. (1992). *Pojęcie „kariery”*. *Perspektywa strukturalno-funkcjonalna i interakcyjnistyczna*. „Przegląd Socjologiczny”, nr XLI.
- Strykowska M. (2001). *Globalizacja a kariery zawodowe*. W: Z. Blok (red.). *Spoleczne problemy globalizacji*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Wallerstein I. (2007). *Analiza systemów-światów. Wprowadzenie*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Dialog.
- Ziewiec G. (2009). *Nowy niewspaniały świat. Globalizacja i demokracja liberalna z perspektywy Zygmunta Baumana*. „Studia Socjologiczne”, nr 3.

Spółeczne konstrukcje agresji dziewcząt. Wybrane konteksty i kontrowersje¹

Tradycyjne podejście do tożsamości płciowej kobiet i mężczyzn zakładało, iż przedstawiciele obu płci są przeznaczeni „z natury” bądź „z woli Boga” do pełnienia odmiennych ról społecznych. Istniała jasna odpowiedź na pytanie, co to znaczy być kobietą bądź mężczyzną. Przy czym męskość i kobiecość w zdecydowanej większości przypadków stanowiły dwa bieguny antynomii. W trakcie socjalizacji konstruowano odmienne tożsamości, a także aspiracje i role społeczne kobiet oraz mężczyzn. Przeznaczony do sfery publicznej i sprawowania władzy oraz podbijania świata mężczyzna miał być odważny i pewny siebie, precyzyjny i zorientowany na sukces, intelektualny, asertywny, agresywny oraz konkurencyjny. Z kolei przeznaczona do sfery prywatnej kobieta kształtowana była na osobę empatyczną, troskliwą, delikatną, skupiającą się na pielęgnowaniu ogniska domowego i opiekującą się dziećmi oraz psychicznie defensywną. Ostatnie dekady podważyły dychotomiczne postrzeganie płci. Mamy do czynienia z radykalną emancypacją kobiet we wszystkich sferach, a przede wszystkim w dziedzinie edukacji i pracy, oraz wyłanianiem się takich form tożsamości kobiet, które w przeszłości zarezerwowane były wyłącznie dla mężczyzn. Męskość i kobiecość przestały być skontrastowanymi wobec siebie biegunami, a w społeczeństwie istnieje wiele konkurujących ze sobą wersji kobiecości i mękości.

Celem tego tekstu jest rekonstrukcja tej współczesnej idei kobiecości, której ważną cechą jest wykazywanie agresji – szczególnie wśród dzieci i młodzieży. Stephen L. Franzoi wyróżnia dwa typy agresji: instrumentalną i zorientowaną na prezentowanie wrogości jako takiej. U źródeł tej pierwszej leży świadome zach-

* ORCID: 0000-0002-6303-0384

Zakład Edukacji Wielokulturowej Badań Nad Nierównościami Społecznymi, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

¹ Tekst został opublikowany w „Studiach Edukacyjnych” 2016, nr 39, s. 61–72.

wanie na rzecz uzyskania pewnych celów. Z kolei w przypadku tej drugiej agresja jest celem samym w sobie. Niekiedy prowadzi ona do śmierci (por. Edalati, Redzuan 2010, s. 227).

Istnieją przy tym dwie podstawowe teorie agresji. Pierwsza z nich odwołuje się do biologicznych instynktów, druga jest związana z psychologią społeczną i zakłada, że agresja wywołana jest przez społeczne czynniki zewnętrzne. Najczęściej wyróżnia się trzy formy agresji: werbalną, emocjonalną i fizyczną (Edalati, Redzuan 2010, s. 227).

Przyjmuje się, że mężczyźni wykorzystują przemoc fizyczną w relacjach znacznie częściej niż kobiety. I w tym przypadku można przywołać teorię biologiczną, jednak współcześnie wielu badaczy odwołuje się do czynników społecznych (Eagly, Steffen 1986, s. 310). Twierdzi się, że socjalizacja polegająca na przyjęciu męskich ról społecznych włącza element przemocy i agresji, czego ostatecznym uosobieniem jest mężczyzna typu macho. W tym kontekście można uznać, że agresja fizyczna mężczyzn stanowi, aby odwołać się do słów Alice H. Eagly i Valerie J. Steffen, ekstremum takich tradycyjnie męskich cech jak asertywność i konkurencyjność. Utrzymuje się również, że w przypadku socjalizacji polegającej na przyjęciu kobiecych ról społecznych agresja fizyczna jest kwestionowana. Tego typu podejście związane jest z panującym w społeczeństwach Zachodu binaryzmem płciowym wyznaczającym miejsce kobiety i mężczyzny w społeczeństwie. Przeprowadzone przez Eagly i Steffen metaanalizy różnego typu badań wykazały, że „mężczyźni są bardziej agresywni niż kobiety i te różnice płciowe są wyraźniejsze w przypadku agresji fizycznej niż psychicznej”. Ponadto „kobiety wyrażają więcej poczucia winy i niepokoju jako konsekwencji swojej agresji” (tamże, s. 325).

Podobny pogląd wyraża Kaj Björkqvist, który twierdzi, że w przypadku agresji fizycznej „jest z pewnością prawdą, że mężczyźni są bardziej agresywni niż kobiety, przynajmniej w społeczeństwach Zachodu” (które z kolei w większym stopniu używają np. agresji werbalnej) (Björkqvist 1994). Z kolei Meda Chesney-Lind zauważa, iż dziewczęta są agresywne z innych powodów niż chłopcy. Chłopcy – jej zdaniem – walczą o konkretne rzeczy, które pragną posiadać. Agresja dziewcząt natomiast jest zazwyczaj przejawem wewnętrznych problemów z samooceną, niepewności czy poczucia nieszczęśliwości (Rowe 2004, s. 2). Anne L. Cummings, Sue Hoffman i Alan W. Lechied są zdania, że to, iż dziewczęta w mniejszym stopniu angażują się w zachowania agresywne o charakterze *stricte* fizycznym, wynika ze specyficznej dla tej grupy socjalizacji płciowej, która ogranicza możliwości wyrażania agresji w sposób otwarty. W konsekwencji agresja ta podlega „przeniesieniu” i wyraża się poprzez zachowania pozornie mniej agresywne, jednak równie – jeśli nie bardziej – dotkliwe dla ofiary. I tak w przypadku relacji wśród dziewcząt polega to na bezwzględny wykluczeniu koleżanki z grupy, rozpowszechnieniu plotek na temat ofiary, co powoduje jej odrzucenie przez inne osoby, emocjonal-

nym szantażu, którego istotą jest „wycofanie przyjaźni”, jeśli ofiara nie „podporządkuje się”. Co ciekawe, zarówno dziewczęta, jak i nauczyciele oraz rodzice nie postrzegają zwykle tego typu działań jako formy agresji (Cummings, Hoffman, Leschied 2004, s. 286) (warto dodać, że w chińskiej kulturze szkolnej chłopcy w większym stopniu niż dziewczęta padają ofiarą relacyjnej agresji co wynika z cech charakterystycznych dla tego azjatyckiego społeczeństwa) (Wang, Zhang, Li, Yu, Zhen, Huang 2015, s. 3). Taką formę agresji nazywa się również „relacyjną” lub „niebezpośrednią” – celem jest tu „zniszczenie szacunku dla samego siebie lub pozycji społecznej rówieśnika przez odrzucenie o charakterze werbalnym (...) lub ostracyzm społeczny”, przy czym dziewczęta, które są obiektem takiej agresji, uznają ją „za nieprzyjemną i raniącą, i postrzegają ją w taki sam sposób w jaki chłopcy agresję fizyczną” (Talbot, Celinska, Simpson, Coe 2002, s. 204). W atakach werbalnych dziewczęta wykorzystują niekiedy „seksualizujące etykiety”, których istota nie jest żaden sposób związana z seksualnością ofiary. Celem jest tutaj jej upokorzenie czy „ustawienie na właściwym miejscu” (Talbot, Celinska, Simpson, Coe 2002, s. 287). Ostatecznym rezultatem jest wykluczenie i izolacja danej osoby, wpędzenie jej w poczucie osamotnienia (Chesney-Lind, Morash, Irwin 2010, s. 115). „Studia nad nastolatkami wskazują, że ofiary relacyjnej agresji wpadają w depresję, doświadczają stanów lękowych i utraty poczucia własnej wartości” (Gavin, Porte 2015, s. 40). Bridget M. Reynolds i Rena L. Repetti wyróżniają następujące przyczyny agresji relacyjnej dziewcząt: nuda i chęć rozerwania się, zazdrość, poszukiwanie uwagi ze strony innych, zemsta, dążenie do kontrolowania innych (Reynolds, Repetti 2010, s. 284).

Również Marion K. Underwood twierdzi, iż o ile poziom agresji u dziewcząt i chłopców może być taki sam, o tyle uwidacznia się on odmiennie w sposobach wyrażania się: dziewczęta w mniejszym stopniu niż chłopcy wyrażają agresję fizyczną, a w większym – społeczną (Underwood 2003, s. 234). Ta ostatnia przyjmuje wspomnianą postać „relacyjną”, która jest znacznie częściej ignorowana niż przemoc fizyczna stosowana przez chłopców (Chesney-Lind, Morash, Irwin 2008, s. 114). W konsekwencji, jak ujmuje to Rachel Simmons, „codzienna agresja, która istnieje wśród dziewcząt, ciemna strona ich społecznego wszechświata pozostaje nieznana i niezbadana” (Chesney-Lind, Morash, Irwin 2008, s. 114).

Na interesujący kontekst genezy aktów i procesów relacyjnej agresji zwracają uwagę Dan Ripley i Susan O’Neil. Warto pójść śladem ich rozumowania, odnoszącego się do relacji między nastolatkami. Otóż twierdzą oni, że w okresie dorastania przyjaźnie między dziewczętami nabierają szczególnie dużego znaczenia i są ważniejsze dla części z nich niż ich relacje z rodzicami. Stanowią wręcz źródło subiektywnie odczuwanej „jakości życia”. Stąd zerwanie przyjaźni stanowi akt dramatyczny, godzący w poczucie własnej wartości i wzbudzający ekstremalne niepokoje.

W takim przypadku, szczególnie jeśli wyłączna przyjaźń zostaje zagrożona wskutek ingerencji trzeciej osoby (która próbuje przechwycić „najlepszą przyjaciółkę”), pojawia się wówczas relacyjna agresja wynikająca z zazdrości, podejrzliwości, rozczarowania lub gniewu (Ripley, O’Neil 2009, s. 8). Inny kontekst relacyjnej agresji związany jest z – typowym dla okresu dojrzewania dziewcząt – dążeniem do uzyskania jak największej popularności w grupie rówieśników. Tak ujmują to przywoływani autorzy: „Z powodu zwiększającego się niepokoju o posiadany status społeczny nastolatki podejmują działania o charakterze rywalizacyjnym, których celem jest zwiększenie zarówno swojej popularności, jak i uwagi ze strony chłopców” (Ripley, O’Neil 2009, s. 8).

Warto dodać, że tego typu relacyjna agresja jest praktykowana przez część kobiet w dorosłym życiu. Przywołać można w tym miejscu zjawisko syndromu królowej pszczoł (Queen Bee Syndrome)². Polega ono na przejściu męskich standardów i wartości, w tym stylu funkcjonowania opartym na agresji, przez kobiety osiągające sukces zawodowy przy jednoczesnym lekceważeniu i pogardzie wobec tradycyjnych wartości kobiecych oraz innych kobiet³. Kobiety takie, jak zauważa Eugenia Mandal, podkreślają własną inność i dystansują się wobec innych kobiet, nie czując z nimi związku płci. Demonstrują one opisywaną przez Karen Horney „ucieczkę od kobiecości”, która jest – ich zdaniem – gorsza i pozbawiona wartości (Mandal 2003, s. 21). W tym kontekście przytoczyć można bardzo ciekawe wyniki badań dotyczących postrzegania kobiet liderek życia publicznego w Kenii. Otóż okazało się, że kobiety, które przez długi czas osiągały sukcesy w sferze „wielkiej polityki” i były podziwiane za dbanie o „standardy”, obecnie uważane są za „zmaskulinizowane konserwatystki”; zacytuję w tym miejscu fragment raportu będącego efektem tych badań: „Uznaje się, że kobiety te stały się bardziej aroganckie, zorientowane na stosowanie przemocy i opresyjne niż mężczyźni” (Daunt Escandon, Mbura Kamungi 2008).

² Termin po raz pierwszy użyty przez G. Staines, C. Tavis, T. E. Jayaratne, „*The queen bee syndrome*”, [w:] C. Tavis (red.), *The female experience*, CRM Books, Del Mar, California, 1973; cyt. za: F. D. Blau, J. DeVaro, *New evidence on gender differences in promotion rates. An empirical analysis of a sample of new hires*, Wiley, Cambridge 2006, s. 16, <http://digitalcommons.ilr.cornell.edu/articles/113> (dostęp: 1.01.2006).

³ Interesujących analiz syndromu królowej pszczoł w środowisku naukowym (wśród kobiet profesorów) dostarcza tekst: N. Ellemers, H. van den Heuvel, D. de Gilder, A. Maass, A. Bonvini, *The underrepresentation of women in science Differential commitment or the queen bee syndrome?*, „*British Journal of Social Psychology*” 2004, t. 43, s. 325–326 (kobiety, które odniosły sukces jako naukowcy w dziedzinach postrzeganych jako męskie, są bardziej skłonne przeciwstawiać się promowaniu w tych dziedzinach kobiet; ponadto dokonywana przez nie samoocena wyraźnie wskazuje na ich brak identyfikacji z własną płcią kulturową oraz stereotypowe postrzeganie innych kobiet).

Opisane powyżej zjawiska wynikają, powrócę raz jeszcze do tego problemu, z odmiennej socjalizacji dziewcząt i chłopców: te pierwsze wyposażane są w kompetencje do kontrolowania sposobów wyrażania negatywnych emocji (które mogą posiadać w równym stopniu co chłopcy) (Hay, Mundy, Hudson 2013, s. 11). Tak pisze o tym Karin Osterman:

Od wczesnego dzieciństwa dziewczęta są wdrażane do koncentrowania uwagi na opiece nad innymi, a nie na pokazywaniu siły fizycznej. (...) Przeciwnie chłopcy (...), wybacza się im nawet agresję fizyczną (...). Tak więc, aby zranić rówieśników, dziewczęta muszą wymyślać bardziej subtelne formy działania. W toku dojrzewania dziewczęta rozwijają werbalne i społeczne kompetencje wcześniej niż chłopcy, co w połączeniu z opisanym wyżej mechanizmem socjalizacji pomaga wyjaśnić używanie przez nie (...) bardziej wyrafinowane formy relacyjnej agresji, takie jak rozpowszechnienia plotek lub intrygi, których celem jest wykluczanie z grupy (Osterman 2010, s. 186).

Badania wykazują przy tym, że w okresie dzieciństwa fizycznie agresywne dziewczęta są odrzucane przez swoje rówieśniczki, co powoduje ich alienację. Prowadzić to może do powstania poczucia samotności i różnego typu problemów emocjonalnych. W konsekwencji „mogą one także podjąć próby stowarzyszania się z chłopcami, a nawet ze szczególnie agresywnymi chłopcami” (Hay, Mundy, Hudson 2013, s. 116). Badania Dale F. Hay, Lisy Mundy i Kathryn Hudson wykazały, że „według nauczycieli agresywne dziewczęta w znaczący sposób były mniej lubiane przez swoje rówieśniczki niż nieagresywne dziewczęta”. Inaczej sytuacja przedstawiała się w przypadku agresywnych chłopców, którzy wręcz mieli „wpływ na normatywne zachowania w swojej grupie”, wzmagając w niej poziom agresji (Hay, Mundy, Hudson 2013, s. 20–21).

W licznych przekazach medialnych mamy do czynienia z normalizacją, naturalizacją agresji relacyjnej wśród dziewcząt. Ukazują one nie tylko wzory takich zachowań, lecz także przekaz, iż takie zachowania są akceptowane jako typowe dla ich płci (Goldberg, Smith-Adcock, Dixon 2011). Przedstawiana agresja chłopców ma przy tym bardziej wyraźny i otwarty charakter: wyrażana jest poprzez bójkę, która ma często moc oczyszczającą. Dziewczęta snują intrygi, które nie kończą się rozwiązaniem problemu, lecz stanowią wstęp do następnych aktów agresji relacyjnej. Nie ulega więc wątpliwości, że ukazywana w mediach agresja relacyjna wyraźnie jest przypisana do konkretnej płci, jako właściwa kobietom inherentna cecha ich tożsamości.

Bez wątpienia portrety popularnych kobiet w mediach, szczególnie serialach telewizyjnych, wzmacniają relacyjną agresję wśród dziewcząt, ponieważ dominujące wersje kobiecości w nich przedstawiane ukazują kobiety jako stereotypowo

zorientowane na manipulację, złośliwość, intrygi i wykluczanie – przede wszystkim innych kobiet. Szczególnie eksponowany jest tu film *Mean Girls* („Wredne dziewczyny” 2004; „Wredne dziewczyny 2” 2011), w którym akty agresji relacyjnej tworzą główny kontekst narracji i tożsamości kobiet. Przyjaźń między dziewczętami jest tam ukazywana jako niekończąca się seria intryg i manipulacji (Behm-Morawitz, Mastro 2008, s. 132).

Elizabeth Behm-Morawitz i Dana E. Mastro zwracają uwagę, że w rzeczywistości przyjaźń między dziewczętami jest pozytywna, jednakże „w sprzeczności do tych rzeczywistych wskaźników filmy dla nastolatków ukazują środowiska nastoletnich dziewcząt jako zdominowane przez członkinie zamkniętych kręgów, angażujące się w społeczną agresję z destruktywnymi rezultatami” (tamże, s. 133).

Bohaterki filmów stosują pośrednie formy agresji w celu „zniszczenia statusu innej osoby lub jej poczucia własnej wartości poprzez takie taktyki jak: upowszechnianie plotek, wyrażanie pogardliwego milczenia, upokarzanie zarówno w środowisku prywatnym, jak i publicznym, konsekwentne wykluczanie” (tamże, s. 145).

Jednocześnie, jak wskazują ci sami autorzy, bohaterki tych filmów „ze znacznie większym prawdopodobieństwem angażują się w społecznie agresywne zachowania i są za nie nagradzane niż bohaterowie filmów dla nastolatków. W ten sposób odbiorcy filmów odbierają przekaz, iż relacyjna agresja przynosi kobietom korzyści” (Behm-Morawitz, Mastro 2008, s. 136). Istnieje duże prawdopodobieństwo, że oglądające systematycznie takie filmy nastolatki będą powielaly zachowania związane z agresją relacyjną w życiu codziennym (Behm-Morawitz, Mastro 2008, s. 137).

Nie wydaje się możliwe, aby w najbliższych dekadach nastąpiła zasadnicza zmiana we wzorach agresji prezentowanych przez dziewczęta. Jednak można zwrócić uwagę, że dziewczęta – jak pokazują dane statystyczne – podejmują coraz więcej aktów agresji bezpośredniej, fizycznej, prowadzącej także do przestępstwa (por. np. Moretti, Catchpole, Odgers 2005, s. 21–25). Wyniki duńskich badań, które przeprowadziła antropolog Ann-Karina Henriksen, ujawniły, że w niektórych środowiskach stosowanie przemocy fizycznej przez dziewczęta daje im wyższy status w grupie. Pokazują one, że są gotowe do walki fizycznej, po to aby uzyskać szacunek (Henriksen 2015). Z kolei w Stanach Zjednoczonych w popularnej prasie pojawiają się tezy o epidemii przemocy stosowanej przez dziewczęta (i przytacza się „twarde” dane ją potwierdzające). Twierdzi się, że stanowi to skutek powielania przez kobiety najbardziej brutalnej wersji ideologii męskiego machismo (Yin 2006). Jeden z komentatorów napisał w sposób bardzo jednoznaczny: „coraz więcej dziewcząt należy do gangów, coraz więcej handluje narkotykami, coraz więcej nosi przy sobie pistolety i noże” (Irwin, Chesney-Lind 2008, s. 838).

Takie zjawisko stanowi bez wątpienia jeden ze skutków ubocznych procesu emancypacji kobiet oraz rosnącego klimatu rywalizacji w stosunkach międzyludzkich (por. Melosik 2013). Dziewczęta otrzymują przy tym coraz wyraźniejsze sygnały ze strony kultury popularnej i mass mediów, że agresywne zachowania są dozwolone czy wręcz „normalne”. Mogę w tym miejscu przywołać dwa przekazy medialne normalizujące agresję fizyczną u dziewcząt – teledyski gwiazd muzyki popularnej, stanowiących często wzory osobowe. Sherrie A. Inness, odwołując się do spostrzeżeń Patricii Mellencamp, w ten sposób ujmuje zmianę, która dokonała się w sposobie portretowania kobiet w mediach:

Heteroseksualna dziewczyna z marzeń robi postępy – kształtuje mięśnie i rozwija swoją fizyczność. Kiedy reżyser mężczyzna pragnął pokazać silną kobietę w hollywoodzkich filmach późnych lat 80. i 90. XX wieku, sięgał po kobiety z klasy robotniczej lub kobiety nieustraszone i wyposażał je w pistolet, alkohol, dumny krok i ograniczony słownik oraz pomysłów, lecz pozbawioną wykształcenia umysłowość (Inness 1999, s. 4–5).

Współczesna agresywna bohaterka to świadoma siebie, wykształcona i uosabiająca kapitał kulturowy dziewczyna/kobieta z klas wyższych. Doskonale ubrana, a przy tym pewna siebie i agresywna. Taka jest Catastrophe, bohaterka teledysku absolutnego fenomenu popularności w obszarze muzyki pop – piosenkarki Taylor Swift. W niezwykle ekspresyjnym teledysku do piosenki *Bad blood* (Zła krew) (zamieszczonym w sieci 17 maja 2015 roku i obejrzanym do grudnia 2015 roku niemal 684 miliony razy) piosenkarka wchodzi w rolę Katastrofy (Catastrophe) walczącej o tajemniczą teczkę z mężczyznami w londyńskim biurze. Występujące w teledysku wojowniczkę wspierające Taylor Swift to znane postaci ze świata rozrywki. Wśród nich możemy znaleźć: Knockout (Nokaut), The Trinity (Trójcę), Destructa X (z pewnością od słowa „destrukcja”), The Crimson Curse (Karmazynową Strzałę – imię nawiązuje do superbohaterki komiksów Marvel), Cut Throat (Podrzynaczkę Gardel), Frostybyte, Justice (Sprawiedliwość), Mother Chucker, Headmistress (Szefową). W końcowej scenie Katastrofa i jej drużyna maszerują triumfalnie na tle ogromnych wybuchów. Piosenka wzbudziła protesty feministek, które uznały ją za trywializację swoich ideałów. I rzeczywiście, Taylor Swift zdaje się bawić feminizmem, wykorzystując go w celu zwiększenia atrakcyjności wideoklipu. I w tym przypadku kobiecość piosenkarki jest bardzo seksualna, jednak jej tożsamość nabiera charakteru bardzo męskiego – wręcz typu macho⁴. Jest kobietą zmaskulinizowaną, ale ciągle bardzo atrakcyjną, ponieważ odbiorca umieszcza jej teledysk w kon-

⁴ Na temat maskulinizacji kobiet: A. Gromkowska-Melosik, *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011, s. 158–159.

tekście innych, w których Taylor Swift nawiązuje do stylu *glamour*, prezentując się jako kobieta o wspaniale dopracowanej fryzurze, nosząca eleganckie stroje. Jest jednocześnie w naturalny sposób agresywna.

Do ideologii agresywnych kobiet (a także do *girlpower*) nawiązuje też zrealizowany w roku 2004 teledysk reklamujący pepsi-colę, z udziałem trzech gwiazd muzycznej sceny: Britney Spears, Pink i Beyonce, którego akcja toczy się w amfiteatrze zbudowanym na wzór rzymskiego Koloseum. Młode kobiety wcielają się na nim w role gladiatorów – rzymskich wojowników walczących w wyjątkowo okrutny sposób na śmierć i życie. Zostają wypuszczone na scenę z podszeniem kryjącego więzienne cele, spotykają się przed obliczem cesarza (Enrique Iglesias), obserwowane przez wielotysięczny tłum. Jednak po krótkiej chwili, rozpoznając swoje przeciwniczki, rzucają broń i zaczynają śpiewać przebój zespołu Queen: *We will rock you* (Rozkręcimy was), co ma pokazać, że zapewnią rozrywkę widowni w inny sposób. Władza, agresja, znajdująca ujście w śpiewie, i agresywna seksualność dziewcząt zwyciężają. Tym sposobem – jeśli uwzględnimy jeszcze kobiecy boks i inne sporty walki, w których kobiety współcześnie uczestniczą – agresja fizyczna kobiet staje się znaturalizowana, jest jednym z naturalnych sposobów ekspresji kobiecości.

Mary Pipher, autorka słynnego bestselleru amerykańskiego *Ocalić Ofelię. Jak chronić osobowość dorastających dziewcząt*, ukazywała dziewczęta jako bezradne ofiary przemocy i agresji, a także przekazów medialnych seksualizujących ich wizerunki. Ta narracja odwoływała się jednak do lat 90. XX wieku, kiedy to dominujące wzory socjalizacji dziewcząt nie dopuszczały okazywania przez nie zachowań o charakterze agresywnym. Idealna dziewczyna była skromna, grzeczna, bierna, empatyczna. Obecne dwie dekady później odrzucenie przez kobiety tradycyjnej „matrycy kruchej tożsamości” i przyjęcie roli osoby agresywnej, gotowej stosować przemoc psychiczną i fizyczną, stanowi konsekwencję zmian w społecznym (re)prezentowaniu kobiety. Jednocześnie aktualne dyskursy medialne nie umiejscawiają już dziewczyny w roli ofiary gotowej podjąć działania o charakterze przemocowym, lecz ukazują ją jako aktywną, świadomą i asertywną sprawczynię tej przemocy. W konkluzji można więc stwierdzić, że w przyszłości należy oczekiwać pojawiania się równoległych wzorów agresji u kobiet: relacyjnych oraz zorientowanych na przemoc fizyczną. Zadaniem pedagogów, psychologów, rodziców i nauczycieli jest wypracowanie odpowiednich strategii profilaktycznych w tym zakresie.

Bibliografia

- Behm-Morawitz E., Mastro D. E. (2008). *Mean girls? The influence of gender portrayals in teen movies on emerging adults' gender-based attitudes and beliefs*. „Journalism and Mass Communication Quarterly”, nr 85(1), s. 131–146.
- Björkqvist K. (1994). *Sex differences in physical, verbal, and indirect aggression. A review of recent research*. „Sex Roles”, t. 30, nr 3/4, s. 177–188.
- Blau F. D., DeVaro J. (2006). *New evidence on gender differences in promotion rates. An empirical analysis of a sample of new hires*. „Industrial Relations”, t. 46, nr 3, s. 511–550, Cambridge 2006, <http://digitalcommons.ilr.cornell.edu/articles/113> (dostęp: 1.01.2006).
- Chesney-Lind M., Morash M., Irwin K. (2010). *Policing girlhood? Relational aggression and violence prevention*. W: M. Chesney, N. Jones (red.). *Fighting for girls. New perspectives on gender and violence*. New York: State University of New York Press.
- Cummings A. L., Hoffman S., Leschied A. W. (2004). *A psychoeducational group for aggressive adolescent girls*. „The Journal for Specialists in Group Work”, t. 29, nr 3.
- Daunt Escandon S., Mbura Kamungi M. (red.). *Women of Africa Leadership Development Program, 2. Research Report: Kenya, Research Period September 2007–April 2008*, http://www.sfcg.org/programmes/lwi/documents/WomenOfAfrica_Kenya.pdf (dostęp: 1.01.2006).
- Eagly A. H., Steffen V. J. (1986). *Gender and aggressive behavior. A meta-analytic review of the social psychological literature*. „Psychological Bulletin”, nr 100(3), p. 309–330.
- Edalati A., Redzuan M. (2010). *Women Physical Aggression (A Review)*. „Journal of American Science”, nr 6(6), s. 227–235.
- Ellemers N., Heuvel van den H., Gilder de D., Maass A., Bonvini A. (2004). *The underrepresentation of women in science. Differential commitment for the queen bee syndrome?* „British Journal of Social Psychology”, t. 43, s. 315–338.
- Gavin H., Porter T. (2015). *Female aggression*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Goldberg R. M., Smith-Adcock S., Dixon A. L. (2011). *The influence of the mass media on relational aggression among females. A feminist counselling perspective*. „Journal of Aggression, Maltreatment and Trauma”, t. 20, nr 4, s. 376–394.
- Gromkowska-Melosik A. (2011). *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Hay D. F., Mundy L., Hudson K. (2013). *Different paths to aggression for girls and boys*. W: D. Pepler, H. B. Ferguson (red.). *Understanding and addressing girls' aggressive behaviour problems. A focus on relationships*. Waterloo: Wilfrid Laurier University Press.
- Henriksen A. K. (2015). *Navigating hypermasculine terrains. Female tactics for safety and social mastery*. „Feminist Criminology”, t. 12, nr 4, s. 319–340.
- http://socialsciences.people.hawaii.edu/publications_lib/BeyondDangerousMasc.pdf, (dostęp: 1.01.2006).
- Inness S. A. (1999). *Tough girls. Women warriors and wonder women in popular culture*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

- Irwin K., Chesney-Lind M. (2008). *Girls' violence. Beyond dangerous masculinity*. „Sociology Compass”, nr 2/3, s. 837–855.
- Mandal E. (2003). *Kobiecość i męskość. Popularne opinie a badania naukowe*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Melosik Z. (2013). *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Moretti M. M., Catchpole R. E. H., Odgers C. (2005). *The dark side of girlhood. Recent trends, risk factors and trajectories to aggression and violence*. „The Canadian Child and Adolescent Psychiatry Review”, t. 14, nr 1, <http://www.pubmedcentral.nih.gov/articlerender.fcgi?artid=2538724> (dostęp: 1.01.2006).
- Osterman K. (2010). *Indirect and direct aggression*. Frankfurt am Main-New York: Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Reynolds B. M., Repetti R. L. (2010). *Teenage girls' perception of the functions of relationally aggressive behaviors*. „Psychology in the Schools”, nr 47(3), s. 282–296.
- Ripley D., O'Neil S. (2009). *Relational aggression. A guide for parents and teachers*. „South African Journal of Education”, t. 34, nr 2, art. 878, <http://lillianosborne.epsb.ca/datafiles/Relational%20Aggression%20booklet-web%20version.pdf> (dostęp: 1.01.2006).
- Rowe C. (2004). *Violence among girls on the rise*. „Seattle Post-Intelligencer Reporter”, <http://www.seattlepi.com/local/article/Violence-among-girls-on-the-rise-1144625.php> (dostęp: 1.06.2006).
- Staines G., Tavis C., Jayaratne T. E. (1973). *The queen bee syndrome*. W: C. Tavis (red.). *The female experience. From the editors of Psychology today*. Del Mar, California: CRM Books.
- Talbott E., Celinska D., Simpson J., Coe M. G. (2002). „*Somebody else making somebody else fight*”. *Aggression and the social context among urban adolescent girls*. „Exceptionality”, nr 3, s. 203–220.
- Underwood M. K. (2003). *Social aggression among girls*. New York: The Guilford Press 2003.
- Wang S., Zhang W., Li D., Yu Ch., Zhen S., Huang S. (2015). *Forms of aggression, peer relationships, and relational victimization among Chinese adolescent girls and boys: roles of prosocial behavior*. „Frontiers in Psychology”, t. 6, <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01264>.
- Yin S., *Are U.S. girls becoming more violent?* „Population Reference Bureau”, <http://www.prb.org/Publications/Articles/2006/AreUSGirlsBecomingMoreViolent.aspx> (dostęp: 1.01.2006).

Wędrownica ku dorosłości

Wstęp

Młodzież to specyficzna kategoria społeczna. Wymyka się wielu klasyfikacjom i porządkom definicyjnym. Stąd nie dziwi, że Marian Niezgoda (2014) określił ją jako „kłopotliwą”. Zasluguje ona na tę etykietę z wielu względów. Jeden z istotnych powodów według Niezgody jest taki, iż pojęcie „młodzież” jest dyskusyjne zarówno z perspektywy przedmiotowej, jak i treściowej (s. 15). Z jednej strony trzeba brać pod uwagę kryterium demograficzne, z drugiej – społeczne. O ile z tym pierwszym nie ma zbyt wielu kłopotów, choć i tu potrafią znajdować się niespodzianki, np. w czasach PRL-u ze względów ideologicznych granica ta była nadmiernie rozciągnięta aż do 35. roku życia, to zazwyczaj jest to przedział między 10./11. a 19./25. rokiem życia (szerzej: Namysłowska 2004; Kozakiewicz 1998; def. ONZ, https://www.unic.un.org.pl/dla_mlodziemy/).

Pod względem kryterium społecznego mamy do czynienia z grupą społeczną znajdującą się między dzieciństwem a dorosłością. Takie podejście pokoleniowe najtrafniej ujął Florian Znaniński, dla którego młodzież to zbiór osób, które dopiero wchodzi w rolę ludzi dorosłych. Te zaś są zazwyczaj wyznaczone przez przedstawicieli poprzedniego pokolenia. Proces ten związany jest też z określeniem, budowaniem przez jednostkę swojej tożsamości (na co zwraca uwagę m.in. Erick Homburger Erikson). Owo silne osadzenie w społecznym kontekście jest związane z uczeniem się przyszłych ról społecznych. Mogą one w procesie internalizacji podlegać odrzuceniu, stąd często bunt i innowacyjność spostrzegane są jako cecha charakterystyczna dla tej grupy (szerzej Chałasiński 1958). Waga i niejednoznaczność pojęcia każą się przyjrzeć zjawisku społecznemu, jakim jest młodzież.

Wydaje się, że podstawowym pytaniem będzie pytanie o zasoby, jakimi dysponuje młodzież w swojej wędrówce ku dorosłości, by zająć w niej właściwe dla siebie miejsce. Wszak to kapitał (społeczny, ekonomiczny, kulturowy) w rozu-

* ORCID: 0000-0002-6387-1124
Akademia WSB w Dąbrowie Górniczej

mieniu Pierre'a Bourdieu tworzy podwalinę tych zasobów ułatwiających bądź utrudniających start w dorosłe życie.

Zasoby osobiste

Struktura rodziny i relacje rodzinne. Bagaż emocjonalny, który młodzi ludzie wnoszą w dorosłe życie, jest ich kapitałem emocjonalnym na resztę życia. „Zdecydowana większość badanych uczniów mieszka z obojgiem rodziców, jednak z biegiem czasu przybywa młodych ludzi wychowujących się w niepełnych rodzinach, a więc tylko z jednym z rodziców. W 2003 roku tacy uczniowie stanowili 13% ogółu badanych, obecnie 22%. Większość uczniów wychowujących się w rodzinach niepełnych mieszka tylko z matką. Dość rzadko zdarza się, aby faktycznym opiekunem był tylko ojciec. Nieliczni uczniowie mieszkają z kimś z dalszej rodziny, np. z babcią. (...)”. Z obojgiem rodziców częściej wychowują się uczniowie na wsi (76%) niż w mieście, przy czym szczególnie widoczne jest to w największych miastach (63%). Mniej osób wychowujących się w pełnych rodzinach jest wśród uczniów, których rodzice mają wykształcenie podstawowe lub zasadnicze zawodowe niż średnie i – przede wszystkim – wyższe (Grabowska, Gwiazda (red.) 2022, s. 16 i n.).

Mimo że znaczny odsetek młodych ludzi wychowuje się w niepełnej rodzinie, to jednak dalej dla większości z nich stanowi ona oparcie i jest dla nich znacząca. Co prawda „uczniowie zdecydowanie najchętniej spędzają swój czas wolny z przyjaciółmi (59%), [a] w drugiej kolejności [...] spędzanie czasu z chłopakiem lub dziewczyną (37%), [to jednak] na kolejnych miejscach znajdują się: matka (27%), [potem] rodzeństwo (16%) [i] koledzy (14%) i dopiero na ostatniej pozycji ojciec (10%)” (tamże, s. 19).

Konsekwencje społeczne i zdrowotne środowiska rodzinnego i rówieśniczego. „Środowisko rodzinne istotnie wpływa na samopoczucie dzieci i młodzieży oraz kształtowanie się zachowań zdrowotnych. Może mieć na to wpływ wiele czynników, w tym warunki życia, wsparcie udzielane przez rodzinę, a także wzorce zachowań wyniesione z domu. Z analiz wyników wcześniejszych rund badań HBSC¹ wynika, że polska rodzina wypada korzystnie w zestawieniach międzynarodowych, ponieważ większy niż w wielu innych krajach odsetek dzieci mieszka z obojgiem biologicznych rodziców, a ponadto obserwuje się

¹ Instytut Matki i Dziecka w Warszawie i Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego realizuje dziewiątą rundę międzynarodowych badań nad zachowaniami zdrowotnymi młodzieży szkolnej HBSC (Health Behaviour in School-aged Children), które prowadzone są w Polsce co cztery lata od 1990 roku. Badania będą realizowane równoległe w 51 krajach Europy, Azji i Ameryki Północnej.

łatwość komunikacji z rodzicami (...). Niemniej jednak w Polsce, i w innych krajach, obserwowane są niekorzystne tendencje zmian (...). Zauważa się odchodzenie od tradycyjnego modelu rodziny, a w konsekwencji malejący odsetek nastolatków wychowuje się w rodzinach pełnych (...). Ponadto, w świetle wyników poprzednich rund badań HBSC, rodziny polskich uczniów są mniej zamożne. Potwierdzono, że wiele problemów zdrowotnych nasila się w rodzinach ubogich, co dotyczy m.in. gorszej samooceny zdrowia (...), podejmowania zachowań ryzykownych (...) i unikania zachowań prozdrowotnych” (Mazur 2018, s. 23).

Ostatnie badanie CBOS-u pokazuje, że „pandemia nie wpłynęła w zasadniczy sposób na przewartościowanie znaczenia poszczególnych grup odniesienia w życiu młodych ludzi, ale utrwaliła obserwowane wcześniej trendy: wzrost roli przyjaciół i – jednocześnie – spadek znaczenia szerszej grupy rówieśniczej. Można powiedzieć, że relacje rówieśnicze uczniów ostatnich klas szkół ponadpodstawowych (kiedyś ponadgimnazjalnych) jeszcze nigdy nie były tak słabe jak obecnie. Uwzględniając zmiany dotyczące zmniejszenia roli szerszej grupy rówieśniczej na rzecz ściślejszych (ale z pewnością mniej licznych) relacji przyjacielskich, można ogólnie powiedzieć, że dom to miejsce, gdzie szuka się bezpieczeństwa, oparcia i autorytetu, zaś wyselekcjonowana grupa rówieśnicza, grono przyjaciół jest miejscem spędzania czasu wolnego, rozwijania zainteresowań, wymiany poglądów” (Grabowska, Gwiazda (red.) 2022, s. 18).

Środowisko materialne. Według danych GUS-u dzieci i młodzież w przedziale wieku 0–17 lat należą do najbiedniejszych spośród pozostałych grup wiekowych, i to niezależnie od przyjętej linii ubóstwa. Znacznie częściej dotyka ich bieda i niedostatek niż ich rodziców czy dziadków (zob. tab. 1). Szczególnie niebezpieczne jest życie na poziomie ubóstwa skrajnego, cechującego się tym, iż posiadane przez rodzinę środki zapewniają tylko co najwyżej zaspokojenie podstawowych potrzeb egzystencjalnych. Takich dzieci do 17. roku życia w Polsce jest prawie 6% (zob. przyp. 1)². Sytuacja ekonomiczna rodziny ulega pogorszeniu, gdy dzieci jest kilkoro lub jeden z rodziców wychowuje je samotnie – zobacz materiał zawarty w tab. 2.

² Niedostatek na poziomie poszczególnych linii ubóstwa obrazują kwoty pozostające do dyspozycji. W IV kwartale 2022 roku dla gospodarstwa 1-osobowego kwota wyznaczająca granicę ubóstwa skrajnego (minimum egzystencji) wyniosła 835 zł, a ubóstwa relatywnego 1006 zł. Natomiast dla gospodarstwa 4-osobowego kwota wyznaczająca granicę ubóstwa skrajnego wyniosła 2254 zł, a ubóstwa relatywnego 2717 zł. W przypadku ubóstwa ustawowego począwszy od stycznia 2022 roku wartość progowa dla gospodarstwa 1-osobowego wynosiła 776 zł, natomiast dla osoby w gospodarstwie wieloosobowym – 600 zł (podaję za: <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/warunki-zycia/ubostwo-pomoc-spoleczna/zasieg-ubostwa-ekonomicznego-w-polsce-w-2022-roku,14,10.html>, dostęp: 30.06.2023).

Tabela 1. Wskaźniki zasięgu ubóstwa według wieku (% osób w gospodarstwach domowych) w 2022 roku

Przedział wieku	Wskaźnik zasięgu ubóstwa (stopa ubóstwa) skrajnego	Wskaźnik zasięgu ubóstwa (stopa ubóstwa) relatywnego	Wskaźnik zasięgu ubóstwa (stopa ubóstwa) ustawowego
Ogółem	4,7	11,8	7,1
0–17 lat	5,7	14,1	10,4
18–64 lat	4,5	11,4	6,4
65 i więcej lat	3,9	9,8	4,5

Źródło: oprac. *Aneks do opracowania sygnalnego – zasięg ubóstwa ekonomicznego w Polsce w 2022 r.*, Warszawa, GUS, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/warunki-zycia/ubostwo-pomoc-spoleczna/zasieg-ubostwa-ekonomicznego-w-polsce-w-2022-roku,14,10.html> (dostęp: 30.06.2023).

Tabela 2. Wskaźniki ubóstwa według typów gospodarstw domowych (% osób w gospodarstwach domowych) w 2022 roku

Typ gospodarstwa domowego	Wskaźnik zasięgu ubóstwa (stopa ubóstwa) skrajnego	Wskaźnik zasięgu ubóstwa (stopa ubóstwa) ustawowego
Rodzina z 1 dzieckiem na utrzymaniu	1,2	1,1
Rodzina z 2 dzieci na utrzymaniu	1,9	3,6
Rodzina z co najmniej 3 dzieci na utrzymaniu	6,9	14,4
Matka lub ojciec z dziećmi na utrzymaniu	3,4	3,4

Źródło: oprac. własne za: *Aneks do opracowania sygnalnego – zasięg ubóstwa ekonomicznego w Polsce w 2022 r.*, Warszawa, GUS, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/warunki-zycia/ubostwo-pomoc-spoleczna/zasieg-ubostwa-ekonomicznego-w-polsce-w-2022-roku,14,10.html> (dostęp: 30.06.2023).

Ubóstwo i niedostatek są szczególnie niebezpieczne dla ludzi młodych. Nawet bardziej niż w przypadku seniorów. Dotyczy to zwłaszcza tzw. odległych skutków biedy, które związane są z ograniczeniami w pełnieniu przyszłych ról społecznych i uniemożliwiają pełną partycypację w życiu społecznym.

W szczegółowych badaniach młodzieży – a więc grupy społecznej ograniczonej wiekiem 10–24 lata – które przeprowadził CBOS na reprezentatywnych pró-

bach, w zasadzie potwierdzają się powyższe stwierdzenia. „Zdecydowana większość (72%) młodych ludzi określa sytuację materialną swojej rodziny jako dobrą lub bardzo dobrą, co czwarty (24%) jako przeciętną, a jedynie nieliczni (4%) – jako złą” (Grabowska, Gwiazda (red.) 2022, s. 31). Co najważniejsze, sytuacja ekonomiczna rodzin pochodzenia na przestrzeni lat stale się poprawiała. Raport CBOS-u ujawnił, że „od 2018 roku postrzeganie warunków materialnych minimalnie poprawiło się. Zwiększył się odsetek badanych dobrze lub bardzo dobrze postrzegających położenie materialne swojej rodziny (o 3 punkty procentowe), a zmniejszył oceniających je średnio (o 2 punkty) oraz nieznacznie – źle lub bardzo źle (o 1 punkt). Uwzględniając dłuższą perspektywę, można zauważyć bardzo wyraźną poprawę ocen położenia materialnego. Od początku lat 90. aż do roku 2003 warunki materialne rodzin najczęściej określane były jako przeciętne. W roku 2008 kondycja finansowa rodzin poprawiła się i od tego czasu najczęściej określana jest ona jako dobra lub bardzo dobra. W latach 2008–2013 mniej więcej połowa młodych ludzi pozytywnie oceniała kondycję materialną swoich gospodarstw domowych (50%–55% wskazań «bardzo dobre» lub «raczej dobre»), natomiast w roku 2016 zarejestrowaliśmy wzrost odsetka zadowolonych z położenia materialnego i od tego czasu zdecydowana większość młodzieży postrzega je w ten sposób. Obecne wyniki są najlepsze z odnotowanych do tej pory” (tamże, s. 32). Niewątpliwie przyczyniły się do tej sytuacji liczne transfery społeczne i ogólna prosperity gospodarcza kraju. Co interesujące, większy wpływ na dobrostan ekonomiczny rodzin pochodzenia badanej młodzieży miał poziom wykształcenia rodziców, i to niezależnie od płci (tamże, s. 32).

Dobrym wskaźnikiem statusu ekonomicznego współczesnej młodzieży w Polsce jest dostęp młodych ludzi do urządzeń elektronicznych. Na własność posiadają je prawie wszyscy – 99% ma smartfon, a komputer lub laptop – 81% (tamże, s. 34).

Edukacja

Istotną cechą czasu młodości jest nauka; mówiąc językiem Pierre’a Bourdieu – jest to czas budowania kapitału kulturowego. Według niego to najistotniejszy z kapitałów. Jego cechą, zapewniającą mu prymat nad pozostałymi, jest jego zdolność przekształcania w pozostałe: ekonomiczny i społeczny. Można powiedzieć, że niski poziom kapitału kulturowego jest jednym z czynników wykluczających.

Jak zatem wygląda proces dojrzewania do realizacji tego kapitału i jego budowanie obecnie wśród młodzieży w Polsce? Współczesna młodzież z jednej strony nęcona jest mirażem szybkiego sukcesu ekonomicznego, z drugiej – pozostaje w objęciach prakseologicznych dyrektyw rodziców, dziadków i nauczycieli czy wychowawców o konieczności dalszej edukacji. Zarówno życie, jak i literatura dostarcza licznych przykładów realizacji obydwu dróg.

Polska młodzież wobec celów życiowych ma postawy ambiwalentne. Ponad połowa (57%) młodych ludzi na pierwszym miejscu stawia miłość i przyjaźń. Dopiero kolejne cele zorientowane są na sukces zawodowy – ekonomiczny: 38% stawia na ciekawą pracę, zgodną z zainteresowaniami, 35% na zrobienie kariery i tyleż samo na zdobycie majątku i karierę finansową. By znowu na piątym miejscu w rankingu (33% badanych) zadbać o udane życie rodzinne i rodzicielstwo. Hierarchia tych celów od dłuższego czasu jest niezmienna (Grabowska, Gwiazda (red.) 2022, s. 76).

Realizacja tego celu dla większości młodych osób (ponad 60%) wiąże się z podjęciem studiów (młodzież w równych częściach – po 31% – łączy studia z pracą czy podejmuje samodzielnie naukę). Niewielki odsetek młodych ludzi myśli o pracy – 18% (12% rozważa pracę w instytucji, a 6% na własny rachunek) (tamże, s. 78). Jednak silna orientacja na edukację jest domeną absolwentów liceów, a orientacja na pracę – absolwentów średnich szkół zawodowych (proporcje wyborów są podobne – dotyczą około połowy respondentów) (tamże, s. 79).

Życie szkolne. Szkoła często jest spostrzegana jako miejsce zdobywania wiedzy i niezbędny etap na drodze do dorosłości. Tymczasem badania IMiD oraz Wydziału Pedagogicznego UW w ramach międzynarodowych badań nad zachowaniami zdrowotnymi młodzieży szkolnej HBSC (Health Behaviour in School-aged Children) ujawniają, że „nastolatki, które dobrze oceniają wsparcie społeczne w środowisku szkolnym: mają lepsze zdrowie psychiczne (...), rzadziej podejmują ryzykowne zachowania zdrowotne związane np. z upijaniem się, paleniem papierosów lub używaniem marihuany (...). Udowodniono, że wsparcie społeczne w kontekście szkoły zapobiega przedwczesnemu kończeniu edukacji (...). Wykazano także, że wysoki poziom stresu szkolnego wiąże się z częstszym odczuwaniem przez młodzież dolegliwości somatycznych” (Małkowska-Szkutnik 2018, s. 48).

Wydaje się, że jednym z głównych powodów dysfunkcji ucznia w szkole są nie-najlepsze relacje z nauczycielami. Z badań OBOP-u wynika, że „odsetki uczniów deklarujących wejście w konflikt z którymś ze swoich nauczycieli właściwie nie zmieniły się od 2018 roku. Wciąż dwie trzecie uczniów twierdzi, że w ciągu ostatniego roku szkolnego nie wdało się w ani jeden taki spór (64% wobec 63% w 2018 roku), co piątemu zdarzyło się to raz (18%, bez zmian), co dziesiątemu kilka razy z tym samym nauczycielem (10%, bez zmian), a co dwunastemu kilka razy z różnymi nauczycielami (8%)” (Grabowska, Gwiazda (red.) 2022, s. 49).

Relacje społeczne

Relacje rówieńnicze. Jednym ze sposobów budowania osobistego kapitału społecznego jest przynależność do nieformalnych stowarzyszeń, organizacji czy różnego rodzaju klubów bądź ruchów religijnych. Materiał badawczy zebrany przez CBOS

wskazuje, że obecnie takie działania podejmuje około jedna czwarta badanych (zob. tab. 3). Warto zauważyć, że na przestrzeni lat wskaźnik ten dotyczył co trzeciego badanego. Mniejsze zainteresowanie uczestnictwem w tego typu organizacjach jest niewątpliwie efektem pandemii. O ile podejmowanie takiej aktywności zależało od płci i rodzaju szkoły (odpowiednio: chłopcy – 35% i dziewczęta – 19%; uczniowie szkoły ogólnokształcącej – 28%; branżowej – 34%), to miejsce zamieszkania (młodzież mieszkająca w wielkim mieście – 34%; na wsi – 28%) i – choć w mniejszym stopniu – oceny w szkole (uczniowie otrzymujący oceny bardzo dobre – 29%; nienajlepsze – 25%) nie wywierały takiego wpływu (Feliksiak, Omyła-Rudzka 2018, s. 176). Co istotne, najbardziej popularne były kluby o charakterze sportowym, do których uczęszczało 14% badanych, pozostałe instytucje cieszyły się zainteresowaniem zaledwie kilkuprocentowym. Co w pewnym sensie oczywiste, była to sfera raczej zainteresowań męskich (23%) niż damskich (7%) oraz raczej uczniów szkół branżowych niż licealnych (odpowiednio: 7 i 23%) (tamże, s. 177 i n.).

Tabela 3. Przynależność do grupy nieformalnej, stowarzyszenia, organizacji, klubu, grupy sympatyków lub ruchu religijnego w latach 1998–2021 (w %)

Przynależność do grupy nieformalnej, stowarzyszenia, organizacji, klubu, grupy sympatyków lub ruchu religijnego							
1998	2003	2008	2010	2013	2016	2018	2021
25	31	33	37	32	33	35	27

Źródło: oprac. własne za Feliksiak, Omyła-Rudzka 2018, s. 175.

Pewną odmianą aktywności współczesnej młodzieży są zajęcia pozalekcyjne. „Największą popularnością cieszą się korepetycje z przedmiotów nauczanych w szkole, na które uczęszcza (...) ponad połowa badanych (53%). Dwie piąte (41%) uczestniczy w kursie prawa jazdy. Ubyło nieco [wobec lat poprzednich] uczestniczących w zajęciach z języka obcego (z 38% do 35%) i sportowych (z 36% do 33%), a także w kursach przygotowujących na studia (z 23% do 20%). Największy spadek frekwencji dotyczy zajęć artystycznych, w których udział deklaruje obecnie 11% badanych (wobec 16% w roku 2018). Minimalnie mniej osób korzysta obecnie z kursów komputerowych (spadek z 7% do 4%)” (tamże, s. 178 i n.). Co nie zaskakuje, uczestnikiem zajęć typu korepetycje są częściej uczniowie liceów i techników niż szkół branżowych oraz uczniowie dobrzy i bardzo dobrzy niż trójkowi oraz częściej dziewczęta niż chłopcy (tamże).

Budowanie kapitału społecznego to też udział w zajęciach w czasie wolnym. Z wieloletnich badań CBOS-u wynika, że „wśród preferowanych sposobów spędzania czasu wolnego młodzieży dominują spotkania z przyjaciółmi i znajomymi (83%).

Aktywnością tracącą popularność na przestrzeni lat (2013–2021) jest chodzenie do dyskotek i klubów, które wskazuje obecnie 17% badanych. Ponad jedna czwarta ankietowanych (27%) – mniej niż w 2018 roku i najmniej odkąd o to pytamy (czyli od 2013 roku) – najchętniej przeznaczają wolny czas na uprawianie sportu. Jedna trzecia uczniów (33%) lubi spędzać czas wolny, grając w gry komputerowe, nieco mniej (27%) – przeglądając Internet, a siedmiu na stu (7%) – na udzielaniu się w serwisach społecznościowych. Podobny odsetek jak poprzednio, choć ogólnie rzecz biorąc najniższy w historii naszych badań, najchętniej sięga w czasie wolnym po książkę (18%). Zbliżona liczebnie grupa (16%) wybiera oglądanie telewizji. Około jednej siódmej (14%) poświęca czas na aktywności artystyczne, a dwukrotnie mniej (7%) chodzi na koncerty. «Nic nierobienie» – spanie, leżenie, odpoczywanie – stanowi preferowaną formę spędzania czasu wolnego jednej trzeciej młodzieży (33%), a jej popularność jest najwyższa, odkąd tę kwestię badamy” (tamże, s. 181).

Internet jako środowisko. Internet i korzystanie z technik IT jest istotnym obszarem funkcjonowania współczesnego człowieka. Za jego pośrednictwem prowadzimy nie tylko sprawy związane z wykonywaniem zawodu czy poszukiwaniem określonych informacji, ale też jest to narzędzie komunikowania społecznego. Chociaż nie znajdujemy się w czołówce krajów Unii Europejskiej, które zapewniają swoim obywatelom dostęp do tej kategorii usług, to jednak dotyczy to 92% społeczeństwa. Najbardziej nasycone technologiami informacyjno-komunikacyjnymi są takie kraje jak Luksemburg i Holandia (99% gospodarstw domowych), najmniej – Bułgaria (84%), Grecja (85%) (*Spółeczeństwo informacyjne...* 2022, s. 109). Badania GUS-u ujawniają, że w przedziale wieku 16–24 lata stale z Internetu korzysta 99% osób (tamże, s. 115). Aż 83% tej grupy łączy się głosowo lub w formie wideo przez Internet, 88,7% korzysta z poczty elektronicznej, a 93,2% z serwisów społecznościowych (tamże, s. 122 i n.); 79,9% badanej młodzieży robi zakupy przez Internet (choć starsi kupują w sieci częściej) (tamże).

Niestety nie ma bardziej szczegółowych danych na temat wykorzystania Internetu do budowania grup towarzyskich, które wynikałyby z badań przeprowadzonych na dużych próbach przez wiarygodne instytucje.

Użytki i ich społeczna konotacja. Obok wymienionych powyżej społecznie akceptowanych sposobów życia społecznego, które budują nasz kapitał społeczny, są też zachowania destrukcyjne. One też sprzyjają nawiązywaniu znajomości i kontaktów społecznych. Swego czasu Aleksander Kamiński – pedagog, instruktor harcerski – nazwał je „zabawą na manowcach”. Zatem jak wielkie i istotne dla współczesnej młodzieży są owe destrukcyjne zachowania towarzyskie? Badania CBOS-u ujawniły, że 20% młodzieży regularnie pali papierosy. O ile płeć nie odgrywa tutaj istotnej roli (dziewczynki i chłopcy palą na takim samym poziomie), o tyle palenie papierosów zależy od rodzaju szkoły i zamożności rodziny pochodzenia. Również wielkość

miejscowości zamieszkania wpływała na to zjawisko. Wraz ze wzrostem jej wielkości zwiększał się odsetek palących. Ograniczenie nikotyzowania się było też pozytywnie związane ze strukturą rodziny i religijnością. Obie te zmienne ograniczały regularne palenie papierosów (Malczewski 2021, s. 217).

Kolejnym zachowaniem dewiacyjnym związanym z życiem towarzyskim jest upijanie się. Występowało ono częściej niż palenie papierosów. Picie wódki i piwa było częstsze niż wina (tamże, s. 219). Okazało się, że „co najmniej raz w ciągu miesiąca przed [przeprowadzonym] badaniem upiło się 43% uczniów (...). Do upicia się częściej przyznawali się chłopcy (47%) niż dziewczęta (39%). W roku 2021 upijanie się najczęściej deklarowali uczniowie szkół branżowych (54%). Widoczne jest zróżnicowanie w zależności od statusu ucznia. Upijało się więcej uczniów słabych (dwójkowych i trójkowych – 50%) niż tych z lepszymi ocenami (czwórkowi – 39%, piątkowi i szóstkowi – 31%). (...) Nie stwierdzono związku między wykształceniem rodziców a upijaniem się ich dzieci. W grupie młodzieży z rodzin uboższych w ciągu miesiąca przed badaniem upiło się 47% uczniów, natomiast wśród badanych deklarujących średnią i dobrą sytuację materialną – 42%. Biorąc pod uwagę miejsce zamieszkania, największe odsetki odnotowano w miastach liczących co najmniej 500 000 mieszkańców – 54%” (tamże, s. 219).

O ile picie alkoholu i palenie papierosów jest osadzone głęboko w zachowaniach rodzin i znajomych, o tyle używanie narkotyków nie ma takich tradycji. Trzeba jednak mieć świadomość, że zachowania tego typu prowadzą do wielu problemów związanych ze zdrowiem fizycznym, jak i psychicznym i z tego powodu stanowią ważny problem społeczny.

Pomijam tu dywagacje nad większą szkodliwością jednych czy drugich używek oraz refleksje nad szybkością uzależnień. Jednak trzeba skonstatować, iż „próby używania marihuany lub haszyszu ma za sobą 14,5% badanych 15-latków, w tym więcej niż połowa (7,8%) robiła to w więcej niż dwa dni [w swoim dotychczasowym życiu]. Nie stwierdzono istotnych różnic statystycznych zależnych od płci badanych osób”. Co ważniejsze, „do używania marihuany w ciągu ostatnich 30 dni przed badaniem przyznało się 5,4% uczniów, w tym 3,2% podało, że robiło to w jeden lub dwa dni” (Kowalewska 2018, s. 140).

Podsumowanie

Droga ku dorosłości, wbrew powszechnej gloryfikacji tego okresu życia, nie jest łatwa. Nie zawsze możemy korzystać ze wsparcia, które nam daje rodzina pochodzenia lub już zdobyte doświadczenie. Dlatego analiza problemów młodzieży powinna być dokonywana w odniesieniu do tych zasobów. One ułatwiają, ale też często utrudniają nam tę wędrówkę.

Bibliografia

- Chalasiński J. (1958). *Spoleczeństwo i wychowanie*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Feliksiak M., Omyła-Rudzka M. (2022). *Zainteresowania i aktywności*. W: M. Grabowska, M. Gwiazda M. (red.). *Młodzież 2021*. Warszawa: CBOS, s. 175–208.
- Grabowska M., Gwiazda M., (red.) (2022). *Młodzież 2021*. Warszawa: CBOS.
https://www.unic.un.org.pl/dla_mlodziemy/ (dostęp: lipiec 2023).
- Kowalewska A. (2018). *Picie alkoholu, palenie tytoniu i marihuany*. W: J. Mazur, A. Małkowska-Szkutnik (red.). *Zdrowie uczniów w 2018 roku na tle nowego modelu badań HBSC*. Warszawa: IMiD, s. 129–143.
- Kozakiewicz M. (1998). *Młodzież – teorie młodzieży*. W: W. Szewczuk (red.). *Encyklopedia Psychologii*. Warszawa: Fundacja Innowacja, s. 224–255.
- Malczewski A. (2022). *Młodzież a substancje psychoaktywne*. W: M. Grabowska, M. Gwiazda (red.). *Młodzież 2021*. Warszawa: CBOS, s. 216–231.
- Małkowska-Szkutnik A., *Środowisko szkolne*. W: J. Mazur, A. Małkowska-Szkutnik (red.). *Zdrowie uczniów w 2018 roku na tle nowego modelu badań HBSC*. Warszawa: IMiD, s. 49–59.
- Mazur J. (2018). *Struktura rodziny i jej status ekonomiczno-społeczny*. W: J. Mazur, A. Małkowska-Szkutnik (red.). *Zdrowie uczniów w 2018 roku na tle nowego modelu badań HBSC*. Warszawa: IMiD, s. 23–32.
- Namysłowska I. i in. (red.) (2004). *Psychiatria dzieci i młodzieży*. Warszawa: PZWL.
- Niezgoda M. (2014). *Młodzież: kłopotliwa kategoria socjologiczna*. W: M. Niezgoda, P. Długosz, S. Solecki (red.). *Młodzież w społeczeństwie ryzyka*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 13–34.
- Spoleczeństwo informacyjne w Polsce w 2022 r.*, GUS, 2022, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/nauka-i-technika-społeczeństwo-informacyjne/spoleczeństwo-informacyjne/spoleczeństwo-informacyjne-w-polsce-w-2022-roku,1,16.html> (dostęp: 30.06.2023).
- Znaniński F. (2001). *Socjologia wychowania*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Spoleczne i kulturowe uwarunkowania zjawiska niedobrowolnego celibatu u młodzieży w fazie późnej adolescencji i wczesnej dorosłości

Wstęp

Według Światowej Organizacji Zdrowia (World Health Organization, WHO) zdrowie seksualne jest jednym ze składników zdrowotnego dobrostanu. Do jego zaburzeń można zaliczyć niedobrowolny celibat, dotyczący młodych ludzi, głównie płci męskiej, w okresie późnej adolescencji i wczesnej dorosłości. Jedną z jego przyczyn może być niedostatek inteligencji seksualnej, będący wynikiem nieprawidłowości w procesie socjalizacji seksualnej. Przypadłość tę i jej symptomy można zatem rozpatrywać nie tylko w kategoriach aberracji i patologii, jak to często bywa w popularnych ujęciach, lecz także nieprawidłowego oddziaływania egzogennych, a więc środowiskowych, zjawisk i procesów społecznych i kulturowych. Trafne ich zdiagnozowanie jest jednym z warunków efektywnego przeciwdziałania niepożądanym skutkom.

Istota problemu

Przedwczesna inicjacja seksualna jest, oczywiście, zjawiskiem niewskazanym i rodzącym potencjalnie niebezpieczne skutki, począwszy od niepożądanego ciąży, przez zwiększenie skłonności do ryzykownych zachowań seksualnych, niezdolności do nawiązywania trwałych więzi, aż do podatności na prostytuowanie się, skłonności depresyjnych, ale także obniżania aspiracji edukacyjnych (inicjacja chłopców jest tym wcześniejsza, im niższe wykształcenie matki, a także koreluje z wykształceniem ojców) (Wróblewska 2007; Jankowiak, Gulczyńska 2014,

* ORCID: 0000-0001-8500-1544

Akademia WSB w Dąbrowie Górniczej

s. 179–181). Lecz brak uporządkowanych i harmonijnych relacji seksualnych u późnych adolescentów i w fazie wczesnej dorosłości, zwłaszcza zaś niemożność ich nawiązania, może prowadzić do zaburzeń, dewiacji i anomalii psychofizjologicznych, osobowościowych, charakterologicznych, a także mieć niepożądane skutki społeczne, czyli socjopatyczne.

Przy czym chodzi o zachowania seksualne w szerokim znaczeniu tego pojęcia, gdyż „w szerokim rozumieniu seksualność można utożsamiać z takimi emocjonalnymi stanami, jak uczucie zakochania, miłość, pragnienie stałego związku” (Izdebski 2012, 49). Prawidłową „integrację biologicznych, emocjonalnych, intelektualnych i społecznych aspektów życia seksualnego koniecznych do pozytywnego rozwoju osobowości, komunikacji i miłości człowieka” Światowa Organizacja Zdrowia określiła jako wyznacznik zdrowia seksualnego, będącego jednym z elementów kondycji zdrowotnej człowieka. W raporcie WHO można przeczytać, że „zdrowie seksualne to stan fizycznego, emocjonalnego, mentalnego i społecznego dobrostanu (ang. *well-being*), związanego z seksualnością; nie jest to jedynie brak zaburzeń, dysfunkcji lub ułomności”, ale obejmuje także relacje seksualne, a „zdrowie seksualne wymaga pozytywnego podejścia do ludzkiej seksualności i zrozumienia złożonych czynników wpływających na ludzkie zachowania seksualne” (*WHO Report 2006*, s. 1, 5). Do czynników tych należą także czynniki społeczno-kulturowe, będące przedmiotem poniższych analiz.

Wśród powodów zaburzeń i niekorzystnych zjawisk pojawiających się w tej sferze jest nieprawidłowa socjalizacja seksualna, czyli niewłaściwy „proces nabywania przez jednostkę wartości, wierzeń, idei, symboli kulturowych oraz obowiązujących zasad zachowania – elementów życia człowieka, które pozostają w ścisłym związku z jego seksualnością, w znacznym stopniu ją wyznaczając” (Izdebski 2012, s. 67). Zjawisko niedobrowolnego celibatu u późnych adolescentów i poadolescentów można uznać za zaburzenie zdrowia seksualnego, wynikające z nieprawidłowej socjalizacji seksualnej, mającej uwarunkowania w sferze zjawisk i procesów socjokulturowych.

Późną adolescencją, inaczej „wiekiem młodzieńczym”, określana jest – w różnych typologiach i kategoryzacjach – faza rozwojowa obejmująca okres do 20.–22. roku życia, a wczesna dorosłość (ang. *emerging adulthood*), zwana inaczej okresem poadolescencyjnym, to przedział od 20. do 25., a nawet do 26. roku życia (Borzucka-Sitkiewicz 2013; Wysocka 2010, s. 66; Arnett 2000; Curtis 2015). Niektóre opracowania wskazują na symptomy charakterystyczne dla niedobrowolnego celibatu jako pojawiające się już w wieku 12 lat (Woodward i in. 2021).

Od kilku lat obserwowane jest, głównie w przestrzeni internetowej, kształtowanie się swoistej subkultury incel (skrót od ang. *involuntary celibate*), czyli osób, głównie płci męskiej, żyjących w niedobrowolnym celibacie. Jest to zjawisko nie

tylko interesujące, lecz także niepokojące, bowiem generuje i zwiastuje niepożądane lub wręcz niebezpieczne skutki, zarówno dla osób nim dotkniętych i w nim się odnajdujących, jak i ich otoczenia społecznego, a mianowicie:

- depresje i lęki,
- traumę,
- zaburzenia osobowości,
- samookaleczenia i próby samobójcze,
- kształtowanie i utrwalanie postaw mizoginicznych,
- agresję, nie tylko werbalną, ale także wyrażaną w przestrzeni publicznej, łącznie z zabójstwami,
- kompulsywne korzystanie z prostytucji i pornografii,
- stygmatyzację

(Raport RAN; Marveggio 2020; Wieczorkiewicz 2021a; Speckhard i in. 2021a; Broyd i in. 2023).

Jako relatywnie nowe, zjawisko jest jednak stosunkowo słabo zbadane i zanalizowane, w literaturze polskiej praktycznie nie ma opracowań *stricte* naukowych w tym zakresie. Podstawowe wydawnictwo książkowe w języku polskim ma charakter reporterski, jest zapisem rozmów z polskimi incelami i stanowi bardzo dobry materiał faktograficzny (dekrypcyjny), lecz nienaukowy; ukazuje mentalność i samoświadomość bohaterów, lecz nie poddaje ich systematycznej analizie i eksplikacji (Wieczorkiewicz, Herzyk 2023). Także obcojęzyczne analizy są jeszcze nieliczne. Dominują artykuły i doniesienia prasowe i publicystyczne oparte na przeglądzie stron i komunikatorów internetowych, często o charakterze sensacyjno-plotkarskim, stawiające inceli w niekorzystnym świetle, wyśmiewające, stygmatyzujące, co dodatkowo pogłębia problemy ich nękające i przez nich stwarzane. Poważniejsze opracowania „koncentrują się przede wszystkim na powiązaniach między niedobrowolnym celibatem (*inceldom*) a przemocą, bez należytego zbadania wyraźnych uzależnień, co mogłoby pomóc społecznej integracji” skarżących się na tę przypadłość (Speckhard i in. 2021b, s. 3). Traktowani jako niebezpieczni, incele wywołują w otoczeniu reakcje separatyzujące, które wzmagają ich żal i wrogość wobec innych. „Bo cierpią osoby, które incele – rzadko czynem, często słowem – ranią, ale cierpią też oni sami. Nienawiść rodzi się z frustracji i poczucia krzywdy, a przemoc rodzi przemoc” (Wieczorkiewicz 2021a). Konieczny staje się więc głębszy namysł nad przyczynami i przejawami niedobrowolnego celibatu późnych adolescentów i wczesnych poadolescentów oraz możliwym przeciwdziałaniem jego niekorzystnym skutkom, takim jak przemoc i agresja.

O specyficznym charakterze środowiska inceli może świadczyć dość spójny i szczególnie światopogląd przez nich wyrażany, kultywowany i propagowany; przy

czym chodzi o światopogląd w dosłownym sensie, czyli pogląd na to, jaki jest świat. Składają się nań wyobrażenia dotyczące współczesnego społeczeństwa (świata społecznego, świata życia – *Lebenswelt* (Wyleżalek 2012)), będące jednocześnie zarzutami stawianymi mu przez inceli:

- gynocentryzm, czyli rzekome uprzywilejowywanie kobiet, a dyskryminacja mężczyzn;
- hipergamia kobiet, czyli rzekoma dążność kobiet do zawierania relacji jedynie z mężczyznami atrakcyjnymi i o wysokim statusie (tzw. *chads*);
- reguła 80/20 (zgodna z teorią Pareto i na niej często opierana, zob. Tomassi 2016; Woodward i in. 2021), która w tym przypadku oznacza, że 20% najatrakcyjniejszych mężczyzn monopolizuje relacje z 80% kobiet (czyli dla 80% mężczyzn jako potencjalne partnerki pozostaje jedynie 20% kobiet);
- rzekome dążenie do wyeliminowania nieatrakcyjnych mężczyzn jako mniej wartościowych z genetycznego punktu widzenia lub bezwartościowych dla przyszłości (puli) genetycznej.

Zestaw ten może być traktowany jako wyrażający pewną ideologię, a ta zostać ujęta w kategoriach fałszywej świadomości, czyli błędnego pojmowania rzeczywistości społecznej jako kształtującej sytuację własnej grupy i siebie jako jej uczestnika utożsamiającego się z nią. Podstawą tego błędu jest rozbieżność między pragnieniem a przekonaniem (Paprzycka 2003, s. 92–93). Jako niedobrowolna (nieintencjonalna), sytuacja ta i wynikająca z niej postawa są postrzegane przez wykazujących je jako wynik presji społecznej i kulturowej, choć po części także genetycznej (wrodzonej). Badaczka internetowej aktywności tej grupy twierdzi, że większość polskich inceli wyznaje determinizm genetyczny. To w znacznej części „nastoletni chłopcy, którzy fantazjują o swojej śmierci, bo uważają się za ‘genetyczne ścierwo’, pozbawione wartości jednostki” (Wieczorkiewicz 2021a). To może i powinno budzić zaniepokojenie nie tylko pedagogów.

Wbrew dominującym interpretacjom, wynikającym także z wąsko rozumianego określenia „celibat”, wielu incelom nie chodzi wyłącznie o znalezienie partnerki seksualnej, lecz także życiowej oraz związku o charakterze uczuciowym; nie tylko o zaspokojenie potrzeb literalnie seksualnych, lecz także emocjonalnych (zgodnie z przytoczoną wcześniej szeroką definicją seksualności). W publikacji na ten temat można zatem przeczytać: „Samoidentyfikacja siebie jako incela obraca się wokół deficytu: braku seksualnych lub romantycznych relacji” (Speckhard i in. 2021b, s. 2), podobnie w innym opracowaniu: „są przekonani, że ich niezdolność do znalezienia seksualnych lub romantycznych partnerów...” (Woodward i in. 2021). Badania wykazują u inceli zwiększony odsetek nadwrażliwców (Raport RAN). Potwierdził to w bezpośrednich wywiadach szwedz-

ki badacz polskiego pochodzenia Stefan Krakowski. Przytacza on wypowiedź jednego ze swoich rozmówców, który zwierzył się, że chciałby się budzić rano obok kobiety, której włosy pachną szamponem (Krakowski 2023, s. 11)¹. Sam termin „incel” został zresztą ukuty w latach 90. XX wieku przez biseksualną Kanadyjkę, która założyła internetową stronę Alana’s Involuntary Celibacy Project, skupiającą w założeniu osoby poszukujące bezskutecznie romantycznych związków, niekoniecznie heteroseksualnych (Kelly, di Branco, DeCook 2021).

Geneza i uwarunkowania

Można wskazać wiele czynników społecznych i kulturowych stymulujących zjawisko niedobrowolnego celibatu i związany z nim światopogląd. Zostaną one opisane poniżej.

Ożywienie i sukcesy ruchów feministycznych końca XX wieku

Jednym z przekonań najczęściej podzielanych przez inceli jest to, że „są poddani grupowej opresji przez feminizm”, który dokonał przewrotu ustalonych norm i reguł życia społecznego oraz wzorów kultury (Marveggio 2020, s. 2–3). Postawa inceli jest więc zasadniczo antyfeministyczna, przybierając często postać maskulinistyczną. Feminizm jest postrzegany przez nich jako sztuczny konstrukt ideologiczny, zaburzający „naturalne” relacje między kobietą i mężczyzną. W środowisku inceli rozpowszechniony jest swoisty naturalizm, oparty na założeniu o biologicznych uwarunkowaniach relacji interseksualnych, zakłócanych przez kobiety ulegające wpływom feminizmu. Maskulinizm staje się odwrotną stroną feminizmu jako przeciwstawienie się mu, dokonujące „naturalizacji” zachowań spełniających kryteria „normalności”, czyli zgodnych z obowiązującymi – a w istocie narzuconymi przez tradycyjne społeczeństwo – normami (Budgeon 2016, s. 402–403). To właśnie owa naturalizacja „normalności” jest swoistym konstruktem ideologicznym. Jak stwierdza Krakowski, „oni chcą po prostu żyć normalnym życiem” (Krakowski 2023, s. 11).

Warto zauważyć, iż wśród inceli obecny jest także pogląd, że są oni genetycznie obciążeni wadami czy niedoskonałościami upośledzającymi ich w relacjach z kobietami/dziewczętami, zatem traktujący o biologiczno-genetycznym podłożu ich utrapień. Niektóre ujęcia zagadnienia przyjmują formę przekonania o genetycznie uwarunkowanych podstawach atrakcyjności i wynikających stąd perspektywach znalezienia partnerki traktowanej jako cecha definicyjna inceli (Brace 2021, s. 1).

¹ Oryginalna książka tego autora ukazała się w języku szwedzkim pt. *Incel: Om ofrivilligt celibat och en mansroll i kris*.

Przemiany w zakresie ról społecznych kobiet mężczyzn

Charakterystyczna dla inceli jest autowiktymizacja, postrzeganie siebie jako ofiar procesów i przemian społecznych oraz traktowanie tego czynnika jako podstawy własnej tożsamości. „To jest centralny punkt tożsamości incela: przekonanie, że społeczeństwo jest budowane na normalizacji i utwierdzeniu anty-społecznych zachowań kobiet, które karzą mężczyzn” (Marveggio 2020, s. 21). „Antyspołeczne” to w tym rozumieniu niechętnie nawiązywaniu relacji z osobami postrzeganymi jako nie dość atrakcyjne.

Wyzwolenie seksualne postępujące od lat 60. XX wieku

To paradoks, bo pozornie tendencja ta zwiększa łatwość nawiązywania relacji i zawierania związków. Jednakże oznacza uwolnienie kobiet od obyczajowych rygorów, w tym przymusu zachowania „czystości” do ślubu. Skoro mają one większe możliwości wyboru potencjalnych partnerów, to stawiają im większe wymagania. Nadmierne wymagania kobiet są podstawowym zarzutem inceli i źródłem ich problemów. Kobiety w wyniku uwolnienia od norm i wzorów zachowań seksualnych dopuszczanych przez społeczeństwo zwróciły się ku mężczyznom postrzeganym przez nie jako atrakcyjni (ang. *chads*), ignorując pozostałych (Marveggio 2020, s. 3).

Warto zauważyć, że działa tu także mechanizm opisany w książce Barry’ego Schwartza *Paradoks wyboru. Dlaczego więcej oznacza mniej?*, zgodnie z którym trudności w podjęciu decyzji polegającej na dokonaniu wyboru rosną wraz z liczbą dostępnych opcji. Wyeliminowanie endogamicznego modelu doboru partnerskiego, ograniczającego go do własnej grupy statusowej, etnicznej, lokalnej itd. powiększyło możliwości wyboru, a tym samym nasiliło wahanie w jego dokonywaniu i w rezultacie jego opóźnienie. Zwiększona możliwość wyboru otwiera także perspektywę wyboru bycia singielką, jako jedną z opcji (Budgeon 2016, s. 406). W świecie rozwiniętym rośnie systematycznie liczba singli wśród późnych adolescentów i padolescentów.

Antropolog David M. Buss uznał, że mężczyźni z powodów naturalno-ewolucyjnych (nastawienie na sukces reprodukcyjny) pożądamy partnerek o wysokich walorach seksualno-reprodukcyjnych, a kobiety pragną partnerów o wysokim statusie (gwarantujących opiekę i ochronę w okresie ciąży, porodu i macierzyństwa), co miałyby wyjaśniać dysproporcje w doborze seksualnym, a także wynikające stąd trudności w znalezieniu partnerki przez mężczyzn o niskim statusie (Buss 1996, *passim*). Co najmniej niektórzy incele wydają się ulegać takiej znaturalizowanej koncepcji człowieka i relacji interseksualnych. Tymczasem „podstawowym argumentem przeciwko takiemu ujmowaniu seksualności człowieka jest niedocenianie czy wręcz pomijanie wpływu i uwarunkowań społeczno-kulturowych na rozwój i zachowania

człowieka. Zwolennicy psychologii ewolucyjnej postrzegają jednostkę ludzką jako marionetkę targaną sznurkami, które są poruszane przez geny i neurotransmitery” (Izdebski 2012, s. 59). Z pewnością istotną rolę odgrywają właśnie czynniki socjokulturowe, albowiem seksualność jest złożonym zjawiskiem o wielorakich uwarunkowaniach.

Przywoływany już autor książki o niedobrowolnym celibacie wśród Szwedów zauważa jednak, że nawet w tak egalitarnym społeczeństwie jak szwedzkie część kobiet nadal poszukuje i preferuje partnerów o wysokim statusie, co ogranicza możliwości zaspokojenia potrzeb seksualnych i emocjonalnych przez tych, którzy tych oczekiwań i wymagań nie spełniają.

Rozpowszechnienie pornografii, zwłaszcza w Internecie, środowisku aktywności inceli

Wzory wizualne i behawioralne prezentowane w filmach pornograficznych podnoszą oczekiwania wobec potencjalnych partnerek. W szczególności chodzi o postawę uległości, ochocze zaspokajanie męskich potrzeb i fantazji erotycznych. Pornografia lansuje wzory kobiet spełniających zachcianki mężczyzn, stają się one obiektami seksualnymi, narzędziami zaspokajania tych zachcianek. „Dehumanizacja kobiet, w różnych formach, jest centralna dla wspólnoty mizoginicznych inceli (...), [kobiet] jako przedmiotów mających służyć mężczyźnie (...). Uprzedmiotowienie seksualne, w szczególności, redukuje kobiety do ich wyglądu, ciała lub części ciała” (Kelly, diBranco, DeCook 2021, s. 12). W środowisku inceli „kobiety są dehumanizowane poprzez animalistyczne i mechanistyczne ujmowanie i redukowanie ich do fizycznego wyglądu oraz ich wartości w oczach męskich aktorów społecznych” (Krendel 2020, s. 627).

Pornografia odgrywa istotną i coraz znaczącą rolę w kształtowaniu postaw wobec seksualności oraz w innych obszarach indywidualnej i społecznej aktywności, co niektórzy badacze nazywają „pornografizacją społeczeństwa” (Tranche, Sugiura 2021, s. 2710–2711). Wiek pierwszego kontaktu z pornografią w sieci stale się obniża i w Polsce wynosi ok. 12 lat, przy czym zwiększa się dostęp do niej i zakres korzystania (Gola 2019, s. 7, 16). Wśród negatywnych skutków korzystania z pornografii literatura fachowa wymienia kształtowanie negatywnego obrazu kobiet i stosunku do nich (tamże, s. 8). Istnieją „stale narastające dowody, że mainstreamowa pornografia jest mizoginiczna i krzywdzi kobiety” (Tranche, Sugiura 2021). Na tej podstawie „naukowcy wskazują, że uprzedmiotowienie kobiet w pornografii może powodować lub wzmacniać postawy agresywne i utrwalać ‘mit gwałtu’, co oznacza przekonanie, że kobiety oczekują lub odczuwają przyjemność z bycia molestowaną, gwałconą, a nawet maltretowaną” (Gola 2019, s. 42).

To wyraźnie koreluje z rozpowszechnionym wśród inceli postrzeganiem kobiet jako spragnionych wyrafinowanych seksualnych doznań, których dostarczają im *chadsi*, a „normalni” chłopcy i mężczyźni (ang. *normies*, *incels*), nieposiadający takich umiejętności, są z tego powodu dyskryminowani jako potencjalni partnerzy. Z innych badań wynika, że „studenci, którzy regularnie oglądali pornografię, częściej używali seksualnych określeń na kobietę niż ci, którzy oglądali materiały pornograficzne rzadziej” (Gola 2019, s. 43), co też jest typową cechą inceli (Tranchese, Sugiura 2021, s. 2714).

Oddziaływanie pornografii w interesującym nas tu zakresie jest więc dwoiste: po pierwsze, kreuje nierealistyczne wyobrażenia co do kobiet jako gotowych i chętnych spełniać chłopięce/męskie fantazje i zachcianki, co prowadzi do rozczarowań w realnym świecie. Z drugiej, wytwarza obraz kobiet jako obiektów seksualnych o wyrafinowanych upodobaniach, którym „zwykły” młodzieniec i mężczyzna nie jest w stanie sprostać; „dziewczeta są przedstawiane jako wykorzystujące mężczyzn i oskarżane o manipulowanie nimi, aby ich skrzywdzić” (Krendel 2020, s. 627). W sumie: kobiety/dziewczeta o ponadprzeciętnych walorach seksualnych, a jednocześnie chętne do ich oferowania, są nieosiągalne, co rodzi u incela frustrację oraz uogólnioną awersję do kobiet.

Z pewnością w takim podejściu przejawia się niedobór inteligencji seksualnej; to pojęcie obejmuje bowiem nie tylko wiedzę seksualną i świadomość własnej seksualności, lecz także umiejętność nawiązywania kontaktów z innymi ludźmi, potencjalnymi partnerami (partnerkami) (Cattrall 2006; Klein 2012; Izdebski 2012, s. 68–71). Zgodnie z wykładnią tego pojęcia, przedstawioną przez Kleina, seksualność jest konstruktem intelektualnym i narracyjnym, zatem wymagającym pewnej dozy pracy umysłu. Nieadekwatne interpretacje cudzych potrzeb i zachowań oraz motywacje i ukierunkowania własnych, w tym formułowanie nierealistycznych oczekiwań, są wynikiem niskiej inteligencji seksualnej i stanowią źródło zakłóceń w relacjach z innymi. Przy czym zgodnie z upowszechnionym w psychologii pojęciem inteligencji emocjonalnej również inteligencja seksualna obejmuje sferę i dojrzałość uczuciową. „Zostało udowodnione, że inteligencja emocjonalna jest skorelowana z jakością bliskich relacji i dotyczy to także inteligencji seksualnej” (Oronowicz-Jaśkowiak 2016). Zatem „satisfakcjonujące życie seksualne nie zależy od życiowego czy szczęśliwego trafu ani też od urody lub wewnętrznego seksapilu. Zależy od umiejętności, których każdy człowiek może się nauczyć, które może rozwinąć lub udoskonalić w ciągu życia” (Izdebski 2012, s. 70). Niedostatek tych umiejętności jest także wynikiem nieprawidłowości procesu socjalizacji seksualnej, ale głównie – ukształtowania błędnych wyobrażeń dotyczących sfery seksualności, także – czy przede wszystkim – pod wpływem pornografii.

Dysproporcja w poziomie wykształcenia i skolaryzacji

Gigantyczny awans edukacyjny w polskim społeczeństwie po 1989 roku nie był proporcjonalny – objął większą część młodzieży żeńskiej niż męskiej. Według raportu OECD w Polsce wykształceniem wyższym legitymuje się 53% kobiet w kategorii wiekowej 25–35 lat, a jedynie 33% ich rówieśników; ta dysproporcja jest większa niż przeciętna w krajach OECD (52 : 39). Dziewczęta stanowią 60% absolwentów szkół średnich i jest to jeden z najwyższych wskaźników wśród krajów OECD (OECD 2023). Wśród studentów 57,6% to dziewczęta, przy czym skuteczność ich studiowania jest wyższa, bowiem wśród nowoprzyjętych (immatrykulowanych) ich przewaga jest niższa (54,2%). Wynika to z niższego niż w przypadku mężczyzn odsetka kobiet w wieku 18–24 rezygnujących z dalszej nauki (niecałe 4% wobec 6%; to skądinąd jeden z najniższych wskaźników w UE, gdzie średnia dla kobiet w tym wieku wynosi 8%, czyli ponad dwa razy więcej; Bielak i in. 2023, s. 19). Według danych GUS-u kobiety stanowią aż 63% absolwentów szkół wyższych i odsetek kobiet z wyższym wykształceniem rośnie szybciej niż odsetek mężczyzn (*Kobiety w Polsce* 2021, s. 44). Dysproporcja w poziomie wykształcenia ogranicza więc możliwości znalezienia przez młodych mężczyzn partnerek, gdyż te mają istotnie wyższe aspiracje, choć z powodów niekoniecznie pokrywających się z wyobrażeniami i podejrzeniami ich rówieśników.

Wiąże się to z częstszymi niż w przypadku chłopców migracjami dziewcząt do ośrodków akademickich. Obecnie wśród mieszkańców miast przeważają kobiety, a na wsi mężczyźni, w tym najmłodszy. Programy telewizyjne typu „Rolnik szuka żony” czy „Chłopaki do wzięcia” odzwierciedlają trudności młodych mieszkańców wsi w znalezieniu partnerek życiowych. Według GUS-u na polskiej wsi występuje powiększająca się nadwyżka mężczyzn nad kobietami. Wynosi ona (dane za 2020 rok) w grupie wiekowej 16–19 lat: 20 866 osób, 20–24 lat: 25 955 osób oraz w grupie 25–34 lata: 81 202 osoby.

Według badań zjawisko takie ma charakter uniwersalny i występuje w różnych społeczeństwach. Zachwianie proporcji płci wśród ludności obszarów wiejskich odnotowywane jest w całej Europie, w najwyższym stopniu w Grecji, gdzie na 100 kobiet w wieku 25–34 przypada aż 127 męskich rówieśników. Po 1989 roku zjawisko dysproporcjonalnych pod względem płci migracji wewnętrznych wystąpiło w dużym nasileniu w Niemczech (migracje z byłej NRD do zachodnich landów) (Gulczyński 2023).

Powszechne jest także tradycyjne preferowanie synów jako następców w gospodarstwach rolnych i związane z tym częstsze wysyłanie córek do szkół lub pracy poza wiejskim miejscem urodzenia.

Na te tendencje nakłada się rozbieżność w profilach kształcenia dziewcząt i chłopców. Te pierwsze preferują kierunki humanistyczne i społeczne (na kie-

runkach ujętych w kategorii zdrowie i opieka społeczna stanowią 81%), ci drudzy – techniczne i inżynierskie (w kategorii technologie teleinformacyjne to 84%; Bielak i in. 2023, s. 22). Pogłębia to interseksualne różnice mentalne i kulturowe.

Rozbieżność światopoglądowa i przekonań politycznych

W grupie najmłodszych obywateli i wyborców, pokrywającej się wiekowo z fazą późnej adolescencji i wczesnej dorosłości, występuje silna rozbieżność między kobietami i mężczyznami pod względem przekonań ideowo-politycznych wzdłuż osi lewica–prawica. Według badań CBOS-u w grupie wiekowej 18–24 lata aż 40% kobiet utożsamia się z przekonaniem lewicowym, a jedynie 17% z prawicowym, natomiast 36% mężczyzn podziela prawicowe, a tylko 22% lewicowe. Co więcej, pogłębia się polaryzacja, coraz mniej najmłodszych obywateli i wyborców deklaruje poglądy centrowe, poglądy wyznawane przez młode kobiety i rówieśnych mężczyzn rozmiągają się coraz bardziej (CBOS 2021). W wyborach parlamentarnych w 2023 roku w grupie wiekowej 18–29 lat na Nową Lewicę głosowało 23,6% kobiet oraz 10,2% mężczyzn, natomiast na Konfederację 26,3% mężczyzn i jedynie 6,3% kobiet. Różnice o zmiennej skali występują też między młodymi kobietami i mężczyznami w kwestii stosunku do osób LGBT+, uchodźców, Unii Europejskiej (Okopress 2022).

Przywoływaną przez inceli formułę 80/20 można odwrócić poprzez symetryczną sugestię, że 20% najatrakcyjniejszych dziewcząt/kobiet skupia zainteresowanie i aspiracje 80% chłopców/mężczyzn, zatem 80% dziewcząt/kobiet jest skazanych na 20% potencjalnych partnerów. Zatem według tej formuły powinna też występować żeńska odmiana niedobrowolnego celibatu. Istotnie, tak się dzieje, istnieją incelki, zwane inaczej femcelkami (od ang. *female*), choć nie występują jako grupy w Internecie, ulubionym medium inceli (Wieczorkiewicz 2021b). „Incelki (wymienne nazywające się femcelkami) forsują podobną, ale odwróconą narrację: ich zdaniem przymusowy celibat to wymysł nieatrakcyjnych fizycznie mężczyzn, którzy pożądamy partnerek o wyglądzie instamodelek, nie zauważając tych na ‘swoim poziomie’, a nawet nimi pogardzając, ponieważ patriarchy kultura nauczyła ich, że wygląd stanowi o wartości kobiety – sami zaś mogą nadrobić braki urodowe charyzmą, intelektem i poczuciem humoru czy choćby pozycją zawodową” (tamże). Podobnie jak reakcją inceli na feminizm jest mizoginizm, femcelki reagują na niego mizoandrią, „wyrażając się m.in. w przekonaniu, że wszyscy (bądź prawie wszyscy) mężczyźni myślą penisem, a aplikacje randkowe traktują niczym knajpy z fast foodem” (tamże). Największą różnicą w stosunku do inceli jest negatywne nastawienie femcelek do pornografii, słusznie obwinianej za kreowanie niewłaściwych wizerunków kobiet i wyobrażeń o ich potrzebach.

Trzeba jednak zaznaczyć, że żeńska odmiana zjawiska niedobrowolnego celibatu na znacznie mniejszą skalę obecna jest w Internecie (w tym na portalach randkowych) (Wieczorkiewicz 2021b).

Istnienie żeńskiej odmiany niedobrowolnego celibatu zadaje wprawdzie kłam kilku co najmniej wyobrażeniom inceli, lecz czyni samo zjawisko interseksualnym, zatem istotniejszym.

Wnioski i rekomendacje

Źródła problemu określanego jako niedobrowolny celibat są wielorakie i zróżnicowane, stosownie do wieloaspektowości i wielowymiarowości ludzkiej seksualności. Niekiedy problem ten wynika z zaburzeń rozwojowych i osobowościowych, niedostatku inteligencji seksualnej, innym razem – ze zjawisk i procesów o charakterze społecznym i kulturowym. Wśród nich są anomalie w procesie socjalizacji seksualnej, wynikające często z rosnącego wpływu pornografii na kształtowanie się wyobrażeń o życiu seksualnym i relacjach interseksualnych. Źródłami niedobrowolnego celibatu są także procesy per saldo pozytywne, jak emancypacja kobiet, ich wysokie wskaźniki skolaryzacji i wykształcenia, przemiany w zakresie i obrazie kobiecych ról społecznych i zawodowych, a także tych odgrywanych w związkach o charakterze coraz bardziej partnerskim. Rosną także możliwości doboru partnerów, co jednak oznacza zwiększanie wysuwanych wobec nich oczekiwań, które stają się coraz trudniejsze do spełnienia.

Jeśli wśród przyczyn zaburzeń rozwoju psychoemocjonalnego, związanych ze zjawiskiem niedobrowolnego celibatu, rozpoznać można nieprawidłowości procesu socjalizacji seksualnej oraz niedobór inteligencji seksualnej, to wśród rekomendowanych działań, mogących tym niepożądanym skutkom przeciwdziałać, powinny się znaleźć modyfikacje edukacji seksualnej. Muszą one uwzględniać zmieniające się kulturowe konteksty i uwarunkowania relacji interseksualnych oraz ról płci we współczesnym społeczeństwie. Prawo do właściwej edukacji seksualnej WHO uznaje za część praw seksualnych człowieka, podobnie jak prawo do swobodnego decydowania o byciu aktywnym seksualnie lub powstrzymywania się od takiej aktywności (WHO Report 2006, s. 5). Niedobrowolny celibat jest jego naruszeniem, więc nie może być bagatelizowany.

Bibliografia

- Arnett J. (2000). *Emerging Adulthood. A Theory of Development From the Late Teens Through the Twenties*. „American Psychologist”, t. 55, nr 5, s. 469–480.
- Bielak R. i in. (2023). *Raport SDG 2023. Kobiety na drodze zrównoważonego rozwoju*. GUS, <https://raportsdg.stat.gov.pl> (dostęp: 21.04.2024).
- Borzucka-Sitkiewicz K. (2013). *Kulturowe wyznaczniki socjalizacji adolescentów: nauczyciel wobec wyzwań współczesności*. „Chowanna”, nr 2, s. 107–117.
- Brace L. (2021). *A short introduction to the involuntary celibate sub-culture*. „CREST Research”, <https://crestresearch.ac.uk/resources/a-short-introduction-to-the-involuntary-celibate-sub-culture/> (dostęp: 6.04.2024).
- Broyd J. i in. (2023). *Incels, violence and mental disorder: a narrative review with recommendations for best practice in risk assessment and clinical intervention*. „BJPsych Advances”, t. 29, s. 254–264.
- Budgeon S. (2016). *The ‘problem’ with single women: Choice, accountability and social change*. „Journal of Social and Personal Relationships”, t. 33(3), s. 401–418.
- Buss D. M. (1996). *Ewolucja pożądania. Strategie doboru seksualnego ludzi*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Catrrall K. (2006). *Inteligencja seksualna*. Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.
- CBOS. (2021). *Poglądy polityczne młodych Polaków a płeć i miejsce zamieszkania*. Komunikat z badań, https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2021/K_028_21.PDF (dostęp: 6.04.2024).
- Curtis A. C. (2015). *Defining adolescence*. „Journal of Adolescent and Family Health”, t. 7, nr 2.
- DePaulo B. (2021). *The Rise of Single People*. „Medium”, September, <https://medium.com/fourth-wave/the-rise-of-single-people-739c4d838bd1> (dostęp: 6.03.2022).
- Gadomska H. (2020). *Już 7,5 mln singli w Polsce. Co sprawia, że wiele osób pozostaje samotnymi?* „Focus”, 9.11.
- Gola M. (2019). *Podsumowanie literatury i badań naukowych wskazujących na negatywne konsekwencje korzystania z pornografii w kontekście ochrony dzieci i młodzieży*. Stowarzyszenie Twoja Sprawa, https://www.researchgate.net/publication/337424512_Podsumowanie_literatury_i_badan_naukowych_wskazujacych_na_negatywne_konsekwencje_korzystania_z_pornografii_w_kontekscie_ochrony_dzieci_i_mlodziemy (dostęp: 21.04.2024).
- Gressgård R. (2013). *Asexuality: from pathology to identity and beyond*. „Psychology & Sexuality”, t. 4, nr 2, s. 179–192.
- Gulczyński M. (2023). *Migration and Skewed Subnational Sex Ratios among Young Adults*. „Population and Development Review” 2023, t. 49, nr 3, s. 681–706, <https://doi.org/10.1111/padr.12577>.
- Izdebski Z. (2012). *Seksualność Polaków na początku XXI wieku. Studium badawcze*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Izdebski Z., Wąż K. (2014). *Zdrowie seksualne i reprodukcyjne młodzieży*. „Zdrowie Publiczne i Zarządzanie”, nr 12(1), s. 45–55.

- Jankowiak B., Gulczyńska A. (2014). *Wczesna inicjacja seksualna młodzieży – przyczyny i konsekwencje*. „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja”, nr 1(5), s. 171–187.
- Joosten D. H. J., Nelemans S. A., Meeus W. i in. (2022). *Longitudinal Associations Between Depressive Symptoms and Quality of Romantic Relationships in Late Adolescence*. „Journal of Youth and Adolescence”, nr 51(2), s. 509–523.
- Kelly M., DiBranco A., DeCook J. R. (2021). *Misogynist Incels and Male Supremacism Overview and Recommendations for Addressing the Threat of Male Supremacist Violence*. „New America”, February, newamerica.org/political-reform/reports/misogynist-incels-and-male-supremacism/ (dostęp: 6.04.2024).
- Klein M. (2012). *Inteligencja seksualna. Nasze prawdziwe oczekiwania wobec seksu i droga do ich spełnienia*. Kraków: Wydawnictwo Miroku.
- Kobiety w Polsce w XXI wieku. Raport Centrum Praw Kobiet*. (2021), https://cpk.org.pl/wp-content/uploads/2021/03/raport_ca%C5%82o%C5%9B%C4%87_cpk.pdf (dostęp: 6.04.2024).
- Krakowski S. (2023). *Szwedzki psychiatra napisał książkę o incelach. „System szkolnictwa nie bierze pod uwagę potrzeb chłopców”, z psychiatrą i pisarzem Stefanem Krakowskim rozmawia Katarzyna Tubylewicz*. „Gazeta Wyborcza”, 16.06.
- Krendel A. (2020). *The men and women, guys and girls of the ‘manosphere’: A corpus-assisted discourse approach*. „Discourse & Society”, t. 31, nr 6, s. 607–630.
- Kurowicka A., *Polityka aseksualności. Krytyczna analiza dyskursów na temat aseksualności*, praca doktorska, 2018.
- Marveggio M. (2020). *The Affective Practices of Incels: A Social Identity Approach to the Construction of Incel Identities*, https://digital.library.adelaide.edu.au/dspace/bitstream/2440/131217/1/MarveggioM_2020_Hons.pdf (dostęp: 6.04.2024).
- Mitchell K. R., Lewis R., O’Sullivan L. F., Fortenberry J. Dennis. *What is sexual wellbeing and why does it matter for public health?* „Lancet Public Health”, nr 6, s. 608–613.
- OECD (2023). *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/e13bef63-en.pdf?expires=1713690808&id=id&accname=guest&checksum=83C0E0542DED84E6613E67CDE1D6ECA8> (dostęp: 21.04.2024).
- Oko.press (2022). *Młodzi Polacy niewrażliwi, lekkomyślni, konserwatywni. A Polki? Panorama plci w sondażach Oko.press*, <https://oko.press/mlodzi-polacy-niewrażliwi-lekkomyślni-konserwatywni-a-polki-panorama-plci-w-sondazach-oko-press/> (dostęp: 6.04.2024).
- Oronowicz-Jaškowiak W. (2016). *Does sexual intelligence exist? Do we need another intelligence construct? 8th Annual Cracow Cognitive Science Conference „Intelligence” 2016*, https://www.researchgate.net/publication/298862431_Does_sexual_intelligence_exist_Do_we_need_another_intelligence_construct (dostęp: 6.04.2024).
- Paprzycka K. (2003). *Falszywa świadomość psychologii intencjonalnej: o pewnym dogmacie współczesnej analitycznej filozofii umysłu*. „Filozofia Nauki”, nr 11(1), s. 89–116.
- Podsumowanie literatury i badań naukowych wskazujących na negatywne konsekwencje korzystania z pornografii w kontekście ochrony dzieci i młodzieży* (2019), <https://oporno-grafii.pl/files/attachments/e859d7ac-b507-11e8-bdfc-0cc47aabe554/sts-podsumowanie-26-04-18-view.pdf> (dostęp: 6.04.2024).

- RAN Conclusion Paper (Raport RAN). (2021). *The Incel Phenomenon: Exploring Internal and External Issues Around Involuntary Celibates*, June, https://ec.europa.eu/home-affairs/system/files/2021-08/ran_cn_incele_phenomenon_20210803_en.pdf (dostęp: 6.04.2024).
- Rawińska M. (2010). *Wybór partnera – perspektywa ewolucyjna*. „Przegląd Seksuologiczny”, nr 23, s. 15–23.
- Speckhard A. i in. (2021a). *Involuntary celibates' experiences of and grievance over sexual exclusion and the potential threat of violence among those active in an online incel forum*. „Journal of Strategic Security”, nr 14, s. 89–121.
- Speckhard A. i in. (2021b). *What Incels Can Tell Us About Isolation, Resentment, and Terror Designations*. „International Center for the Study of Violent Extremism”, January, https://www.researchgate.net/publication/348857241_What_Incels_Can_Tell_Us_About_Isolation_Resentment_and_Terror_Designations (dostęp: 6.04.2024).
- Tomassi R. (2016). *The Pareto Principle*. „The Rational Male”, February 23, <https://therationalmale.com/2016/02/23/the-pareto-principle/> (dostęp: 6.04.2024).
- Tranchese A., Sugiura L. (2021). *“I Don't Hate All Women, Just Those Stuck-Up Bitches”*: *How Incels and Mainstream Pornography Speak the Same Extreme Language of Misogyny*. „Violence Against Women”, nr 27(14), s. 1–26.
- WAS Deklaracja. (2014). *Deklaracja praw seksualnych człowieka*, <https://worldsexualhealth.net/wp-content/uploads/2013/08/DSR-Polish.pdf> (dostęp: 6.04.2024).
- WHO Report. (2006). *Defining sexual health. Report of a technical consultation on sexual health*. WHO. Geneva, https://www.who.int/reproductivehealth/publications/sexual_health/defining_sexual_health.pdf?ua=1 (dostęp: 6.04.2024).
- Wieczorkiewicz P. (2021a). *Jak zdradziłam sprawę feministyczną i przesłam na stronę incelki*. „Krytyka Polityczna”, 3.07, <https://krytykapolityczna.pl/kraj/incele-i-przegrywiera-patrycja-wieczorkiewicz/> (dostęp: 6.04.2024).
- Wieczorkiewicz P. (2021b). *Incelki – kobiety skazane na celibat czy hipergamiczne bestie poszukujące alfy?*. „Krytyka Polityczna”, 13.11, <https://krytykapolityczna.pl/swiat/patrycja-wieczorkiewicz-czy-istnieje-incele/> (dostęp: 6.04.2024).
- Wieczorkiewicz P., Herzyk A. (2023). *Przegryw. Mężczyźni w pułapce gniewu i samotności*. Warszawa: W.A.B.
- Woodward A. i in. (2021). *Incels: Inside the World of Involuntary Celibates*, New York University School of Professional Studies, December 2021, https://archive.nyu.edu/bitstream/2451/63962/3/Incels_%20Inside%20the%20World%20of%20Involuntary%20Celibates%20-%20Alexandra%20Woodward.pdf (dostęp: 21.04.2024).
- Wróblewska W. (2007). *Psychospołeczne i demograficzne następstwa wczesnej inicjacji seksualnej nastolatków*. „Nowa Medycyna”, nr 4, s. 85–91.
- Wyleżalek J. (2012). *Świat społeczny – świat jednostek. Co kształtuje człowiek(a)*. Warszawa: Wydawnictwo SGGW.
- Wysocka E. (2010). *Doświadczenie życia w młodości – problemy, kryzysy i strategie ich rozwiązywania*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Młodzież, dyplom akademicki i sukces życiowy – wybrane konteksty

Wstęp

Każdy młody człowiek pragnie osiągnąć sukces życiowy. Kategoria ta nie jest jednak jednoznaczna. Nie istnieje sukces życiowy „jako taki”; zawsze jest on przesycony znaczeniami. Jednocześnie definiowanie w umysłach młodzieży pojęcia sukcesu życiowego i przesądzenie, jakie są możliwe odpowiedzi na pytanie, co to znaczy „odnieść sukces”, stanowi wyraz walki o władzę tożsamości młodego pokolenia¹.

Bez wątpienia w interesie liberalnego państwa z jednej strony leży podnoszenie pewnych wariantów sukcesu życiowego do rangi obowiązujących i powszechnie akceptowanych, a z drugiej – marginalizowanie innych jego wariantów. Trzeba pamiętać, że głównym celem wspomnianego państwa jest – wyprowadzana z oświeceniowych idei „wiecznego postępu” – idea „wzrostu ekonomicznego”. To produkt globalny i dochód narodowy, eksport i import oraz liczba wyprodukowanych i sprzedanych samochodów stanowią kryteria postępu, a nie liczba „szczęśliwych obywateli” czy ludzi zorientowanych w swoim życiu na rozwój wewnętrzny. Można pokusić się o jeszcze bardziej ostre sformułowania. Oto bowiem wydaje się, że wbrew retoryce stosowanej przez polityków i pedagogów, w interesie liberalnego państwa wcale nie leży, aby jednostki postrzegały swój sukces życiowy w kontekście wewnętrznego rozwoju i bogatego życia osobistego, czy nawet szczęścia rodzinnego. Sukces życiowy ma być w umysłach młodych ludzi nieodłącznie kojarzony z awansem na społecznej drabinie ekonomicznej i profesjonalnej; z kolei życie duchowe i osobiste ma stanowić jedynie jego tło. Dąży się tu do kanalizowania aspiracji młodych ludzi wokół tak zwanej „kariery”. W ten sposób – aby użyć pojęcia Earla Hoppera – młodzi

* ORCID: 0000-0002-4952-5559

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

¹ Różnym kontekstom tego zjawiska poświęcona jest książka Z. Melosika, *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Wydawnictwo Edytor, Toruń-Poznań 1995.

ludzie są „podgrzewani” (Hopper 1971, za: Melosik 1993b, s. 13), aby „być wyżej” i „mieć więcej”. Zgodnie z taką logiką młody człowiek stoi przed koniecznością odpowiedzi na pytanie: co mogę zrobić, aby osiągnąć sukces życiowy? Jeśli presja znaczeń związanych z „ideologią sukcesu”, wynikająca z imperatywów ekonomicznych jest na tyle duża, że całkowicie blokuje w umyśle młodego człowieka inne opcje w tym zakresie (np. realizowanie się poprzez poezję i sztukę), wówczas staje się on posłusznym trybikiem maszyny społecznej; żyje w świecie, którego granice wyznaczone są przez (niekiedy sprzeczne z jego biografią i aspiracjami) osoby i dyskursy.

Spółeczeństwo jednak nie tylko wyznacza granice pojmowania sukcesu życiowego; jednocześnie daje pakiet „gotowych” odpowiedzi. Najprostsza z nich jest następująca: aby osiągnąć sukces życiowy (czyli wpisać się w tę dominującą konstrukcję), należy przejść przez wszystkie szczeble drabiny edukacyjnej i uzyskać „odpowiedni dyplom”. System edukacji nie jest przy tym podporządkowany – wbrew twierdzeniom idealistów – rozwojowi człowieka, lecz imperatywom postępu ekonomicznego oraz imperatywom państwa. W konsekwencji staje się współcześnie najlepszym kanałem ruchliwości społecznej „w górę”, swoistą „trampoliną”, która często przesądza o uzyskaniu wysokiej pozycji społecznej².

Celem mojego tekstu jest przedyskutowanie rozmaitych kontekstów postawionej na wstępie tezy, a w szczególności roli, jaką odgrywają dyplomy akademickie (i ich społeczne postrzeganie) jako środek „kanalizowania” młodych ludzi w określone „ścieżki życiowe” (zarówno antycypowane – jeszcze przed podjęciem decyzji o nauce na wyższej uczelni, jak i realne – po uzyskaniu dyplomu).

Artykuł składa się z dwóch części. Pierwsza z nich stanowi krótką analizę trzech koncepcji teoretycznych (teorii kapitału ludzkiego oraz koncepcji merytokracji i kredencjalizmu) w kontekście roli edukacji wyższej i dyplomu w konstruowaniu sukcesu życiowego. Część druga zawiera próbę odpowiedzi na pytanie: w jaki sposób owe teoretyczne konstrukcje mogą być konfrontowane z praktyką społeczną?

Teoria kapitału ludzkiego

Współcześnie bardzo często procesy rozwoju i ekspansji edukacji są postrzegane w kategoriach ekonomicznych (takich jak produktywność, wydajność, efektywność, funkcjonalność). W nieuchronny sposób uczestnicy procesów kształcenia również postrzegani są z tej makroekonomicznej perspektywy (Coleman 1997, s. 80). Trzeba w tym miejscu wyraźnie powiedzieć, że politycy i ekonomiści zwykle postrzegają młodych ludzi w kategoriach społecznego czy ekonomicznego „kapitału”. Warto dodać, że w tej optyce widzi się ludzi jako pewne grupy czy popula-

² Por. Z. Melosik, *Spoleczne funkcje szkolnictwa amerykańskiego*, „Edukacja” 1993, nr 3.

cje (nie zaś jako autonomiczne podmioty). W tym kontekście zasadne wydaje się przytoczenie założeń teorii „kapitału ludzkiego”, wpisuje się ona bowiem bardzo dobrze w dominujący model kształtowania polityki oświatowej w niemal wszystkich wysoko rozwiniętych krajach. Koncepcja ta stanowi jednocześnie podstawę postrzegania edukacji jako „motoru” napędzającego ekonomiczny rozwój i społeczną ruchliwość; wpisuje się też w ideę „nieustannego wzrostu”.

W teorii tej – jak pisze Christopher J. Hurn – edukację postrzega się jako „inwestycję w kapitał ludzki, który spłaci się w formie powiększonych dywidend w przyszłości”. Inwestowanie w młodych ludzi widzianych jako „kapitał ludzki” jest równoznaczne z powiększaniem „społecznego potencjału możliwości”; im wyższą pozycję zajmą jednostki w ramach systemu edukacyjnego, tym większe możliwości osiągnięcia sukcesu uzyskają oraz przyczynią się do rozwoju całego społeczeństwa (Hurn 1978, s. 35–36). Młodzi ludzie stają się w ten sposób – by użyć słów Osmo Kivinen – „końcowym produktem”, „jakością”, która ma „zostać osiągnięta” poprzez odpowiednie inwestycje społeczne. Nie są w tym przypadku brani pod uwagę jako „grupa interesów”, lecz jako cel inwestowania (Kivinen 1997, s. 445). Koncepcja ta zakłada optymistycznie możliwość nieustannego powiększania wkładu inwestowanego w „kapitał ludzki”. C. J. Hurn stwierdza, że „decyzje o inwestowaniu zasobów w wyższą edukację (...) mogą być postrzegane jako racjonalne: zwrot inwestycji edukacyjnych przewyższa zwrot, jaki mógłby być osiągnięty przy złożeniu pieniędzy, które przeznaczają się na wyższą edukację, w banku” (Hurn 1978, s. 35–36). Zgodnie z tą logiką im większa liczba młodych ludzi zdobędzie dyplom akademicki, tym lepiej dla społeczeństwa.

W koncepcji tej sukces życiowy młodzieży jest więc bezpośrednio powiązany nie tylko z edukacją, lecz także z rozwojem społeczeństwa jako całości. W tym kontekście edukacja wyższa reprezentuje „najważniejszą formę inwestycji w kapitał ludzki”. Przyczynia się w ten sposób do rozwoju ekonomicznego, a to poprzez „dostarczanie i podnoszenie umiejętności, wiedzy i uzdolnień potrzebnych na wyższym poziomie zawodowym, technicznym i zarządzania”. Teoria ta zakłada, że pracodawcy chętniej zatrudniają absolwentów, bowiem „wierzą, że prestiż [dyplomów] połączony jest z zawodowymi kwalifikacjami”. Thomas Juster, jeden z twórców teorii „kapitału ludzkiego”, stwierdza, że w odpowiedzi na ten fakt powstaje zróżnicowanie „poziomów życiowego wynagradzania realizowanych przez jednostki na rynku” (Juster 1975, za: Hurn 1978, s. 36). Dostrzega się tutaj bezpośrednią korelację między „jakością” dyplomu uzyskanego przez młodego człowieka a jego (przyszłą) pozycją zawodową (i finansową).

Teoria „kapitału ludzkiego” zakłada zatem nieustanny wzrost nie tylko „ilości”, lecz także „jakości” wykształcenia ludzi. W praktyce miałyby to oznaczać permanentne zwiększanie przez jednostki zakresu swoich kompetencji i kwalifikacji (co

jest równoznaczne z uzyskiwaniem przez nie coraz to nowych lub lepszych dyplomów). Jednocześnie zakłada się ciągły wzrost produktywności systemu ekonomiczno-gospodarczego, prowadzący do rosnącego zapotrzebowania na wysoko wykwalifikowaną „siłę roboczą” (akceptuje się przy tym fakt, że młodzi ludzie niekiedy „ponoszą skutki pogorszenia czy inflacji kapitału, jeśli kształcą się w umiejętnościach niemodnych czy zanikających”) (Juster 1975, za: Hurn 1978, s. 36). Tak więc – by raz jeszcze powtórzyć – wzrost liczby dyplomów postrzegany jest jako jedno ze źródeł wzrostu ekonomicznego oraz rosnącego społecznego dobrobytu (między tymi zmiennymi występuje relacja zwrotna).

W omawianej koncepcji zakłada się, że instytucje edukacyjne „neutralizują” wpływ środowiska rodzinnego na osiągnięcia uczniów. Poprzez wytworzenie mechanizmów „standaryzacji” oczekiwań oraz kontrolowania możliwości i osiągnięć jednostek szkoły kreują przy tym nieomal „czyste” przełożenie „edukacji szkolnej na osiągnięcia zawodowe” (Juster 1975, za: Hurn 1978, s. 37). Uważa się, że w ten sposób redukują one społeczną niesprawiedliwość.

W teorii tej zakłada się również, że młodzież ma wchodzić w rolę „kapitału ludzkiego”. Implikacją tego faktu na poziomie jednostek jest ich wiara w osiągnięcie sukcesu życiowego dzięki edukacji (uzyskanego dyplomu). Z kolei z perspektywy władzy młodzi ludzie konformistycznie spełniają kierowane do nich oczekiwania społeczne.

Koncepcja społeczeństwa merytokratycznego

Idea „społeczeństwa merytokratycznego” odwołuje się do jednego z najciekawszych modeli teoretycznych, opisujących mechanizmy sprawiedliwego rozdziału społecznych nagród za pośrednictwem systemu edukacyjnego. Jednocześnie konstruuje ona pewien określony model osiągania sukcesu życiowego przez młodych ludzi (poprzez edukację).

W podejściu tym twierdzi się, że zadaniem edukacji jest tworzenie wstępnych „warunków równości” oraz „możliwości przemieszczania się ludzi w sposób swobodny w górę i w dół zawodowej hierarchii, stosownie do osobistych zasług”. Z tej perspektywy system edukacyjny umieszcza jednostki w strukturze społecznej, adekwatnie do ich zdolności i osiągnięć. Jego praktyczną (założoną) funkcją jest też „przerywanie związków między pochodzeniem społecznym a sukcesem społecznym” – chodzi o to, aby „urodzenie w biednej rodzinie nie stwarzało barier dla sukcesu, a urodzenie w bogatej lub o wyższym statusie nie gwarantowało uniknięcia porażki” (Bilton i in. 1987, s. 314). Zwolennicy systemu merytokracji nie twierdzą, że system edukacyjny zlikwiduje „przywileje” i społeczne „nieuprzywilejowanie”. Społeczeństwo merytokratyczne ze swej istoty „sankcjonuje społeczną nierów-

ność”. Istotą jest tu natomiast dążenie do wytworzenia nowych „mechanizmów stratyfikacyjnych”, które będą w optymalny sposób „kanalizować” ludzi zarówno do niskich („podporządkowanych”), jak i wysokich („dominujących”) pozycji społecznych. Koncepcja ta zakłada, że „nierówność społeczna powinna być rezultatem indywidualnych różnic w posiadanej inteligencji lub talentach” i stanowić konsekwencję „rywalizacji o nierównomiernie rozdzielaną władzę i nagrody”. Celem procesów stratyfikacji jest zatem „wychycenie najlepszych”. Osiągnięcia edukacyjne stanowią w tym przypadku najważniejszy czynnik determinujący miejsce jednostki w „strukturze nagród” (Bilton i in. 1987, s. 315).

Koncepcja merytokracji wpisuje się dobrze w teorię „kapitału ludzkiego”, bowiem – jak zauważa C. J. Hurn – to właśnie „ekspansja szkolnictwa jest postrzegana jako decydujący element tworzenia bardziej merytokratycznego społeczeństwa”. Zwolennicy tego podejścia wierzą, że dzięki temu „status zawodowy stanie się funkcją talentu i motywacji”. Jednocześnie zakłada się, że – wraz z „ekspansją zawodową” – wzrośnie „zawodowa ruchliwość z pokolenia na pokolenie”. Oznacza to, że relacje między „statusem zawodowym rodziców i statusem zawodowym ich dzieci zmniejszą się” (bądź zostaną wyeliminowane). W ten sposób „utalentowana i wysoko umotywowana młodzież z niskich grup społecznych uzyska status proporcjonalny do swoich zdolności, a nieutalentowani czy leniwi młodzi ludzie z uprzywilejowanych grup nie osiągną sukcesu” (Hurn 1978, s. 89–90).

Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na – wyróżnione przez Jamesa Colemana – trzy podstawowe funkcje, które powinien pełnić system edukacyjny w społeczeństwie merytokratycznym (Coleman 1966, za: Halsey, Heath, Ridge 1980, s. 10):

- dostarczenie bezpłatnej edukacji, aż do poziomu, który konstytuuje punkt wejścia na rynek pracy;
- dostarczenie wspólnego programu szkolnego dla wszystkich dzieci, niezależnie od pochodzenia;
- stworzenie możliwości uczęszczania do tych samych szkół przez dzieci z różnych grup społecznych.

W ten sposób – jak się wierzy – wszyscy mają „równe szanse”, a wygrają „ci najlepsi”. W omawianej koncepcji podkreśla się rolę edukacji wyższej (a szczególnie uniwersytetu) jako „arbitra pozycji społecznej”. W społeczeństwie merytokratycznym – opartym na kompetencjach i dyplomie – to właśnie uniwersytet „uzyskuje monopol w determinowaniu przyszłej stratyfikacji społeczeństwa”. Istnieje bowiem „niewiele społecznie atrakcyjnych miejsc”, które zająć mogą osoby „niemające tego typu [akademickich] kompetencji” (Coleman 1966, za: Halsey, Heath, Ridge 1980, s. 5). Dyplom jest więc postrzegany tutaj jako swoisty „bilet”, umożliwiający młodemu człowiekowi awans społeczny i osiągnięcie sukcesu życiowego.

Trzeba zauważyć, że instytucje wyższego kształcenia pełnią nie tylko funkcje podziału prestiżowych miejsc w hierarchii społecznej. Dodatkowo stanowią one nośnik „rozmieszczania władzy w społeczeństwie”. Martin Carnoy i Henry M. Levin stwierdzają, że „władza powinna bazować na wiedzy”, stąd w społeczeństwie merytokratycznym „ludzie o najwyższej wiedzy powinni mieć największą część władzy”. Według tych teoretyków wiedza i dyplomy „dają prawo do podejmowania decyzji”, ponieważ „implikują [one] lepsze informacje oraz bardziej zaawansowane postawy” posiadających jednostek (Carnoy, Levin 1985, s. 31).

Zdaniem Torstena Husena rozwój ekonomiczny jest „blisko związany z rozwojem merytokracji”. System ten w istocie stanowi odpowiedź na oczekiwania gospodarki i rynku pracy – jest on bowiem źródłem „wysoko wyspecjalizowanego technicznie i menedżersko personelu dla przemysłu”. Teoretyk ten zauważa również, że merytokracja poprzez rozwijanie „systemu masowej edukacji zwiększa szanse rozwoju edukacji wyższej w nowoczesnych, wysoko złożonych, technologicznych społeczeństwach” i w ten sposób staje się „głównym determinantem społecznej ruchliwości” (Husen 1974, s. 104–105).

Koncepcja merytokracji zakłada zatem „sprawiedliwy podział” prestiżowych stanowisk społecznych i zawodowych, władzy i przywilejów między tych młodych ludzi, którzy zdobędą dyplomy akademickie. W omawianym modelu system edukacyjny stanowi czynnik niwelujący społeczne nierówności i podziały – tak aby młodzież ze wszystkich klas i grup społecznych miała równe szanse osiągnięcia sukcesu życiowego. Koncepcja kredencjalizmu stanowi wyraz krytyki sposobów postrzegania edukacji przez teoretyków „kapitału ludzkiego” i merytokracji. Zgodnie z nią szkoły odtwarzają nierówności społeczno-ekonomiczne, a to w wyniku nierównego dostępu do dyplomów jednostek z różnych grup społecznych. Ponadto wytwarzają one „nadwyżki dyplomów”, co powoduje ich inflację. Wobec tego – jak zauważają kredencjaliści – „rosnące wykorzystanie dyplomów jako mechanizmu selekcyjnego na rynku pracy staje się ekonomicznie rozrzutne i społecznie niesprawiedliwe” (Davis 1992, s. 871).

Według zwolenników tego podejścia założoną funkcją systemu edukacyjnego jest wprawdzie „dystrybucja społecznych nagród między tych «z» dyplomami i tych «bez» dyplomów”, lecz – jak stwierdza krytycznie D. Davis – zadaniem szkoły jest raczej „sortowanie młodych ludzi niż rozwijanie w nich wartości czy nauczanie określonych umiejętności” (Davis 1992, s. 871). Szkoły służą zatem nieomal wyłącznie jako „sito” oddzielające tych młodych ludzi, którzy mają w przyszłości osiągnąć sukces, od tych, którzy zajmą niższe pozycje w społeczeństwie. W tym kontekście dyplomy stają się ważnymi wyznacznikami sukcesu życiowego, a ich zdobycie – warunkiem społecznego i zawodowego awansu. Trzeba tu jednak zaznaczyć, że – z tej perspektywy – zdobycie dyplomu staje się dla młodego człowieka „celem samym w sobie”. To bowiem samo posiadanie dyplomu wyznacza sukces życiowy jednostki; przy czym nie zawsze jest ono równoznaczne z jej zdolnościami i kompetencjami.

Dobrze ilustruje ten problem zjawisko „choroby dyplomu” (Little 1992, s. 885). Pojęcie to opisuje sytuację, w której – wobec faktu, że to wyższa edukacja wyznacza awans społeczny oraz sukces życiowy – głównym celem jednostek staje się zdobywanie „formalnych” dowodów swojego wykształcenia. System edukacyjny jest w takim społeczeństwie zorientowany przede wszystkim na selekcję i funkcjonuje jako swoista „fabryka dyplomów”. Według krytyków nie rozwija on u młodzieży cech twórczych (takich jak ciekawość, wyobraźnia, innowacyjność czy kreatywność), lecz podporządkowany jest zdobyciu formalnej (przewidzianej programem) wiedzy i uzyskaniu jak najlepszych ocen. Nauczanie i przyswajanie wiedzy stają się zatem nie celem, lecz środkiem do zdobycia dyplomu. W praktyce szkoły „nie rozwijają zdolności uczniów i deformują [ich] charakter”. Trzeba w tym miejscu zauważyć, że zjawisko „choroby dyplomu” ma również konsekwencje społeczne i ekonomiczne. Powoduje m.in. „zwiększenie społecznych oczekiwań wobec wyższej edukacji, eskalację [wymaganych] formalnych kwalifikacji, publiczne żądania zwiększenia [dostępności] wyższej edukacji, nadmierną liczbę wyedukowanych absolwentów na rynku czy zwolnienie rozwoju ekonomicznego i [tworzenia się] nowych zawodów” (Little 1992, s. 885–889). Inną konsekwencją jest postrzeganie młodych ludzi przez pryzmat ich dyplomów, a nie jako autonomicznych podmiotów.

Randall Collins (jeden z twórców kredencjalizmu) zauważa, że edukacja tworzy „sztuczny obieg dyplomów”. Młodzież oczekuje od systemu edukacyjnego możliwości zdobywania dyplomów, a system edukacyjny i ekonomiczny wychodzą temu zapotrzebowaniu naprzeciw. Z tej perspektywy „inwestycje w system szkolny i obwarowywanie zawodów dyplomami jest popierane nie dlatego, by rozwijać sprawność [wykonywania] pracy czy równość szans, lecz w interesie bieżącej ekonomii”. Edukacja jest zatem miejscem wytwarzania u określonych populacji pewnych „formalnych kompetencji”, zmieniających się w zależności od oczekiwań rynku pracy. W ten sposób system edukacyjny staje się elementem politycznych manipulacji (często jako „podparcie dla polityki zatrudnienia” (Collins 1979)), a młodzi ludzie – „produktem”, który wysyłany jest w gotowych, dobrze spreparowanych „segmentach” na potrzeby rynku pracy.

Kredencjaliści uważają, że dla młodych ludzi z nieuprzywilejowanych grup społecznych osiągnięcie „sukcesu życiowego” jest trudniejsze niż dla tych, którzy pochodzą z grup „sukcesu”. Dzieje się tak, bowiem dyplomy fragmentaryzują rynek pracy, segregując go na „różne pozycje zawodowe i linie kariery”. W ten sposób system edukacyjny i zawodowy oparty na dyplomach funkcjonuje jako układ barier, które „uniemożliwiają stworzenie wolnego rynku pracy”. Jednostki z odmiennych grup społecznych różnią się (potencjalnymi) możliwościami w zakresie zdobywania dyplomów. Ponadto – jak zauważa w tym kontekście D. Davis – „ekspansja dyplomów na ograniczonym i hierarchicznym rynku doprowadza do inflacji dyplomów”

oraz wytworzenia dyplomów o różnych wartościach. Według tego teoretyka „nierówny dostęp do dyplomów o różnej wartości [jeszcze bardziej] wzmacnia społeczną nierówność” (Davis 1992, s. 871). W konsekwencji odtworzeniu ulegają ekonomiczne nierówności oparte na stałej, niezmiennej „pozycji” danego zawodu oraz nierówności w dostępie do zawodów o wysokim prestiżu (Collins 1979, s. 196–197). Trzeba zatem stwierdzić, że kredencjaliści nie dostrzegają w edukacji (zdobywaniu dyplomów) czynnika zwiększającego społeczną ruchliwość, lecz wręcz przeciwnie – uważają, że reprodukuje ona społeczne zróżnicowanie.

Teoria i rzeczywistość – próba konfrontacji

Współcześnie zależności między edukacją wyższą, rynkiem pracy i sukcesem życiowym młodzieży stają się coraz bardziej złożone. Z jednej strony dyplom jest w praktyce społecznej rzeczywiście ważnym wyznacznikiem społecznego i ekonomicznego statusu jednostki; jak zauważa Z. Melosik: „współczesne społeczeństwa nazywane są niekiedy społeczeństwami edukacyjnych listów uwierzytelniających”. Nie ulega przy tym wątpliwości, że „w wielu społeczeństwach edukacja wyższa pełni rolę jednego z najistotniejszych czynników stratyfikacji społecznej, a walka o dobry dyplom jest (...) walką o dobre życie” (Melosik 2000, s. 203). Zdobywanie odpowiedniego dyplomu często jest równoznaczne z nieomal „automatycznym” uzyskaniem wysokiej pozycji społecznej i zawodowej (co zdaje się potwierdzać koncepcję merytokracji).

Z drugiej strony jednak – jak się wydaje – minął już czas, kiedy *sam fakt* zdobycia dyplomu oznaczał niemal natychmiastowy awans zawodowy i społeczny. W społeczeństwach wysoko rozwiniętych zdarza się bardzo często, że absolwenci szkół wyższych pracują na stanowiskach niższych, nieodpowiadających ich kompetencjom i kwalifikacjom lub nawet pozostają bezrobotni. W tym przypadku samo posiadanie dyplomu nie tylko nie pomaga znaleźć satysfakcjonującej pracy, lecz – paradoksalnie – często stanowi w tym przeszkodę (ponieważ pracodawcy nie przyjmują osób z wyższym wykształceniem na stanowisko wymagające jedynie wykształcenia zawodowego).

W nieomal wszystkich wysoko rozwiniętych krajach istnieje wyraźna, realizowana w praktyce tendencja do upowszechniania edukacji uniwersyteckiej wśród jak największej liczby obywateli oraz do zwiększania przeciętnego poziomu wykształcenia. Demokratyzacja edukacji wyższej prowadzi jednak do obniżania roli i rangi dyplomu jako czynnika konstruującego sukces życiowy. W tym kontekście wydaje się zasadne opisanie kilku zjawisk wpływających na sytuację absolwentów na rynku pracy.

Jak już wspomniano, jednym z najpoważniejszych problemów, przed jakimi coraz częściej stają absolwenci szkół wyższych, jest brak odpowiednich miejsc na rynku pracy. Nieustanne powiększanie liczby jednostek uzyskujących dyplomy (w myśl ideologii „kapitału ludzkiego”) powoduje zjawisko „przeedukowania”. Polega ono

na tym, że zbyt wielu ludzi posiada dyplom wyższej uczelni i nie mogą oni znaleźć pracy odpowiadającej ich wykształceniu, kompetencjom i aspiracjom. Richard B. Freeman stwierdza, że przededukowane społeczeństwo to takie, w którym „inwestycja w edukację stała się (...) raczej marginalnym niż przynoszącym wysokie profity wysiłkiem” (Freeman 1976, s. 5). W takiej sytuacji „dyplom” nie zapewnia młodemu człowiekowi „sukcesu życiowego”, przestaje bowiem być powiązany z awansem społecznym i zawodowym. W związku z tym spada jednocześnie zarówno wartość wykształcenia (dyplomu), jak i wartość młodego człowieka, który uosabia ten „kapitał edukacyjny”. „Nadwyżki” wyedukowanych osób bądź to podejmują nisko płatne zawody, bądź pozostają bez pracy. Trzeba zaznaczyć, że taka sytuacja jest bardzo frustrująca dla jednostek, których ambicje na osiągnięcie sukcesu życiowego – „podgrzane” przez system edukacyjny – nie mogą zostać zaspokojone.

Odpowiedzią młodych ludzi na zjawisko przededukowania są specyficzne wybory (i ich modyfikacje) dotyczące edukacji. Warto w tym miejscu przytoczyć kilka typowych reakcji młodych ludzi na – opisywane przez R. B. Freemana – zjawisko przededukowania w Stanach Zjednoczonych. Wydaje się, że większość z nich ma charakter uniwersalny i można je porównać do sytuacji w innych krajach. Według tego teoretyka młodzi ludzie dokonują charakterystycznych zmian w swoich decyzjach edukacyjnych. Po pierwsze, zmianie ulegają profile kształcenia: młodzież wybiera raczej kierunki zawodowe i zorientowane na biznes niż typowo humanistyczne. Po drugie, w sytuacji przededukowania więcej absolwentów kończy studia na poziomie licencjatu, a ci młodzi ludzie, którzy kontynuują naukę na poziomie magisterskim, często zmieniają ścieżki studiowania z akademickich na zawodowe. Według Freemana zmianie ulega również swoista „społeczna” etyka studiowania, bowiem studenci najpierw zaczynają konkurować o dostęp do najlepszych szkół, a później coraz bardziej świadomie o pierwszeństwo na rynku pracy” (Freeman 1976, s. 33–34).

Wydaje się zatem, że w Polsce istnieje już do pewnego stopnia „przededukowanie” (przynajmniej w pewnych dziedzinach), pomimo że nadal coraz więcej młodych ludzi dostrzega właśnie w edukacji wyższej drogę społecznego awansu (studiują bądź wyrażają taką chęć). Jest prawdopodobne, że fakt powstawania coraz większej liczby szkół na poziomie wyższym (które „wydają” coraz większą liczbę dyplomów) oraz to, że w naszym kraju występuje swoista „nadprodukcja absolwentów”, może spowodować w Polsce konsekwencje podobne do tych opisywanych przez Freemana. Nasylenie rynku pracy absolwentami wyższych uczelni stałoby się w tym przypadku przyczyną spadku znaczenia edukacji jako środka zwiększającego ruchliwość w społeczeństwie, a ponadto przyczyną „inflacji dyplomów” – gwałtownego spadku ich „rynkowej” wartości oraz bezrobocia strukturalnego w dziedzinach, w których zapotrzebowanie na absolwentów określonych kierunków jest ograniczone. Jak zauważa O. Kivinen – analizujący sytuację absolwentów na rynku pracy w krajach

europiejskich – wspólnie „ukończenie edukacji wyższej staje się typową wstępną kwalifikacją na niemal wszystkie wyższe poziomy zawodowe”, nie gwarantując przy tym jednak zatrudnienia. Wobec tego „młodsze pokolenia nie będą podzielać zaufania starszych wobec edukacji, jeśli odkryją, że cele ich edukacji są rozbieżne z realiami zatrudnienia” (Kivinen 1997, s. 451).

W tym kontekście trzeba również dostrzegać rolę, jaką odgrywa edukacja wyższa w ekonomii i polityce. Z tej perspektywy – jak już wspomniano – młodzi ludzie są często postrzegani jako „kapitał ludzki”. Inwestycje w edukację wyższą i zwiększanie liczby osób z wyższym wykształceniem nie przynoszą jednak, jak chcą tego teoretycy „kapitału ludzkiego”, nieustannie rosnących korzyści, w rzeczywistości powodują bowiem „przeedukowanie” oraz „inflację dyplomów”. Zjawiska te dodatkowo pogłębia istniejące bezrobocie. Wspólnie jednak, wobec istniejących problemów na rynku pracy, edukacja wyższa zaczyna być wykorzystywana jako mechanizm regulowania polityki zatrudnienia.

Jak zauważa O. Kivinen, ważną funkcją edukacji wyższej staje się „przechowywanie niezagospodarowanej siły roboczej w czasie wysokiego bezrobocia”. Uniwersytety stają się swoistym „magazynem”, umożliwiającym – poprzez zwiększanie liczby studiujących – kontrolowanie stopnia dopływu nadmiernej liczby młodych ludzi na rynek pracy. Szkolnictwo wyższe staje się zatem miejscem „przetrzymywania” młodych ludzi z dala od rynku pracy. Jednocześnie wierzy się politycznej retoryce, iż wyżej wykształceni młodzi ludzie będą atrakcyjniejsi dla pracodawców i w ten sposób lepiej odnajdą się na rynku pracy. W rzeczywistości nie znajduje to jednak potwierdzenia, ponieważ dyplom (w dodatku przy spadku jego rynkowego znaczenia), często przestaje wyznaczać posiadane przez jednostkę kompetencje (Kivinen 1997, s. 451–452). Zjawisko to dobrze widoczne jest w Polsce, gdzie – jak pisze Zbigniew Kwiecieński – „funkcja uwierzytelniająca wyższego kształcenia, polegająca na wydawaniu dyplomów, przeważa nad funkcją kształtującą rzeczywiste kompetencje” (Kwiecieński 2000, s. 92). Podobnie stwierdzają O. Kivinen i Sakari Ahola, pisząc, że „polityka rządów europejskich implikuje uproszczone założenie, iż produkcja kapitału ludzkiego jest tym samym, co produkcja większej ilości wyższych kredencjałów” (Kivinen 1997, s. 199). Myli się w ten sposób „dyplom” z „wykształceniem”, co – w połączeniu z rosnącą nadprodukcją dyplomów – powoduje jeszcze szybszy spadek ich wartości na rynku pracy. Taki sposób myślenia o edukacji (i wykorzystywanie jej do doraźnych celów) wydaje się bardzo krótkowzroczny, jednak z perspektywy samych polityków ważniejsze jest zapobieganie rosnącemu bezrobociu niż ewentualnym frustracjom (często bezrobotnych) absolwentów czy spadkowi znaczenia dyplomów na rynku pracy.

W wielu krajach europejskich (w tym w Polsce) istnieje tendencja do zwiększania liczby ludzi z wykształceniem wyższym. Naturalną konsekwencją procesów

demokratyzacji edukacji wyższej – zwiększenia jej dostępności – są m.in. omówione powyżej zjawiska. Trzeba jednak zauważyć, że – paradoksalnie – w społeczeństwach wysoko rozwiniętych rola edukacji wyższej w stratyfikowaniu społeczeństwa nie zmniejsza się. Dostrzegalne jest jednak swoiste „przesunięcie” w kierunku wzrostu znaczenia określonych typów edukacji wyższej, konkretnych instytucji czy nawet poszczególnych wydziałów. Współcześnie doskonale widoczne jest zjawisko „hierarchizacji uniwersytetów” – proces różnicowania się placówek edukacyjnych pod względem prestiżu (i możliwości „umieszczania” swoich absolwentów na wysokich pozycjach drabiny społecznej).

W nieomal wszystkich wysoko rozwiniętych krajach istnieje wyraźna, realizowana w praktyce tendencja do upowszechniania edukacji uniwersyteckiej wśród jak największej liczby obywateli oraz zwiększenia przeciętnego poziomu wykształcenia (Trow 2007, s. 244).

Wzrost rywalizacji młodych ludzi o dobre miejsca pracy ma początek w walce o miejsca na najlepszych placówkach edukacji wyższej. Obecnie młodzież, chcąc osiągnąć sukces życiowy poprzez edukację, nie walczy już tylko o „dyplom”, lecz o „dyplom konkretnej uczelni”. W ten sposób różnicują się więc nie tylko statusy instytucji edukacyjnych i symbolicznego prestiżu dyplomów, lecz także – uzyskiwane za ich pośrednictwem – możliwości młodzieży w zakresie osiągnięcia sukcesu życiowego. W konsekwencji dyplomy tylko kilku najlepszych (najbardziej prestiżowych) uniwersytetów w danym kraju stanowią „przepustkę” do najbardziej eksponowanych stanowisk społecznych i zawodowych.

Proces różnicowania placówek edukacyjnych w ramach poziomu edukacji wyższej powoduje powstanie – jak nazywa to E. Hopper – różnorodnych „ścieżek ruchliwości i nieruchliwości”. Teoretyk ten zauważa, że ukończenie dwóch różnych uniwersytetów może mieć tylko samo formalne „edukacyjne znaczenie” (młodzież spędza w nich tę samą liczbę lat i uzyskuje podobne formalne kwalifikacje), lecz jednocześnie przynosi inne konsekwencje społeczne (dyplom uzyskany w każdej z nich może nieść inną „wagę statusu”). Według Hoppera „nie da się zaprzeczyć, że ukończenie Uniwersytetu Harvarda reprezentuje ścieżkę, która jest bardzo odmienna od tej, którą reprezentuje ukończenie uniwersytetu w Missouri” (Hopper 1971, s. 34–35). Dla przykładu można dodać, że podobna hierarchia uniwersytetów występuje w Japonii, Anglii, Francji i wielu innych krajach; wydaje się, że zjawisko to dostrzegalne jest coraz wyraźniej również w Polsce. Młodzi ludzie są zatem świadomi, że tylko zdobycie „najlepszych” dyplomów zapewni im dobrą pracę, wysokie wynagrodzenie oraz prestiż społeczny. Konsekwencją socjalizacji „do sukcesu” jest uczestnictwo w „wyścigu” o miejsca w najlepszych szkołach wyższych. Pozostałe nie są bowiem w stanie zapewnić jednostce podobnych, znakomitych możliwości w zakresie osiągnięcia sukcesu życiowego.

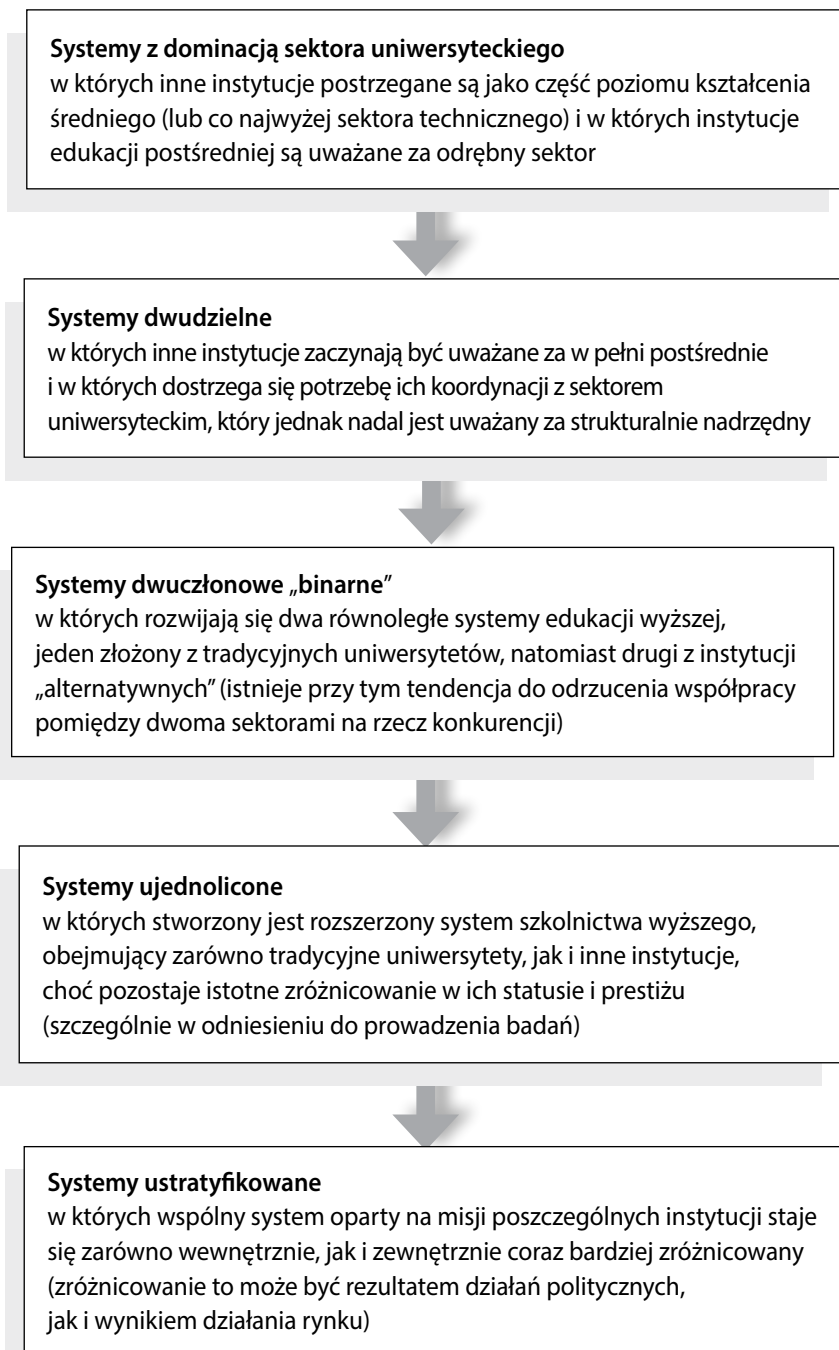
Tabela 1. Koncepcja elitarnej, masowej i uniwersalnej edukacji wyższej według Martina Trowa

	Elitarna (0–15%)	Masowa (16–50%)	Uniwersalna (ponad 50%)
I	2	3	4
I. Nastawienie wobec dostępności	<i>Przywilej</i> urodzenia lub talentu (lub obydwu)	<i>Prawo</i> dla jednostek posiadających odpowiednie kwalifikacje	<i>Obowiązek</i> dla klas średnich i wyższych
II. Funkcje edukacji wyższej	Rozwijanie tożsamości i charakteru klasy panującej; przygotowanie do ról elity	Przekaz umiejętności; przygotowanie do szerokiego spektrum technicznych i ekonomicznych ról elity	Adaptacja „całej populacji” do szybkich zmian społecznych i technologicznych
III. Program i formy kształcenia	Wysoko ustrukturyzowane z perspektywy akademickiej lub zawodowej koncepcji wiedzy	Modułowe, elastyczne i tylko do pewnego stopnia ustrukturyzowane cykle kursów	Odrzucona cykliczność i odróżnienie pomiędzy kształceniem się i życiem
IV. „Kariera” studenta	„Sponsorowana” po ukończeniu szkoły średniej; działa nieprzerwanie aż do zdobycia dyplomu	Rosnąca liczba wstępujących później; większy odsiew	Wiele jednostek odraczających wejście, miękkie granice pomiędzy formalnym kształceniem i innymi aspektami życia
V. Charakterystyka instytucjonalna	– homogeniczny, posiadający wspólne wysokie standardy – małe miejscowe społeczności – jasne i nieprzekraczalne granice	– rozszerzony, posiadający bardziej zróżnicowane standardy – „centra intelektualne” – połączenie zamieszkujących/ dojeżdżających – niewyraźne i przekraczalne granice	– duża różnorodność bez wspólnych standardów – grupy ludzi studiujących, z których część przebywa w kampusach rzadko lub nigdy – słabe lub nieistniejące granice

1	2	3	4
VI. Lokalizacja władzy i miejsca podejmowania decyzji	„Ateneum” – niewielkie elitarne grupy, dzielące wspólne wartości i przekonania	Zwykłe procesy polityczne określonych grup interesów i programów partyjnych	„Masy społeczne” kwestionujące specjalne przywileje i niezależność akademii
VII. Standardy akademickie	Szeroko podzielane i relatywnie wysokie (w fazie merytokratycznej)	Zmienne; system/instrukcje stają się firmami służącymi odmiennym typom przedsiębiorstw akademickich	Zmiana kryteriów ze „standardów” na „wartość dodaną”
VIII. Nabór i selekcja	Merytokratyczna; osiągnięcia oparte na wynikach szkolnych	Merytokratyczna wraz z „programami kompensacji”, aby osiągnąć równość szans	„Otwarta”, nacisk na „równość osiągnięć” pomiędzy grupami (klasami, grupami etnicznymi)
IX. Formy akademickiej administracji	Członkowie społeczności akademickiej, którzy są „amatorami administracji”; wybierani/zatwierdzani na ograniczony czas	Dawni członkowie społeczności akademickiej, pełniący aktualnie funkcje administracyjne wraz z dużą i powiększającą się biurokracją	Bardziej specjalistyczni zawodowcy zatrudnieni na pełen etat. Menadżerowie spoza akademii
X. Wewnętrzne zarządzanie	Starsi profesorowie	Profesorowie i młodszy personel wraz z rosnącym wpływem studentów	Przerwanie konsensusu tworzącego brak rozwiązania w sferze instytucjonalnego zarządzania; wpływ na decyzje w rękach władz politycznych

Źródło: M. Trow, *Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII*, [w:] J. J. F. Forest, P. G. Altbach (red.), *International Handbook of Higher Education*, Springer, Dordrecht 2007, s. 244.

Wykres 2. Schemat ewolucji systemów edukacji wyższej



Źródło: P. Scott, *The Meanings of Mass Higher Education*, Open University Press, Buckingham 1995, s. 37.

Konsekwencją ewolucji systemu szkolnictwa wyższego jest silna tendencja wewnętrznej stratyfikacji instytucji. Dotyczy ona zjawiska tworzenia się rankingów uczelni na poziomie zarówno narodowym, jak i globalnym (Marginson, van der Wende 2007, s. 306–307).

W tym miejscu trzeba zauważyć, że w owym „wyścigu” o najlepsze dyplomy nie wszyscy młodzi ludzie mają – jak postrzegają to zwolennicy merytokracji – równe szanse. Jak zauważa bowiem E. Hopper, uzyskanie dyplomu jednego z „najlepszych” uniwersytetów związane jest ze „specyficznymi, wstępnymi pozycjami młodych ludzi w klasie społecznej oraz [ich] dorosłą pozycją w klasie społecznej” (Marginson, van der Wende 2007, s. 35). Według C. J. Hurna jednostki z wyższych grup statusu korzystają w ten sposób z „podwójnego uprzywilejowania”. Nie tylko skuteczniej uzyskują „listy uwierzytelniające z wyższych poziomów”, lecz także zdecydowanie efektywniej potrafią „przekładać te listy uwierzytelniające na wyższy status zawodowy” (Hurn 1978, s. 102). Pomimo że w wysoko rozwiniętych społeczeństwach istnieje powszechny dostęp do edukacji wyższej, a ogólny poziom życia niemal wszystkich grup społecznych się podnosi, to jednak różnice w statusie między różnymi grupami społecznymi zasadniczo się nie zmieniają. Jak zauważa Pierre Bourdieu, „żadna grupa nie wydaje się w stanie poprawić swojej relatywnej pozycji w porządku stratyfikacyjnym” i w ten sposób „pozycja klasowa pozostaje niezmienną”. Odbywa się to poprzez „inwestowanie w rozróżnienia kulturowe i symboliczne, które stanowią wyraz przejawiania się statusu grupy” (Swartz 1997, s. 183–185). W tym kontekście posiadanie dyplomu uczelni cieszącej się wysokim prestiżem lub dyplomu uczelni o niskim prestiżu stanowi element „symbolicznego rozróżnienia” między jednostkami należącymi do różnych grup społecznych. Ten pogląd reprezentuje również – omówiona wyżej – koncepcja kredencjalizmu. Potwierdzają to słowa R. Collinsa, jednego z twórców tej koncepcji, który zauważa, że „pozycje” zawodowe, społeczne i ekonomiczne, które osiągają młodzi ludzie, definiowane są za pomocą „edukacyjnych wymogów”. Stwierdza jednak przy tym, że „ścieżki dostępu partykularnych grup” do dyplomów są ze swej istoty „stronnicze” i wobec tego „łatwo tworzą się przypadki dyskryminacji” (Collins 1979, s. 198).

W rzeczywistości więc uniwersytet, który – według zwolenników społeczeństwa merytokratycznego – stanowić ma podstawowy element podziału „społecznych nagród” według „zasług”, potwierdza mechanizmy odtwarzania nierówności społecznych poprzez system edukacyjny (w praktyce bowiem to synowie i córki profesorów, lekarzy czy prawników kończą Harvard, a synowie i córki „niebieskich kołnierzyków” – publiczne koledże).

Powyższe rozważania dostarczają wybranych kontekstów dla zrozumienia problemu konstruowania przez młodzież sukcesu życiowego poprzez edukację. W odniesieniu do omówionych powyżej koncepcji teoretycznych można powiedzieć, że

zjawiska te ukazują bardzo wyraźnie swoisty „subiektywny” (i charakterystyczny dla danej teorii) sposób postrzegania rzeczywistości. Każda z nich na swój sposób nie tylko interpretuje istniejące zjawiska społeczne i edukacyjne, lecz także kładzie nacisk na wybrane wartości. Dla przykładu można powiedzieć, że tam gdzie zwolennicy merytokracji postrzegają możliwości sprawiedliwego podziału społecznych nagród i ruchliwości społecznej (edukacja i dyplomy jako czynniki zrównujące szanse młodzieży w zakresie uzyskiwania życiowego sukcesu), tam kredencjaliści widzą niesprawiedliwy system redystrybucji społecznego zróżnicowania poprzez różne ścieżki edukacyjne (najlepsze dyplomy dostępne dla młodzieży z grup uprzywilejowanych). Trzeba również dodać, że sama rzeczywistość weryfikuje pewne teoretyczne konstatacje. W obliczu problemu „przeedukowania” nie da się już chyba dziś obronić tezy teorii „kapitału ludzkiego” dotyczącej możliwości nieustannego inwestowania w „kapitał ludzki” (zwiększania do „maksymalnych” poziomów liczby osób z wykształceniem wyższym). Wobec tego teoretyczne koncepcje stanowić muszą jedynie tło – „komplementarne perspektywy” – a wybrane kategorie powinny dostarczać „możliwości w dziedzinie zrozumienia realnych, wielowymiarowych relacji między (...) edukacją a społeczeństwem i państwem, między podmiotem działania a strukturą społeczną” (Melosik 1995b, s. 176).

Podsumowanie

System kredencjalny, dzięki któremu funkcjonują współczesne społeczeństwa, stanowi jeden z niezmiennych mechanizmów osiągania przez młodych ludzi sukcesu życiowego. Wydaje się, że znaczenie wyższej edukacji i dyplomów w różnicowaniu jednostek i stratyfikowaniu społeczeństw nie zmniejszy się przyszłości. Coraz większą rolę odgrywać będzie przy tym prawdopodobnie hierarchia poszczególnych uczelni. Trzeba więc tutaj wyraźnie zaznaczyć, że tylko dyplomy tych „najlepszych” uniwersytetów będą dawać młodym ludziom szanse na „automatyczne” osiągnięcie „sukcesu”. Dyplomy pozostałych szkół wyższych będą nadal ważnym (choć niejedynym i najistotniejszym) czynnikiem umożliwiającym jednostce awans zawodowy i społeczny. Jednocześnie nie wydaje się, aby uniwersytety (oraz procesy demokratyzacji edukacji na poziomie wyższym) były w stanie znacząco przyczynić się do niwelowania społecznych różnic i podziałów (jak zakładają to zwolennicy społeczeństwa merytokratycznego). Dyplomy najbardziej prestiżowych uczelni są (i będą) bowiem zawsze łatwiej dostępne dla jednostek z uprzywilejowanych grup społecznych. Trzeba przy tym pamiętać, że ostatecznym weryfikatorem wartości dyplomu (i osoby, która go posiada) jest rynek pracy.

Sposoby postrzegania młodych ludzi (jako „kapitału ludzkiego”, „wyedukowanej populacji” czy „końcowego produktu”) przez polityków i ekonomistów

implikują kilka refleksji. Młodzież jest w tej makroekonomicznej perspektywie „materiałem”, który można „przetworzyć” i „ukształtować”, poddać dowolnej „obróbce”. Szkoły wyższe stają się zatem miejscami „produkującymi” i „sortującymi” absolwentów. Z punktu widzenia polityków określone populacje „powinny” osiągać pewne poziomy wykształcenia (czego widzialnym symbolem są dyplomy). W tym kontekście polityka edukacyjna może ulegać wielu modyfikacjom – w zależności od aktualnych (bądź założonych) potrzeb państwa, jak i tendencji oświatowych w innych krajach (np. zwiększanie się w Polsce liczby osób z wyższym wykształceniem zgodnie z tendencjami, jakie występują w Unii Europejskiej). W skali masowej ludzie podporządkowują się aktualnie panującym – wyznaczanym przez decyzje ekonomiczne – trendom.

Młodzi ludzie, którzy uosabiają w ten sposób myślenia (i wpisują się weń), dokonując wyborów odnośnie do własnej kariery życiowej, nie mają wielkiego pola manewru. Odnajdywanie się w rzeczywistości społecznej (uzyskiwanie sukcesu życiowego poprzez awans w strukturze zawodowej) stanowi bowiem jeden z najbardziej akceptowanych (i pożądaných) mechanizmów przystosowania. Edukacja jest w tym przypadku jedynie środkiem do osiągnięcia tego celu. Wybory edukacyjne młodzieży – dokonywane coraz częściej na podstawie oczekiwań rynku pracy – stanowią z tej perspektywy najbardziej „racjonalną” decyzję. Procesy „odkrywania” przez młodych ludzi ścieżek edukacyjnych, które zapewniają osiągnięcie sukcesu życiowego, są jednak przykładem – w znaczącym stopniu konformistycznych – odpowiedzi na oczekiwania rynku.

Bibliografia

- Bilton T., Bonett K., Jones P., Skinner D., Stanworth M., Webster A. (1987). *Introductory Sociology*. London: Macmillan.
- Carnoy M., Levin H. M. (1985). *Schooling and Work in the Democratic State*. Stanford: Stanford University Press.
- Clark B. R., Neave G. R. (1992). *Encyclopedia of Higher Education*. Oxford: Pergamon Press.
- Coleman J. S. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. U.S. Department of Health, Education.
- Coleman J. S. (1997). *Social Capital in the Creation of Human Capital*. W: A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown, A. S. Wells (red.). *Education, Culture, Economy, Society*. Oxford: Oxford University Press, s. 80.
- Collins R. (1979). *The Credential Society. An Historical Sociology of Education and Stratification*. New York: Academic Press.
- Davis D. (1992). *Credentialism*. W: B. R. Clark, G. Neave (red.). *Encyclopedia of higher education*. Oxford: Pergamon Press.

- Freeman R. B. (1976). *The Overeducated American*. New York: Academic Press.
- Halsey A. H., Heath, A. F., Ridge J. M. (1980). *Origins and Destinations. Family, Class, and Education in Modern Britain*. Oxford: Oxford University Press.
- Hopper E. (1971). *Notes on Stratification, Education and Mobility in Industrial Societies*. W: E. Hopper (red.). *Readings in the Theory of Educational Systems*. London: Hutchinson and Co., s. 34–35.
- Hurn C. J. (1987). *The Limits and Possibilities of Schooling. An Introduction to the Sociology of Education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Husen T. (1974). *Talent, Equality and Meritocracy*. Haga: Martinus Nijhoff the Hague.
- Kivinen O. (1997). *Graduate Credentials in a Changing Labour Market*. „Higher Education in Europe”, nr 4, s. 445.
- Kivinen O., Ahola S. (1999). *Higher Education as Human Risk Capital. Reflection on Changing Labour Markets*. Turku: Springer Nature.
- Kwieciński Z. (2000). *Tropy – ślady – próby. Szkice i studia z pedagogiki pogranicza*. Poznań-Olsztyn: Wydawnictwo Edytor.
- Little A. (1992). *Diploma Disease*. W: B. R. Clark, G. R. Neave. *Encyclopedia of Higher Education*. Oxford: Pergamon Press, s. 885.
- Marginson S., van der Wende M. (2007). *To Rank or To Be Ranked: The Impact of Global Rankings in Higher Education*. „Journal of Studies in International Education”, t. 11, nr 3/4, s. 306 i n.
- Melosik Z. (1993a). *Funkcjonalno-strukturalna interpretacja edukacji*. „Edukacja”, nr 1, s. 13.
- Melosik Z. (1993b). *Spoleczne funkcje szkolnictwa amerykańskiego*. „Edukacja”, nr 3.
- Melosik Z. (1995a). *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*. Toruń-Poznań: Wydawnictwo Edytor.
- Melosik Z. (1995b). *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne. Między socjologią edukacji a pedagogiką postmodernistyczną*. Poznań: Wydawnictwo naukowe UAM.
- Melosik Z. (2000). *Uniwersytet i przemiany kultury współczesnej*. W: M. Cylkowska-Nowak (red.). *Edukacja. Społeczne konstruowanie idei i rzeczywistości*. Poznań: Wydawnictwo „Wolumin”, s. 203.
- Scott P. (1995). *The Meanings of Mass Higher Education*. Buckingham: Open University Press.
- Swartz D. (1997). *Culture and Power. The Sociology of Pierre Bourdieu*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Trow M. (2007). *Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII*. W: J. J. F. Forest, P. G. Altbach (red.). *International Handbook of Higher Education*. Dordrecht: Springer, s. 244.

Dywagacje wokół pedagogiki młodzieży poszukującej własnej współczesnej tożsamości

Wstęp

Pomysł przygotowania do druku tego autorskiego tekstu zrodził się jeszcze w ubiegłym roku w rezultacie miłej propozycji Redaktorek Naukowych niniejszego tomu (Pań: prof. dr hab. Agnieszki Cybal-Michalskiej, prof. Agnieszki Gromkowskiej-Melosik oraz prof. Małgorzaty Orłowskiej), które były wyjątkowo łaskawe nakreślić mi szczegółowo podejmowaną problematykę, pozostawiając wszakże mojej skromnej osobie *seniora* całkowitą dowolność zarówno w zakresie sformułowania tytułu opracowania, jak i prowadzonego przeze mnie wywodu. Na samym wstępie pragnę wyrazić szczerze, prawdziwe i serdeczne podziękowania *Inicjatorom* edycji kolejnej pracy zwartej (czwartej z kolei) poświęconej pedagogice młodzieży w okresie kumulującej się deprywacji, anomii, w którym przebiega egzystencja młodego, jak również starszego pokolenia. Nie sposób tej ważkiej problematyki odłączyć od roli szkoły i kondycji współczesnej edukacji. Z tych też powodów nawiążę do aktualnych – wręcz bieżących – ocen Lecha Witkowskiego, przestrzegającego przed narastającą problematycznością utrzymania dotychczasowej jakości realizacji tradycyjnie misyjnej funkcji szkoły, która staje się coraz bardziej i boleśniej postrzegana w publicznej recepcji – aż po kojarzenie jej ze zjawiskiem nieomal trwałej degradacji.

Maleje jej wpływ dydaktyczno-społeczny na kolejne roczniki dzieci i nastolatków wielu kręgów młodzieżowych. Dokonuje się ów proces w pięciu sferach/ obszarach (...) (1) ich socjalizacyjnej adaptacji do realiów społecznych, (2) udostępniania do przetworzeń potencjału symbolicznego, wymagającego wysiłku wrastania w dziedzictwo kulturowe, (3) projektowania trajektorii roz-

* ORCID: 0000-0001-6227-8700

Uniwersytet Śląski, Uniwersytet Zielonogórski, *emeritus*

woju indywidualnego, z troską i odpowiedzialnością za własne życie, (4) przygotowania do twórczości i zaangażowanych postaw obywatelskich oraz dojrzałego podejmowania ról zawodowych, także spoza typowych środowiskowo, czy (5) powstawania projektów bibliograficznych obywateli świata poza lokalnym determinizmem miejsca pochodzenia i oczekiwań najbliższych (Witkowski 2021; Szafraniec 1991).

Kształtowanie postaw podmiotowych, tych oczekiwanych zdolności rekonstrukcyjnych i krytycznych zarazem, dostarczanie impulsów rozwojowych i okazji do wrażliwości w przestrzeni wielu interakcji społecznych i pokonywania kolejnych progów rozwojowych w trybie np. *zdyscyplinowanym* w sposób nie zawsze rozumiany, akcentowany, a tym bardziej dojrzały i jednoznacznie pozytywny, wydaje się nieuchronnym polem konfliktu i odmiennych wartościowań, zarówno światopoglądowych, jak i politycznych, oraz indywidualnych decyzji życiowych. Wątek ten kontynuuje Bogusław Śliwerski, który od lat stawia identyczne (bądź tożsame) pytania o potencjalne możliwości osiągnięcia celu dnia dzisiejszego poprzez nie w pełni egalitarny system edukacyjny dzisiejszej Rzeczypospolitej. To kontynuowanie wątku rozważań przez uczonego niejako uzupełniającego inne, ale podobne twórcze refleksje oscylujące wokół zasadniczego pytania stawianego przez B. Śliwerskiego: czy uda się nam osiągnąć w trybie pilnym rozwój społeczeństwa zintegrowanego wobec postulowanej a z rzadka realizowanej idei demokracji, o wysokim poziomie więzi strukturalnych oraz normatywnym *consensusie*, kiedy to poszczególne funkcje elit politycznych będą bardziej niż obecnie zgodne co do głównych reguł, norm i wartości istniejącego rodzimego systemu oświatowego, unikając przy tym tego, co ma miejsce od wielu lat – podejmowania działań *stricte* destruktywnych w stosunku do istniejącego niespójnego porządku szkolnego (Śliwerski 2017, s. 23, por. Kwieciński 2014, s. 67)? Politycy, uczeni, a także nauczyciele praktycy deklarują wyłącznie gotowość rzetelnej rekonstrukcji naszej edukacji, wszakże od lat bez jakichkolwiek własnych sugestii, przemilczając zbyt często wprowadzone rządowe *pseudoinnowacje*.

Zarys nurtu zainteresowań socjologii i pedagogiki młodzieży

Uznaję zatem, że przedkładane obecnie przeze mnie rozważania muszą się wiązać w określony sposób z logiką myślenia, postępowania, racjonalnością bądź pragmatyzmem w rozumowaniu jednostki, które to hasła, poruszane przez ludzkość od dawna, egzystują w wielu obszarach zróżnicowanych refleksji poszczególnych dziedzin naukowych. Mój artykuł nie powinien posiadać w żadnym wypadku oblicza historycznego, ale z pewnością musi nawiązywać do przesłanek historyczno-socjologicznych młodego pokolenia krzewionych przed wielu laty przez znanych socjologów. Warto

zwrócić uwagę na teksty Władysława Adamskiego oraz Jana Jerschiny czy też Mariana Niezgody (Adamski 2014, s. 139–141, zob. Jerschina 1978, por. Niezgoda 2014, s. 43–56), postrzegających młode pokolenie jako kontestatorów istniejącego porządku publicznego, tudzież zwierciadło epoki. Wspominam tylko o istocie przesłanek historyczno-socjologicznej koncepcji młodego pokolenia krzewionej m.in. przez *głośny* ongiś artykuł W. Adamskiego, który postrzegał podmiotową warstwę społeczności jako podstawowe narzędzie przeobrażeń publicznych w ówczesnej Polsce. Najbardziej interesował się uznany socjolog owym wyborem, instytucjonalizującym subdyscyplinę *socjologii młodzieży*, bowiem – w przeciwieństwie do licznych studiów z pogranicza krytyki literackiej i historii literatury, jak też psychologii i pedagogiki – następstwo pokoleń jako czynnik zmian społecznych i kulturalnych bywało wówczas dość rzadko tematem pogłębionej refleksji socjologicznej. Karl Mannheim uznawany jest powszechnie za prekursora historyczno-socjologicznej koncepcji młodego pokolenia, w którym to upatrywał najskuteczniejsze narzędzie innowacji w społeczeństwie i kulturze. Wcześniej od Mannheim’a zbliżony sposób rozumowania zaprezentował Stefan Czarnowski na marginesie swych studiów nad kulturą, a zwłaszcza w rozważaniach nad dawnością i terażniejszością w kulturze (Adamski 2014). Niestety, zdaniem Adamskiego pozostał jedynie pewien niedosyt, bowiem obaj nie rozwinęli oczekiwanej koncepcji opisu młodego pokolenia będącego reformatorem, jak i burzycielem przeżytych kultur i relacji społeczno-politycznych zarówno sprzed, jak i po drugiej wojnie światowej w czasie nastającego mrocznego zmierzchu, tragedii ludzkości a następnie rozprzestrzeniania się ideałów wolności demokracji i amerykańskiej przedsiębiorczości. Mannheim wprawdzie apelował o wykorzystanie sił społecznych młodego pokolenia w przejściu z etapu rozwoju społeczeństwa tradycyjnego do bardziej dynamicznego, aby ów oczekiwany rytm zmian nie był tak powolny jak wówczas, gdy przypomina zastój, a przekazywanie doświadczeń przez oba współzyszystujące pokolenia zawsze miało charakter łagodny i bezkonfliktowy (Mannheim 1980, za: Adamski 1980; por. Czarnowski 1948).

W ostatnich dekadach ubiegłego stulecia w naukach społecznych jednoznacznie a wręcz tautologicznie na ogół stwierdzano, że desygnat problematyki *młodzieży*, do której dość powszechnie się odnoszono, z wielu względów zawsze powstaje/pojawia się w procesie historycznie ewolucyjnego rozwoju, oczywiście umiejscawiając się pomiędzy kategoriami *dzieci* i osób *dorosłych*. Oczywiście zresztą refleksje odnajdujemy w wielu systemach historiozoficznych i socjologicznych w socjologii przelomu XIX i XX wieku (Karl Mannheim, Karol Marks, Georg Simmel), a także w Polsce w okresie międzywojennym [Józef Chałasiński, Stefan Czarnowski, Stanisław Rychliński, Florian Znaniecki i inni (Sosnowski, Walkowiak 1989, s. 119–120)]. Ich podstawą było przekonanie, że po dokładnym zbadaniu i przeanalizowaniu określonego zespołu zjawisk i procesów będzie można wydzielić młodzież ze społec-

czeństwa jako określoną kategorię zainteresowań w celu sformułowania zarówno konkurencyjnych, jak i komplementarnych wyjaśnień. Wymagało to podejmowania złożonych badań i wielu analiz. Badano klasę zjawisk i procesów zachodzących wśród pewnej liczby osób, co do których zakładano, że mogą stanowić reprezentatywną próbę pokolenia. Wyniki miały wyodrębnić obiekt z innych struktur społecznych. Na pierwszym etapie rozwoju subdyscypliny dominowało stanowisko *realizmu metodologicznego*, nakazujące ujmować badany byt jako hipotetyczny oraz analizować procesy i zjawiska, których rozpoznanie mogłoby dopiero wskazywać na jego istnienie.

Stopniowo poszerzała się mapa problemów poznawczych, wzbogacała się charakterystyka zjawisk i procesów, które można było przypisać wspomnianemu hipotetycznemu bytowi (...), droga teoretyka i empiryka uprawiającego socjologię młodzieży wiodła więc w tym czasie nie od obiektu do przedmiotu, np. jak w socjologii rodziny, miasta, wojska i innych, lecz od przedmiotu do obiektu, czyli od zjawisk i procesów społecznych łączonych z młodością do kategorii młodzieży. Taką drogą rozwoju podążały również niektóre inne subdyscypliny, próbując wyodrębnić swój zakres (np. socjologia kultury, religii, wiedzy). Tu jednak substraktem zjawisk i procesów społecznych byli wszyscy ludzie, dając się wyraźnie określić. W przypadku młodzieży należało wyodrębnić z ogółu ludzi danego czasu i miejsca jakąś ich część, co do której można było orzec, że stanowi ona młodzież (Sosnowski, Walkowiak 1989, s. 120, por. Radziejwicz-Winnicki 1993).

Często opisywane były przez reprezentantów nauk społecznych – co warto odnotować – dążenia życiowe polskiej młodzieży, zarysowujące się w tle przeobrażeń społecznych, ekonomicznych i politycznych lat 60., 70. i 80. XX wieku. To głównie one przyciągały uwagę przede wszystkim socjologów (Sułek 1989, s. 139–141, por. Sułek 1983, s. 183), ale również pedagogów i psychologów.

Szczególnie bliskie wydają mi się oddziałujące na młode pokolenie interpersonalne sprawcze czynniki motywacyjne (cała ich klasa), przynależące do problematyki wpływu społecznego, tj. bezpośrednie zalecenia, polecenia oraz wszelkie techniki manipulacji. Przy etycznych i dopuszczalnych prawnie/moralne eksperymentach byłoby to skłanianie jednostki do podejmowania czynności bądź przyjmowania określonej postawy, czego prawdopodobnie nie podjęłaby samodzielnie i spontanicznie (Doliński 2005, s. 160–168). Zadania takie wydają się szczególnie zasadne w stanie/okresie przejściowym. Dany osobnik nie jest już dzieckiem ani też osobą dorosłą, często poetycko powiązaną emocjonalnie ze *społeczną wizją bólu i cierpienia młodzieńczej egzystencji* tej warstwy adolescentów. Interesuje mnie wszakże ewentualna problematyczność współczesnej tożsamości w zmienionym realnym świecie. Rola pedagogów/edukatorów być może wymaga nowego określenia w prowadzonych dywagacjach i próbach podejmowania modyfikacji w trakcie

zabiegów edukacyjnie-modyfikujących przejawianego dotychczas wpływu socjalizująco-wychowawczego. Tak odczytuję penetracje członkiń i członków zespołu Pedagogiki Młodzieży Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, ostatniego okresu, i ich licznych współpracowników, szczerze zaprezentowanych w najnowszej literaturze przedmiotu (Cybal-Michalska 2014; Orłowska, Bleszyński 2018, por. Cybal-Michalska, Szymański (red.) 2015; Cybal-Michalska, Kanderz, Gulczyńska i in. (red.) 2019; Cybal-Michalska, Gromkowska-Melosik 2020; Cybal-Michalska, Orłowska, Pieronek 2020 i in.).

Pomijam zatem świadomie dalsze bardziej pogłębione refleksje z obszaru *studium wydłużonej młodości*, oparte na przekonaniu, iż o przynależności do grupy młodzieży decyduje bez wątpienia kryterium biologiczne – wiek, a nie takie cechy określające/definiujące ludzi jak płeć, pochodzenie etniczne itp. Przynależność *individuum* do grupy młodzieży nie trwa zatem długo, bowiem wiek osobników szybko się zmienia, a modna od lat *juwentologia*, systematyzująca dorobek kilku dyscyplin nauk społecznych (socjologii, antropologii, psychologii, pedagogiki), porządkująca prawie wszystkie prawidłowości bytowania poszczególnych jednostek i grup społecznych w okresie *młodzieńczym*, nadal pozostaje w sferze miraży postulatów i marzycielskich oczekiwań. Można zaryzykować odważne spostrzeżenie Krzysztofa Koseły: jest nazwa – nie ma nauki (Koseła 1999, s. 252–253). Z tych też powodów bliższe stają mi się koncepcje humanistyczne motywacji poznawczej badacza (praktyka i teoretyka), które odwołują się nieustannie do mechanizmów wyróżniających jednostkę ludzką w świecie innych istot żywych, preferują zatem za Abrahamem Maslowem zajęcie się skrupulatnie takimi zagadnieniami jak urzeczywistnienie, samokulturyzacja, samorozwój, aspiracja.

W opracowaniach, które – mówiąc w skrócie – bez wątpienia waloryzują ich wszechstronną przydatność, o czym sygnalizowałem uprzednio, zarysowuje się także inna znamienna kwestia, wcale nie drugoplanowa i jakże istotna w procesie socjalizacji. A mianowicie kwestia kształcenia i wychowania młodego pokolenia, o której np. wymownie wspominają redaktorzy naukowci niedawno wydanego interesującego tomu *Prognozowanie terażniejszości* (Czapliński, Bednarek 2018a, s. 7–11, zob. Czapliński, Bednarek 2018b, por. Godula 2018). Zawarte w tomie stwierdzenia koniecznie pragnę dosłownie przytoczyć, z racji aktualności przeprowadzonej – *na czasie* – analizy.

Uogólniony opis dzisiejszej sytuacji wygląda mniej więcej tak: Polska [a szerzej: cała Europa Środkowa, a zwłaszcza, obok Polski, Węgry – przypis ARW] powraca do koncepcji państwa narodowego, uznawanego za gwarancję suwerenności. Społeczeństwo głosuje raczej za bezpieczeństwem niż wolnością i raczej za jednością niż wielością, co wywołuje kryzys pluralizmu i idei solidarności. Sprawowanie rządów w imieniu większości, która oczekuje od państwa

przede wszystkim ochrony przed globalizacją, wymaga centralizacji władzy. Centralizacja taka oznacza podważenie niezależności sądów i przekształcenie parlamentu w maszynkę do zatwierdzania projektów rządowych. Powiększona kosztem demokracji suwerenność w polityce wewnętrznej z konieczności podważa trójpodział władzy, czyni problem wagi państwowej z zarządzania historią i społeczną pamięcią, a wreszcie popycha ku systemowi autorytarnemu. Odpowiada temu redefiniowanie polityki zagranicznej: fetysz suwerenności pociąga za sobą osłabienie bądź zerwanie dotychczasowych relacji międzynarodowych, odmowę respektowania ponadpaństwowych poleceń i odrzucenie wyroków unijnego trybunału. W rezultacie wszystko, co znaleźliśmy do tej pory – demokracja, neoliberalna gospodarka, rola Holokaustu w stawieniu moralnego i politycznego porządku w Polsce, miejsce Polski w Europie i w Unii Europejskiej – ulega zmianie. Dotychczasowe pomysły na rzeczywistość odkleiły się od rzeczywistości. I dlatego nie da się już diagnozować dnia dzisiejszego. Teraźniejszość nie pasuje do wcześniejszych założeń, staje się niepojmowalna, nie odpowiada na pytania, znika (Godula 2018).

Poza reprezentantami bliskich pedagogice nauk społecznych, sami *edukatorzy* (teoretycy i praktycy) skupiają się przecież nie od dzisiaj na poszukiwaniach służących efektywnemu otwieraniu pól intelektualnej sprawczej eksploracji (mam na myśli *active research*) czy to znamiennego i pogłębionego w trybie komparatystycznym rozpoznawania oraz rozpatrywania odmiennych pojawiających się w literaturze przedmiotu stanowisk. Nie zawsze muszą to być – jak twierdzi znany filozof wychowania, a zarazem wytrawny edukator Marek Rembierz (Rembierz 2005) – stanowiska czy też opinie formułowane wyłącznie przez profesjonalnych pedagogów. Wszystkie one niezbitnie dowodzą poważanego kryzysu zbiorowej wyobraźni, który zgodnie z sugestią autorów redagowanego uprzednio tomu, na który się powoływałem, świadczy o jego niedostatkach czy też uwiąznięciu, a równocześnie sprawia, że niechęć do otaczającego nas systemu wzrosła wraz z poczuciem niepokoju, a nawet lęku/traumy przed skutkami dalszych dokonujących się przemian. Tkwimy bowiem w czasie teraźniejszości, lecz zupełnie niezdolni do precyzyjnego zdefiniowania jego dynamiki. Jesteśmy krytycznie nastawieni wobec demontażu demokracji liberalnej, a równocześnie nieprzygotowani do przedstawienia analiz wiarygodnych i sprawczych w formułowaniu konkurencyjnych alternatyw (Rembierz 2014, zob. Gajdzica, Rembierz (red.) 2005). Może więc warto dać wiarę, iż penetracje współcześnie instytucjonalizującej się *pedagogiki młodzieży* spełniają nasze oczekiwania?! To zarazem podstawowe wyzwanie dla edukacji naszego czasu społecznego. Staje się nim dylemat dwoistości jednostki/osobnika traktowany przez Lecha Witkowskiego jako względnie trwałe napięcie między „społeczną codziennością *krzątani* przebiegającej na całym ziemskim globie (...) a kulturową dziejowością naszego duchowego zaplecza i podłoża. Żadna pedagogika w praktyce

ani w teorii nie ma prawa ignorować tej okoliczności, stanowiącej tyle szansę, co przekleństwo. Nie ma wartościowej ramy ogólnej dla pedagogiki bez zrozumienia złożoności naszego bycia wpisanej w napięcie dwubiegunowych doniesień w świecie” (Witkowski 2014, s. 20; por.: Radziewicz-Winnicki 2009; Łukasik, Nowosad, Szymański (red.) 2021; Radziewicz-Winnicki i in. (red.) 2017).

Pilne wyzwania badawcze

W ostatnim okresie przekształceń polityczno-publicznych (po 2015 roku) rozpoznały się różnego rodzaju, często uproszczone, opinie czy oceny (które można byłoby zakwalifikować do stereotypowych emocjonalnie zabarwionych uogólnień) dotyczące apolityczności współczesnej młodzieży, niedosytu ekspertów od reprezentowanej kultury obywatelskiej i politycznej. Niestety jeżeli podejmowane są w tym zakresie jakieś badania sondażowe, to posiadają one charakter cząstkowy nieuprawniający nas do dokonywania szerszych generalizacji. Skłaniam się zatem do intensywnego powrodozenia eksplikacji inspirowanych jeszcze ponad trzema dekadami przez znanego socjologa Jana Garlickiego (Garlicki 1989, s. 155–175). Cytowany autor, przygotowując wówczas zoperacjonalizowaną definicję *kultury politycznej* (reprezentującej definicyjne regulującą – projektującą kategorię analizy), stwierdził m.in.:

(...) Kultura polityczna to – zmienny w czasie, wytworzony głównie pod wpływem tradycji historycznej oraz struktury instytucji politycznych i zasad funkcjonowania danego systemu – całokształt orientacji społeczeństwa, grupy społecznej, jednostek wobec polityki. Jest to sfera subiektywna polityki (wewnętrzne przekonania), znajdująca wyraz w zachowaniach konkretnych i werbalnych. Składają się na nią:

- 1) zainteresowanie polityką, wiedzą o niej i znajomość faktów politycznych;
- 2) wartości uznawane i pożądane dotyczące systemu politycznego i mechanizmów funkcjonowania jego instytucji;
- 3) ocena zjawisk politycznych i sądy wartościujące na temat instytucji politycznych;
- 4) uznawane wzory zachowań w sferze polityki i wypróbowane typy dziedzin politycznych (Garlicki 1989, s. 156–157).

Potencjalnym badaczom doby współczesnej (właśnie reprezentantom *pedagogiki młodzieży*) sugerowałbym poszerzenie zakresu bieżących eksplikacji o aktualne krytyczne spojrzenie na wartości, normy i zalecane wzory publiczne *stricte* obywatelskie, które stanowią przecież trwałą i nieodzowny komponent naszego życia społecznego. Ogólne ramy teoretyczne dla takich właśnie eksploracji, analiz, rozważań czy sugestii o charakterze socjotechnicznych zaleceń bądź zarysowane przez światłych

edukatorów w prowadzonym zakresie oddziaływań socjalizacyjno-wychowawczych mogą wydać się niezwykle obiecujące w sensie sprawności instytucjonalnej i ich oczekiwanej internalizacji. Pedagodzy zmuszeni są zwrócić uwagę na pewne czynniki, które są często pomijane z racji ich empirycznej nieuchwytności bądź nieprostej metodologicznie operacjonalizacji. Jest to bardzo bogata kategoria pojęć, o których w naszym życiu codziennym (zwłaszcza intuicyjnie) z pozoru zdajemy sobie na ogół sprawę. Wybitny socjolog Piotr Sztompka proponuje zaliczyć do nich m.in.: ustroje polityczne, systemy społeczne, frustracje, resentymenty, entuzjazm bądź znużenie, znudzenie, rozczarowanie itp. Ogólne ramy teoretyczne dla takich właśnie dywagacji wydaje się stwarzać idea *społeczeństwa obywatelskiego* – społeczeństwa poddanego procesowi samoprzekształcania się dzięki historycznie kumulującej się otaczającej nas *praxis* (Sztompka 1997, s. 6–7). Reprezentując socjologię wychowania i pedagogikę społeczną, osobiście kładłbym więc nacisk na współczesną rolę **rehabilitacji publicznej** a równocześnie przejawiane przez młode pokolenia tradycyjne dążenie ku tworzeniu realiów sprzyjających harmonijnemu życiu społecznemu w społeczeństwie *postindustrialnym* i wreszcie prawdziwie *postmonocentrycznym* (Segiet, Słupska, Tokaj (red.) 2019; zob. Radziejwicz-Winnicki 2017, s. 9–28; Radziejwicz-Winnicki 2021, s. 31–49).

Wyzwaniem chwili staje się *eunomia* i *mobilność* aktywizacyjna. Zwłaszcza to pierwsze, z pewnością mniej znane, zjawisko a zarazem pojęcie sprzyjać będzie przeciwstawianiu się *anomalii*. *Eunomia* oznacza dobre/zadawalające przestrzeganie prawa i reguł publicznych, sprawiedliwych i dobrych, porządek społeczny (oczekiwany przez większość obywateli), restytucję podstawowych wartości i norm społecznych przeciwstawiających się rozregulowaniu i dezintegracji publicznej. Są to intencjonalne działania na rzecz spójności społecznej (Szafraniec 1998, s. 32). Pedagodzy przy tym w pełni uświadamiają sobie, że współczesnym kapitałem społeczeństwa wiedzy jest solidne i wysoce zadawalające wykształcenie osobnika, jego kreatywność i przejawiane kompetencje. Powstaje zatem zasadnicze pytanie: czy dzisiejsza Rzeczpospolita jest przygotowana do utrzymania sygnalizowanych powyżej standardów w globalizującym się świecie? W jaki sposób władze centralne naszego kraju inicjują i wspierają szkoły różnych rodzajów, szczebli oraz uczelnie wyższe na drodze do zabezpieczenia naszemu społeczeństwu niezbędnego i wymaganego powszechnie wykształcenia? Jak w krótkim okresie, a coraz bardziej grozi nam ów dychotomiczny podział, pogodzić można dwie grupy ludzi stanowiących wyłaniające się nowe dwuklasowe społeczeństwo polskie, a mianowicie ludzi w miarę dobrze wykształconych, posiadających pracę i tych drugich, bezrobotnych, na ogół z bardzo miernymi, wręcz lichymi, kwalifikacjami? Jak w tradycyjnym trybie nauczania doprowadzić do tolerancyjnej koegzystencji przekazu wiedzy: czy ważniejsza jest znajomość sonetów Francesca Petrarcki i pogłębione ich analizy, czy

też umiejętność wykorzystania czy zlokalizowania ich w Internecie, w tym dotarcia do bogatej biografii i twórczości poety? Czy musimy podążać za rozwojem zawodowym *individuum* o obliczu tradycyjnych biografii (asystent, adiunkt, profesor), czy też planować awanse, mobilność społeczną poprzez intencjonalną zmianę *situsu* zawodowego? Pedagogów młodzieży będzie interesować swoista kulturologia zmian w analizowanej i doświadczanej wiedzy, a więc aktualna rola, niesione przesłania, sugestie, nowa sytuacja badawcza, realizowane zadania przyszłości w zakresie kształcenia, nauczania i wychowania. Propozycje i szczegółowe wytyczne odnaleźć można – jako szczególnie przydatne – w dwóch bardzo oryginalnych opracowaniach książkowych: autorstwa pedagoga społecznego i socjologa wychowania Jerzego Modrzewskiego (Modrzewski 2007) oraz w zbiorowym opracowaniu przygotowanym do druku przez wybitnych socjologów pod redakcją Małgorzaty Boguni-Borowskiej (Bogunia-Borowska (red.) 2015)¹.

W obu interesujących książkach, chociaż ukazujących nieco odmienną perspektywę, przyjęto założenie, że fundament pomyślnego i harmonijnego życia publicznego jest określony kanon norm i wartości społecznych/kulturowych. Obie one stanowią przyczynek do interdyscyplinarnej debaty oraz krytycznego spojrzenia na różne wartości wpajane jednostce w trakcie procesu socjalizacji (tj. uczenia się i internalizowania różnych norm kulturowych przez osobnika w poszczególnych fazach życia). Kondycja i jakość wspólnot, tak jak i uczestnictwa danej osoby w życiu publicznym, są bardzo silnie uzależnione od tego, jaki jest ów kanon oraz w jakim stopniu tworzące go wartości przenikają do życia publicznego. Rozważano kwestie, czy, a jeśli tak, to w jakim stopniu, stanowią one podstawowe (główne) tworzywo tkanki społecznej, określające tym samym późniejsze relacje międzyludzkie. W jakim stopniu podlegają one społecznym i kulturowym negocjacjom. Omówione wartości, wzory czy też normy postępowania można traktować łącznie bądź oddzielnie. Krytyka, dialog czy debata i zaangażowanie czytelników mogą wywierać wpływ na funkcjonowanie współczesnego *kreatora* w zakresie przekształceń mentalnych prowadzonych w wielu środowiskach wychowawczych współczesnej Polski (Bogunia-Borowska (red.) 2015, s. 5–6; por. Modrzewski 2007, s. 5–7).

¹ Warto dodać że, poza oczywiście Redaktorką tomu, która przygotowała rozprawę na temat *Życie w dobrym społeczeństwie. Wartości jako fundament...*, kolejni znani autorzy podejmują w trybie encyklopedycznym następujące kwestie: *Godność* (Andrzej Kojder); *Lojalność* (Marek S. Szczepański); *Miłość* (Małgorzata Jasińska-Kania); *Odpowiedzialność* (Małgorzata Bogunia-Borowska); *Pracowitość* (Roch Sulima); *Prawość* (Andrzej Marian Świątkowski); *Przyjaźń* (Andrzej Kojder); *Przyzwoitość* (Elżbieta Tarkowska); *Solidarność* (Krzysztof Frysztacki); *Sprawiedliwość* (Piotr Sztompka); *Szacunek* (Piotr Sztompka); *Uczciwość* (Edmund Wnuk-Lipiński, Barbara Markowska); *Wolność* (Marian Golka); *Wrażliwość* (Marek Krajewski); *Współpraca* (Marek Ziolkowski); *Zaufanie* (Tomasz Szlendeck); *Życzliwość* (Beata Łaciak).

Szerokie treści ze społecznego *uniwersum* kulturowego przekazywane są nowym członkom społeczeństwa przez różne podmioty, które określić można jako główne/podstawowe czynniki socjalizacji (łac. *socialis*, czyli społeczny). Z reguły pozostają nimi rodzina, szkoła, grupa rówieśnicza czy wszechpotężne media (Modrzewski 2007). To te kręgi decydują w przyszłości o racjonalności dokonanych wyborów (Kozłowski 1992, s. 126–127; por. Radzewicz-Winnicki 2012, s. 230–231). W ramach tego procesu wzrastania jednostki i uświadamiania sobie przez nią jej własnych interesów, inklinacji czy preferencji w procesie naśladownictwa, określanym z kolei mianem *identyfikacji* (Radzewicz-Winnicki 1989, s. 71–78), występuje wysokie prawdopodobieństwo *zinternalizowania* ich (autonomizacji) z obowiązującymi zasadami, wzorcami postępowania egzemplifikującymi swą normatywną postać w życiu codziennym. Niestety proces dokonujących się w Polsce przeobrażeń od samego początku cechuje *asymetria* (a wręcz chaos). Inaczej dokonywały się przecież zmiany w sferze gospodarki, inaczej w dziedzinie edukacji bądź to urzędniczej administracji w wielu obszarach naszej egzystencji. Rozbieżność między etapami rozwoju poszczególnych dziedzin często staje się przyczyną konfliktów czy też zaledwie animozji, które sprawiają, że postawiony przez inspiratorów cel i jego faktyczna realizacja są odległe od poczynionych ustaleń, a często prowadzą do patologii i *alogicznych* wynaturzeń.

W literaturze naukowej zaczęło się masowo pojawiać pojęcie asynchronii/ asynchronizacji. „Synchronia” to jednocześnie występowanie pewnych procesów bądź zjawisk. Przymiotnik „synchroniczny” oznacza ‘zachodzący w tym samym czasie oczekiwany proces planowych zmian następujących po sobie w tym samym okresie’. Jest to synonim jednoznaczności, oznacza zatem: ‘jednocześnie, jednoczesny, równoczesny, jednoczesny ich przebieg w występowaniu’. Tak współcześnie określa się potocznie szereg zjawisk synchronicznych. Rozumiemy pod tym pojęciem również doprowadzenie zmian, procesów czy zjawisk do pewnej jednoznaczności i wzajemnej ich zgodności we współwystępowaniu w określonym czasie. „Asynchronia”, „ansynchronizacja” są zaprzeczeniem omawianych zjawisk, działań czy też procesów. Oba pojęcia oznaczają niejednoznaczność współwystępowania, która prowadzić może, zdaniem Piotra Sztompki, do jednoznacznych cech sprzeczności.

(...) W ramach jednej społeczności i właściwej jej kultury występować mogą reguły pochodzące z różnych okresów. Trwałość pewnych norm i wartości jest większa, innych mniejsza, ale w każdym momencie system akcyjno-normatywny składa się z elementów bardzo dawnych, dawnych, nowszych i najnowszych. Ich treść może być wzajemnie nieskoordynowana. Powiemy w tym przypadku o asynchronii normatywnej, czego wyrazem jest anarchiczność nieadekwatnego już, ale ciągle trwałego dziedzictwa przeszłości, wchodzącego w konflikt z nowymi sposobami życia. Na przykład polski syndrom heroicz-

no-romantyczny, wywodzący się jeszcze z okresu rozbiorów, może wchodzić w konflikt z wymogami pozytywistycznej „pracy u podstaw”, dyscypliny racjonalności i efektywności – jakich wymaga życie w nowoczesnym i suwerennym kraju (Sztompka 2021, s. 278, por. Radziewicz-Winnicki 2021, s. 31–49).

W tej sytuacji instytucjonalizująca się zwolna subdyscyplina, jaką staje się współczesna *pedagogika młodzieży*, być może mogłaby stać się trwałym elementem tworzenia integralnych ogólnocywilizacyjnych relacji międzyludzkich opierających się głównie na *cnotach* etycznych stanowiących stały element struktur społecznych niepodlegających próbom wypaczonej, błędnej i wręcz chorobliwej rewitalizacji.

Emancypacja społeczna a stymulowanie mobilności młodego pokolenia (podsumowanie)

Zdaniem bardzo wielu reprezentantów nauk społecznych – w tym również *kreatorów* przemian w pełni podzielających przekonanie o racji bytu *pedagogiki młodzieży* wśród ogółu dyscyplin naukowych lub wyodrębnionych w licznej ich rodzinie, ale osobliwie spójnych ze sobą nauk – istnieje zgodne przeświadczenie, że zmieniający się świat społeczny prowadzi nas do przeobrażeń tradycyjnego języka narracji, w jakim współcześnie toczy się dysputy, prowadzi analizy i snuje refleksje na ów temat. Z tych też powodów można wprowadzić określenie, którym jest *emancypacja* społeczna. W przyjętej interpretacji stanowi ona ogólne tło, pewną teoretyczną perspektywę, która często nieświadomie towarzyszy rzecznikom *wprowadzanych modyfikacji* i podejmowanych prób przyspieszenia przemian zachodzących w Polsce po 1989 roku. Sygnalizowane zjawiska postrzegane będą w perspektywie dokonującego się procesu historycznego, którego kolejną fazę stanowi proces emancypacji, przejawiającej się rozszerzaniem jednostronnego i zbiorowego działania, m.in. wyzwoleniem ekspresji rozwoju wolności gospodarczej, samorządowej czy też korzystaniem z przysługujących uprawnień politycznych o prawdziwie demokratycznym charakterze (Kurczewski 1992, s. 69). Zatem ta stale tworząca się *subdyscyplina* może podejmować analizy, którymi poniekąd tradycyjnie zainteresowane jest spore grono profesjonalnych edukatorów, ale wpisane obecnie zostaną w nową formułę zaangażowania obywatelskiego w nawiązanie uniwersalnej współpracy wielu osób, instytucji i kręgów społecznych reprezentujących różne struktury formalnie i nieformalne. Nietety – jak wspomniano – często egzystują one wśród reguł wielowiekowej tradycji. W widoczny, konieczny do odnotowania sposób przeciwdziałają, o czym wspominał Jacek Kurczewski, pomyślnemu instytucjonalizowaniu się programów z zakresu *nowoczesnej* organizacji społeczności lokalnych, regionalnych, wielokulturowych itp.

Należy oczekiwać, że w nowych realiach kultura edukacyjna będzie rekonstruować paradygmaty dotyczące sensowności i celowości utrwalania związków opartych na emocjach, tradycyjnych więziach czy uczuciach, a nie interesownych, chwilowych i przelotnych kontaktach o charakterze nieobowiązującej styczności.

Dla unowocześnienia i rozwoju współczesnej edukacji, przydatnej kreatorom przeobrażeń w środowiskach lokalnych, pilną kwestią wydaje się potrzeba instytucjonalizacji nowej etyki globalnej i kulturowego wzmocnienia wymiany edukacyjnej oraz poszukiwanie wiarygodnej *entropii* rzeczywistości społecznej i edukacyjnej². Realizacja strategicznych celów oświaty wymaga podjęcia wspólnych działań zmierzających do określenia przewodnich idei edukacyjnych we wszystkich systemach szkolnych Europy i uwzględnienia w ich treściach wielu nowych niepoddanych jeszcze analizie zagadnień.

Sądzę, że w okresie nasilającej się emancypacji społecznej przedstawiciele współczesnej pedagogiki młodzieży na podstawie badań (własnych i nie tylko) z powodzeniem mogą przedkładać decydom trafne ekspertyzy socjopedagogiczne. Za sprawą takich właśnie przedsięwzięć typu *active research* niedoceniany ich kulturowy wymiar, poza omawianymi realnymi przecież przekształceniami, zmieni po części swoje oblicze, m.in. dzięki zaangażowaniu reprezentantów pedagogiki. Podejmowane stymulacje kompensacyjne mogłyby dotyczyć kreowania przede wszystkim w społecznościach lokalnych nowych norm i wartości orientujących, a także próby eliminacji ze świadomości społecznej zastanych niekonsekwencji i sprzeczności we wzorach społeczno-kulturowych i zawodowych kształtowanych w minionym okresie. Głębokiej reorientacji wymaga także kształt aspiracji edukacyjnych oraz towarzyszących im wielu publicznych implikacji tworzących postawy społeczne. Wolno zatem żywić nadzieję, że oświata i nauki o wychowaniu będą w stanie sprawczo i aktywnie uczestniczyć w tworzeniu i realizacji takiej strategii transformacji, która sprzyjać będzie przekształceniom tradycyjnych zapatrywań czy też zastanych struktur społecznych³.

² Przez pojęcie *entropii* rozumiem pewną przyjętą miarę/skalę nieokreśloności, nieuporządkowania, bezładu czy też chaotyczności. To *miara* przebiegu procesów spontanicznych, żywiołowych, często aspołecznych, rozproszenia i kompletnej dezorientacji przypominającej czas *stadium dzikości i barbarzyństwa*.

³ W nowych warunkach postmonocentrycznego ładu społecznego pojawiają się liczne i bogate propozycje z zakresu edukacji alternatywnej. Dotyczą one nowych tez, modeli badań i propagowanych oraz wymuszanych oddolnie modyfikacji. Z jednej strony spotykamy się z gorzką krytyką niektórych koncepcji związanych z ich adekwatnością do zmieniających się realiów współczesności, z drugiej zaś stanowią one nie tyle debatę ogólnościową nad edukacją alternatywną, co niekończące się upominanie o funkcję praktyczną naszej dyscypliny. Pytania odnoszą się przecież do kwestii o kluczowym znaczeniu dla pedagogiki, np.: w jakim sensie stanowią one bazę dla określonej formacji myślenia, którą można poważnie traktować jako narzędzie zmiany społecznej, w jakim sensie zmianę tę promują, jak dalece zaś są instrumentem utrwalania ładu społecznego niezależnie od jego społecznych atrybutów. W jakim zakresie edukacja

Działania kompensacyjne, organizowane w formie oddziaływań socjalizacyjno- -wychowawczych, dzięki edukacyjnemu wsparciu pozwolą tworzyć warunki sprzyjające urzeczywistnieniu się typu demokratycznego społeczeństwa obywatelskiego, które stanowić będzie dla jednostki społeczeństwo w pełni przyjazne. Rozwój jak zawsze dokona się dzięki prowadzeniu kolejnych badań i eksperymentów.

Natomiast oczekiwana mobilność młodzieży powinna dokonywać się za sprawą aktywności ekspertów, dla których miarą powodzenia stanie się w skali globalnej partycypacja dzisiejszego pokolenia w życiu społecznym. Jej stan zagrożenia, uaktywnienia czy ożywienia, w rezultacie świadczące o twórczej akomodacji. Aktualna mobilizacja ekspertów wiąże się wszakże z trwałą obecnością innych osób, które wywierają pozytywny i mobilizujący wpływ na funkcjonowanie młodego pokolenia, a przy tym prowadzą do wzrostu poczucia własnej wartości oraz godności – trwałych tendencji do kształtowania własnej tożsamości osobistej oraz zbiorowej. Pomimo życzliwości w eksploracjach socjopedagogicznych nie wolno zaprzestać nam artykulacji uwag często krytycznych (uwagi takie formułują m.in. pedagodzy młodzieży), wiążących się z *problematycznością* bieżących naszych ustaleń co do podmiotowej kategorii wiekowej. A zatem nieustannie pozostaje naszym obiektem obserwacji *młodzież i meandry życia ku dorosłości* (Cybal-Michalska, Orłowska, Pieronek 2020). Być może wkrótce również dzięki dalszej instytucjonalizacji pedagogiki młodzieży pojęcia te uzyskają adekwatny obraz naszych realiów związanych z ustawicznym zakłócaniem europejskiej tradycji i ciągłości międzykulturowej, co będziemy mogli łączyć z rodzimymi niepowodzeniami w zakresie procesów socjalizacyjno-wychowawczych w okresie dorastania. Jednak muszę się zgodzić z Marianem Niezgodą, iż pomimo tego że kategoria/warstwa młodzieży należy do *ponadczasowej* struktury społecznej, co jest efektem klasyfikacji na podstawie *przyjętych* bądź *nieprzyjętych* czynników biologicznych, to zawsze jednak pozostaje ów *fenomen* społeczny zmiennym historycznie obiektem naszych obserwacji zależnym od epoki i typu rozwoju danego społeczeństwa oraz jego charakterystyki.

alternatywna dostarcza istotnych przesłanek samowiedzy uprawniającej działania, a w jakim potwierdza jedynie praktykę prowadzonych działań? Czy zależy ona od nastawień filozoficznych i czy może być traktowana jako nauka, która otwiera się na krytykę własnych, uprzednio przyjętych założeń? To pytania domagające się pilnych odpowiedzi i przygotowania wiarygodnych ekspertyz.

B. Śliwerski, *Edukacja alternatywna. Nowe teorie, modele badań i reformy*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2000. Por. T. Frąckowiak, *Edukacja, demokracja i sumienie (studium pedagogiczne)*, Eruditus, Poznań 1998, s. 13–37.

Bibliografia

- Adamski W. (1976). *Młode pokolenie jako narzędzie zmian społecznych*. „Studia Socjologiczne”, nr 4(63).
- Bogunia-Borowska M. (red.) (2015). *Elementy dobrego społeczeństwa. Wartości*. Kraków: Wydawnictwo „Znak”.
- Cybal-Michalska A. (2013). *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Cybal-Michalska A., Gromkowska-Melosik A. (2014). *Współczesne wyzwania teorii i praktyki edukacyjnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Cybal-Michalska A., Gromkowska-Melosik A. (red.) (2020). *Młodzi naukowcy na uniwersytecie*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Cybal-Michalska A., Kanderz B. C., Gulczyńska A., Kubica H., Myszka-Strychelska U., Peter-Drażewska L. (red.) (2019). *Młodzież we wspólnej rzeczywistości kulturowej. Zaburzenia okresu adolescencji. Wybrane zagadnienia*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Cybal-Michalska A., Orłowska M., Pieronek M. (red.) (2020). *Młodzież, meandry życia ku dorosłości*. Dąbrowa Górnicza: Wydawnictwo Akademii WSB.
- Cybal-Michalska A., Szymański M. J. (red.) (2015). *Edukacja i nierówność trajektoria sukcesów*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Czapliński P., Bednarek J. B. (2018a). *Wstęp o terażniejszości wymykającej się z rąk*. W: P. Czapliński, J. B. Bednarek (red.). *Prognozowanie terażniejszości. Myślenie z wnętrza kryzysu*. Gdańsk: Wydawnictwo Katedra.
- Czapliński P., Bednarek J. B. (2018b). *Prognozowanie terażniejszości. Myślenie z wnętrza kryzysu*. Gdańsk: Wydawnictwo Katedra.
- Czarnowski S. (1948). *Kultura*. Warszawa: Wydawnictwo „Książka i Wiedza”.
- Doliński D. (2005). *Motywacja*. W: *Encyklopedia socjologii. Suplement*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Frąckowiak T. (1998). *Edukacja, demokracja i sumienie (Studium pedagogiczne)*. Poznań: Eruditus.
- Gajdzica Z., Rembierz M. (red.) (2005). *Bezradność. Interdyscyplinarne studium zjawiska w kontekście zmiany społecznej i edukacyjnej*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Garlicki J. (1989). *Kultura polityczna a socjalizacja młodzieży studenckiej*. „Studia Socjologiczne”, nr 4(115).
- Godula M. (2018). *Nowy autorytaryzm*. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Jerschina J. (1978). *Naród w świadomości młodzieży*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Koseła K. (1999). *Młodzież*. W: *Encyklopedia socjologii*, t. 2. Warszawa: Oficyna Naukowa.

- Kozłowski P. (1992). *Podstawowy wybór. Racjonalność w transformacji gospodarczo-społecznej*. „Studia Socjologiczne”, nr 3–4.
- Kurczewski J. (1992). *Rozważania nad strukturą społeczną emancypacji*. „Studia Socjologiczne”, nr 1–2, s. 124–125.
- Kwieciński Z. (2014). *Pokolenie pogrudniowe a edukacja*. W: W. Ambrozik (red.). *Edukacja – uniwersytet – oświata dorosłych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Łukasik J. M., Nowosad J., Szymański M. J., (red.) (2021). *Szkoła i Nauczyciel w obliczu zmian społecznych i edukacyjnych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Mannheim K. (1994). *The Problem of youth in modern Society*, New York 1994, s. 36–41.
- Modrzewski J. (2007). *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne. Studium socjopedagogiczne*. Wydanie II. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Mosiek P., Radoła M. (2021). *W kręgu szkoły i środowiska. Wybrane konteksty relacyjne*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”.
- Niezgoda M. (2014). *Młodzież jako przedmiot zainteresowania socjologii*. „Rocznik Lubuski”, t. 40, cz. 2a.
- Orłowska M. (2017). *W trosce o lepsze jutro – jakość życia dzieci i młodzieży w Polsce*. „Kultura i Edukacja”, nr 3.
- Orłowska M., Błęszyński J. (2018). *Czas wolny jako środowisko życia. Perspektywa pedagogiczna. Wybrane problemy*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Radziewicz-Winnicki A. (1989). *Pojęcie identyfikacji w naukach społecznych*. „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny”, nr 3(21).
- Radziewicz-Winnicki A. (2009). *Zmiana społeczna, kapitał społeczny a żywiołowość w logice przejawianego rozumu*. „Horyzonty Wydawnicze”, nr 8(15).
- Radziewicz-Winnicki A. (2012). *Pedagogika społeczna w obliczu realiów codzienności*. Warszawa: Wydawnictwa Profesjonalne i Pedagogiczne.
- Radziewicz-Winnicki A. (2021). *Perspektywy renesansu publicznego stosowanej pedagogiki społecznej w postindustrialnej przestrzeni*. „Pedagogika Społeczna Nowa”, t. 1, nr 1.
- Radziewicz-Winnicki A. (red.) (1993). *Współcześni socjologowie o wychowaniu. Zarys wybranych koncepcji*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Rembierz M. (2014). *Pedagogiczny potencjał i edukacyjne wyzwanie krytycznej ekologii: o dwoistości pedagogicznych tropów papieża Franciszka w kontekście pedagogicznego przesłania Heleny Radlińskiej*. „Rocznik Naukowy Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej w Bydgoszczy. Transdyscyplinarne Studia o Kulturze (i) Edukacji”, nr 9.
- Segiet K., Słupska M., Tokaj A. (2019). *Etapy życiowe człowieka w kontekście pedagogiki społecznej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Sosnowski A., Walkowiak J. (1989). *Zagadnienia i dylematy socjologii młodzieży*. „Studia Socjologiczne”, nr 4(115).
- Sulek A. (1983). *Wartości życiowe dwóch pokoleń. Dokument z lat siedemdziesiątych*. „Kultura i Społeczeństwo” t. 27, nr 2.

- Sulek A. (1989). *Dążenia życiowe młodzieży polskiej. Międzypokoleniowa stabilność i pokolenie zmiany*. „Studia Socjologiczne”, nr 4(115).
- Szafranec K. (1991). *Syndrom nienasyceń – antropologiczne aspekty socjalizacji pewnego pokolenia*. „Kultura i Społeczeństwo”, rok XXXV, nr 1.
- Szafranec K. (1998). *Anomia*. W: „Encyklopedia Socjologii”, t. 1. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Sztompka P. (1997). *Kulturowe imponderabilia szybkich zmian społecznych. Zaufanie, lojalność, solidarność*. „Studia Socjologiczne”, nr 4(147).
- Sztompka P. (2002). *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków: Wydawnictwo „Znak”.
- Śliwerski B. (2000). *Edukacja alternatywna. Nowe teorie, modele badań i reformy*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwerski B. (2017). *Meblowanie szkolnej demokracji*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Witkowski L. W. (2014). *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Witkowski L. (2021). *W stronę myślenia relacyjnego w szkole*. W: przedślowie do książki: P. Mosiek, M. Radoła (red.). *W kręgu szkoły i środowiska. Wybrane konteksty relacyjne*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”.

Buszujący w sieci. Młodzież w wirtualnej przestrzeni

Termin „pokolenie” ma bardzo długą historię. Zarówno bowiem w Starym, jak i Nowym Testamencie odnajdujemy pojęcie pokolenia. Święty Mateusz Ewangelista, przybliżając rodowód Jezusa Chrystusa, pisze: „Tak więc wszystkich pokoleń od Abrahama do Dawida jest czternaście; od Dawida do uprowadzenia do Babilonu – pokoleń czternaście; od uprowadzenia do Babilonu do Chrystusa – pokoleń czternaście” (*Ewangelia według św. Mateusza...* 1975, s. 1027). W IV Księdze Mojżesza „Numeri” wielokrotnie można odczytać charakterystyki pokolenia, uwzględniające – jak możemy współcześnie powiedzieć – kryterium demograficzne czy terytorialne. Na otwarcie Księgi czytamy: „Pierwszego dnia drugiego miesiąca w drugim roku po wyjściu z ziemi egipskiej przemówił Pan do Mojżesza na pustyni Synaj w Namiocie Zgromadzenia tymi słowy: «Zróbcie spis całego zboru synów izraelskich według ich szczerpów i rodów, spis imienny wszystkich mężczyzn, głowa po głowie. Wszystkich, którzy w Izraelu są zdadni do służby wojskowej od dwudziestego roku życia wzwyż, spiszcie według ich następców ty i Aron»” (tamże, s. 146). Przytoczone słowa z Biblii wpisują się w źródłowe rozumienie pojęcia „pokolenie” lub „generacja”, które wywodzi się od łacińskiego *generatio*, czyli ‘płodzenie, rodzenie’ od *genus* jako ‘urodzenie, rasa, klasa, rodzaj czy ród’. Tak rozumiane pokolenie funkcjonuje w naukach społecznych, humanistycznych, a także w języku potocznym. Nas najbardziej interesują nauki społeczne, a konkretnie socjologia, w której najczęściej przyjmuje się, iż „pokolenie to zbiorowość jednostek wyodrębniona ze względu na specyficzny typ więzi społecznych łączących ludzi w tym samym mniej więcej wieku, tzn.

* ORCID: 0000-0002-1084-8211

Akademia WSB w Dąbrowie Górniczej

* ORCID: 0000-0001-9112-3409

Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie

mających za sobą podobne doświadczenia życiowe. Przynależność do pokolenia kształtuje się na gruncie przeżycia pokoleniowego, które ma charakter inicjacji, a także wpływa na późniejsze postrzeganie świata” (Fatyga 2005, s. 193). Jednostka może więc należeć tylko do jednego pokolenia. Termin „pokolenie” jest silnie zakorzeniony w socjologii, chociaż nie jest jednoznacznie definiowany. Karl Mannheim zdefiniował generację jako kategorię złożoną z ludzi urodzonych w specyficznej epoce historycznej bądź w określonym przedziale czasu, charakteryzującą się wspólnym postrzeganiem otaczającego ich świata, różniącym się od jego percepcji przez inne kategorie wiekowe. Urodzony na Węgrzech socjolog podkreślał, że moment urodzin nie implikuje automatycznie takiej samej percepcji rzeczywistości, ale decydująca rola przypada tutaj procesom społecznym i psychologicznym, które sprawiają, że u określonej grupy ludzi kształtuje się tożsamość i świadomość charakteryzująca ludzi w zbliżonym wieku. Tym samym Mannheim sugerował, że świadomości pokoleniowej nie wyznacza data narodzin, ale doświadczenie wspólnej rzeczywistości, a przynależność do generacji jest kombinacją stanu umysłu i zbliżonego wieku (Wątroba 2017, s. 22–23). Należy jednak wyraźnie podkreślić, iż definiowanie generacji czy pokolenia ma wymiar interdyscyplinarny, co wynika z faktu, iż jest rozumiane zarówno z perspektywy biologicznej, demograficznej, terytorialnej, cywilizacyjnej, temporalnej, psychologicznej, jak i społeczno-kulturowej. Podejście społeczne i kulturowe stanowi podstawę naszych rozważań, chociaż żadnego z wymienionych kryteriów nie można pominąć. Takie podejście zbliża nas do słów Mannheim’a, iż nie data narodzin stanowi imperatyw przynależności generacyjnej, ale procesy społeczne i kulturowe, które jednostki podobnie przeżywają i mają w związku z tym zbliżone doświadczenia. Niemniej jednak wszystkie wymienione powyżej kryteria przenikają się, tworząc najbardziej rozpowszechnione, czyli interdyscyplinarne, rozumienie pokolenia.

Perspektywa socjologiczna to przyjęcie perspektywy pokolenia jako grupy społecznej, której członków łączy specyficzna więź społeczna ukształtowana pod wpływem wspólnych przeżyć, nierzadko traumatycznych, jak druga wojna światowa czy stan wojenny w Polsce. Więź społeczna jako fundament pokolenia to zbliżenie do perspektywy psychologicznej, gdzie ważną rolę odgrywa tożsamość jako proces identyfikacji z wzorami osobowymi i wpływ różnych ideologii wiążących jednostkę ze społeczeństwem i procesami dziejowymi (Wątroba 2017, s. 195). Będąc w podobnym wieku, przechodząc przez zbliżone etapy życia, będąc tu i teraz, ludzie przeżywają i internalizują zdarzenia i otaczającą ich rzeczywistość w specyficzny sposób, co rodzi więź pomiędzy tymi jednostkami i tożsamość, leżące równocześnie u podstaw wspólnego doświadczenia konstruującego konkretne pokolenie. „Pokolenie” i „tożsamość” to kluczowe pojęcia w klasycznej książce *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego* autorstwa Margaret Mead (Mead 1978).

Opisując mechanizmy gwarantujące zachowanie ciągłości kultury, Mead odwołuje się do trzech pokoleń identyfikujących się z przeszłością, teraźniejszością i przyszłością, których rola w ewolucji kultury i społeczeństw jest odmienna (Mead 1978, s. 3). Idea przekazu międzypokoleniowego pojawia się także w cytowanej już Biblii – św. Łukasz Ewangelista pisze: „Oto bowiem odtąd błogosławioną zwać mnie będą wszystkie pokolenia. (...) A miłosierdzie jego z pokolenia w pokolenie nad tymi, którzy się go boją” (*Ewangelia według św. Łukasza...*, s. 1094).

Analizowany przez Mead kontekst relacji międzypokoleniowych najwyraźniej koresponduje z kulturowym wymiarem definiowania pokolenia – wyodrębnienie pokolenia dokonuje się przez odwołanie do sfery symbolicznej i sposobów manifestowania przynależności pokoleniowej. Tutaj czasami mamy do czynienia ze zmitologizowaną opowieścią o losach pokolenia, tworzonych na ogół *ex post* i podtrzymujących pokoleniową tożsamość. Każda grupa pokoleniowa charakteryzuje się określonym systemem wartości czy reguł postępowania, które nierzadko leżą u podstaw grup subkulturowych i kontrkulturowych. Wystarczy wspomnieć hipisów czy metalowców. Dla członków takich grup najważniejsze jest, aby odróżnić się od reszty społeczeństwa zarówno poprzez reguły zachowania, jak i ubiór czy rodzaj słuchanej muzyki. W takich grupach pokoleniowych, do których w zdecydowanej większości należą ludzie młodzi, istnieje wyjątkowo silna więź społeczna, która słabnie, w momencie gdy ludzie skupiają się na własnym życiu rodzinnym i dążeniu do przyjętych celów życiowych. Równocześnie należy zaznaczyć, że więź pokoleniowa może powstać do pewnego stopnia niezależnie od czynników biologicznych, demograficznych, terytorialnych i cywilizacyjnych, co zostało uwzględnione przez Barbarę Fatygę, która wyróżniła: 1) pokolenie właściwe jako konkretną grupę ludzi o podobnym statusie i sytuacji życiowej, pozostających w bliskości fizycznej, związanych wspólną doświadczeń, którzy narzucają wizję rówieśnikom i ogółowi społeczeństwa, 2) szeroką wspólnotę pokoleniową, która identyfikuje się z niektórymi tylko elementami przeżycia pokoleniowego – językiem, zachowaniami, modą, muzyką czy światopoglądem (Fatyga 1999, s. 127).

Między biologią i kulturą

Pokolenie bowiem stanowi z jednej strony ogniwo genealogii biologicznej, z drugiej – kulturowej. Kształtuje się na podstawie wspólnie przeżywanego zdarzenia historycznego. Współcześnie jednak ze względu na wysokie tempo zmiany społecznej oraz globalny obieg informacji i obrazu mamy pluralizm i szeroki wybór, które przyczyniają się do powstawania w ramach generacji wielu podgrup. Zatem z jednej strony zdarzenia o charakterze globalnym i ich interpretacja łączą jednostki w generację, ale z drugiej strony ciągle pomnażanie wyborów wewnętrznie dzieli pokolenie na

mikrogeneracje, co zauważył K. Mannheim, pisząc, iż „każda generacja może składać się z wielu części, tj. mikrogeneracji, posiadających własną, unikatową świadomość zbiorową” (Wątroba 2017, s. 38–39). Takie postrzeganie jednego z aspektów generacji uświadamia, iż proste twierdzenie, że pokolenie posiada własną tożsamość, jest niebezpiecznym uogólnieniem szczególnie we współczesnym, mocno pluralistycznym, świecie. Niemniej jednak każde pokolenie dąży do definiowania siebie przez wspólną interpretację zdarzeń historycznych przede wszystkim w celu odróżnienia się od pokoleń wcześniejszych. Każda generacja zatem „niesie ze sobą do pewnego stopnia przewidywalne cechy, wartości czy przekonania, ale również umiejętności, atrybuty, kompetencje, zainteresowania, oczekiwania i preferowane wzory zachowań ściśle przyporządkowane ich miejscu w porządku pokoleniowym” (Wątroba 2017, s. 31). Przynależność do konkretnego pokolenia nie jest wyznaczana wyłącznie przez datę urodzenia, ale przez wspólne doświadczenie rzeczywistości w wielości jej perspektyw, czyli politycznej, historycznej, ekonomicznej, cywilizacyjnej, społecznej czy kulturowej.

Wskazane czynniki społeczne czy kulturowe, podzielana interpretacja zdarzeń historycznych są fundamentalne dla definiowania pokolenia, ale to data urodzenia wydaje się stanowić swoistą linię demarkacyjną, decydującą o zaliczeniu jednostki do konkretnej generacji. Osoby urodzone w podobnym czasie doświadczają tych samych, znaczących społecznie, zdarzeń i sytuacji na społecznej ścieżce życia jednostki w określonym kontekście kulturowym. Ich udziałem są zbliżone reakcje na wyzwania historii, jak czasy wojny czy przełomy ustrojowe – przeżywane indywidualnie, ale podobnie do rówieśników. Jednak te elementy, zdaniem Piotra Sztompki, nie wydają się w pełni wystarczające, aby można było mówić o pokoleniu. Potrzebna jest jeszcze świadomość podobieństwa przeżywanych zdarzeń, poczucie więzi emocjonalnej, chęć mobilizacji do potencjalnych działań wspólnych z osobami w podobnym wieku oraz nadzieja zarówno na indywidualny, jak i zbiorowy progres, co składa się w sumie na wspólną biografię, wspólną tożsamość i na solidarność bądź wspólnotę pokoleniową opartą na pamięci przeżytych wydarzeń (Sztompka 2012, s. 207–208). Taka konstrukcja warunkuje odmiennność od innych grup, gdzie granicą nie jest wyłącznie data urodzenia, ale także różnice systemów wartości, postaw i zachowań. Warto zauważyć, że, czynniki te mają aktywny charakter, co nierzadko powoduje antagonizmy pokoleniowe (Wątroba 2017, s. 9–10).

Truizmem jest powiedzieć, że każda jednostka należy do jakiegoś pokolenia, co z jednej strony oznacza istnienie pewnego parasola ochronnego, który wyznacza jej zachowania i role społeczne. Z drugiej, to balast wymuszający pewien stopień konformizmu. Moment urodzenia narzuca jednostce model kulturowy, którego doświadcza na przestrzeni życia. I o ile moment narodzin jest bardzo istotny dla przy-

należności generacyjnej, to nie determinuje on jednoznacznie takiej przynależności. Tym, co wyróżnia, co wpisuje jednostkę w pokolenie, jest „wspólna percepcja historii, to, jak postrzegane są zdarzenia i ich konteksty, jaka jest wspólna osobowość generacyjna, jakie są wspólne ikony, tj. postaci, miejsca, zdarzenia i rzeczy, którym nadawana jest symboliczna wartość, które z kolei niewiele znaczą dla innych generacji. Tożsamość pokolenia kształtują warunki, w jakich reprezentanci danej generacji ulegli procesowi socjalizacji” (Wątroba 2017, s. 20). Wydarzenia istotne dla jednej generacji stają się tylko pewnym zdarzeniem historycznym z przeszłości dla kolejnej. Druga wojna światowa, która ukształtowała tożsamość pokoleniową ówczesnych nastolatków, dla dzisiejszych jest wyłącznie wiedzą historyczną przyswojoną w ramach przedmiotu historia.

Rozmawiając dzisiaj o pokoleniach, trudno nie zwrócić uwagi na istotną zmianę w konstrukcji generacji. W społeczeństwie tradycyjnym, ale i w pewnym zakresie w industrialnym, wartości kształtujące więź czy tożsamość pokoleniową miały charakter bardziej lokalny. Współcześnie procesy globalne sprzyjają uniwersalizacji wartości, co skutkuje narodzinami generacji o wymiarze ogólnoświatowym. Globalny obieg informacji sprawia, że ludzie globalnie przeżywają wszelkie zdarzenia, które nie zawsze mają na nich bezpośredni wpływ. Jak się wydaje, za przykład może posłużyć atak na WTC w Nowym Jorku i Pentagon 11 września 2001 roku oraz skutki, jakie to zdarzenie wywołało w zasadzie w każdym zakątku świata. Wciąż ważne pozostają tutaj konteksty kulturowe, które również w wyniku globalizacji zyskują wymiar uniwersalny i stanowią ważny element socjalizacji ludzi na całym świecie. Oglądanie takich samych filmów, słuchanie takiej samej muzyki, ten sam styl ubierania się, mieszkania, spędzania czasu wolnego to elementy, które w zasadniczy sposób łączą ludzi na świecie urodzonych w zbliżonym czasie i dzielących pewien system wartości i reguł zachowania.

Tematem niniejszego artykułu jest pokolenie młodzieży, czyli grupy o przynależności do której decyduje kryterium biologiczne – wiek. To specyficzne kryterium, sprawiające, iż przynależność do grupy młodzieży nie trwa długo. W naukach społecznych przyjmuje się, że okres młodzieńczy trwa od zakończenia dzieciństwa do uzyskania dojrzałości społecznej, chociaż równocześnie istnieją pewne trudności związane z uściśleniem wskazanego okresu. Automatyczne zaliczanie do grupy młodzieży wyłącznie na podstawie wieku budzi zastrzeżenie. Powszechnie przyjmuje się, że młodzież to nastolatki. Tymczasem badania studentów pokazywały wielokrotnie, że niemal trzydziestolatkowie byli zaliczani do młodzieży. Uznano więc, że czas rozpoczęcia młodzieżowego etapu życia wyznacza dojrzewanie płciowe, a za oznakę wyjścia z grupy młodzieży przyjmuje się założenie rodziny lub podjęcie pracy zawodowej (Kosela 1999, s. 252–258). Jest to definicja o charakterze opisowym. Należy równocześnie zaznaczyć, że definiowanie młodzieży to nie wy-

łącznie określenie granicy wejścia do grupy młodzieży i granicy jej opuszczenia, ale również przypisywanie spektakularnych zachowań ludziom młodym. Młodzież jest zazwyczaj łączona ze stosowaniem używek, słuchaniem określonej muzyki, bywaniem w konkretnych miejscach, ale także buntem wobec starszych, wobec zastanych systemów aksjologicznych i normatywnych, z ucieczkami z domu, a w skrajnych przypadkach przestępczością i popełnianiem samobójstw. Młodzież przejawia także skłonności do łączenia się w nieformalne grupy subkulturowe lub kontrkulturowe, gangi czy nieświadome angażowanie się w działalność sekt i innych grup destrukcyjnych. Równocześnie młodzież przejawia skłonność do poznawania i analizowania otaczającej rzeczywistości, aby kolejno tworzyć własne projekcje w kontekście przewidywanej i planowanej przyszłości.

Biorąc pod uwagę powyższą charakterystykę, nie może zaskakiwać fakt, iż młodzież wybierana jest jako podmiot analizy – analizowana jest jej rola w życiu społecznym i kulturowym. Odbywa się to zwykle poprzez wygenerowanie grupy młodzieży, nazwanie jej i przypisanie specyficznych cech. Stąd możemy przeczytać o pokoleniu X bądź Y, czy, jeszcze tak niedawno popularnych, metalowcach czy hipsterach. Autor jednej z nielicznych książek w polskiej socjologii traktującej o pokoleniach *Transgresje międzypokoleniowe późnego kapitalizmu* Wiesław Wątroba wymienia trzy zasadnicze pokolenia: tradycjonalistów, baby boomers oraz pokolenie X. Dodaje także pokolenie najmłodsze – najbardziej współczesne – millenialsów (pokolenie Y), którym poświęca najwięcej uwagi. Uwzględniając problematykę niniejszego artykułu, pominiemy pokolenie tradycjonalistów i baby boomers, skupiając się najbardziej na pokoleniu X i millenialsach.

Użyta w nazwie litera X – pokolenie X – oznacza niepewność i niewiadomą jutra, niewiedzę o przyszłości. Pokolenie X odnosi się więc do ludzi, którzy czuli się wykluczeni ze społeczeństwa, a ich wejście na rynek pracy było podyktowane jedynie próbą przekonania się, że starsi od nich zajęli już wszystkie stanowiska. To pokolenie niżej demograficznego, które ze względu na małą liczebność nie było w stanie odnaleźć się w nowej formie kultury. Stąd przypisywana jest im apatia wynikająca z niespełnienia zawodowego i równoczesne poczucie własnej zindywidualizowanej wartości. Przedstawiciele pokolenia X manifestowali więc własne rozczarowanie, bezideowość oraz apatię i bierność (Wątroba 2017, s. 131–156).

Millenialsi bądź pokolenie Y oraz inni

Najbardziej współczesna generacja wskazana przez W. Wątrobę to millenialsi bądź pokolenie Y, dla którego naturalnym środowiskiem jest świat sieci. To w zasadzie jedyny świat, jaki sobie wyobrażają. To ludzie, którzy przyszli na świat w latach 80. i 90. ubiegłego wieku i stali się świadkami przełomu milenijnego. Dla przedsta-

wicieli tego pokolenia tablet czy smartfon to integralne elementy otaczających ich rzeczywistości. Ich naturalnym środkiem komunikacji jest Internet, dlatego trudno jest im oddzielić świat realny od wirtualnego (Wątroba 2017, s. 157–257). Dzisiaj obserwujemy coraz silniejsze przypisanie kolejnych pokoleń do świata wirtualnego, a galopujący postęp techniczny, zwłaszcza w dziedzinie elektroniki użytkowej, wyraźnie odciska piętno przede wszystkim na współczesnej młodzieży w krajach wysoko rozwiniętych.

Obecne pokolenie dwudziestolatków nie zna świata bez Internetu, telefonów komórkowych czy komputerów. Młodzież zawsze przejawiała szczególnie wysoką receptywność, jeśli chodzi o nowinki techniczne czy elektroniczne udogodnienia. Młode pokolenie posiada także, niejednokrotnie ku zdumieniu osób starszych, intuicyjną, wręcz wrodzoną zdolność obsługi urządzeń elektronicznych. Mając na uwadze stale rosnące wskaźniki dotyczące liczby godzin spędzanych dziennie przed ekranami, nie powinno zaskakiwać, że smartfony i komputery stały się w oczach młodzieży nieodzownymi narzędziami nauki, rozrywki czy kontaktu z rówieśnikami. Pandemia COVID-19, która wymusiła przeniesienie dużej części ludzkiej aktywności do Internetu, tylko spotęgowała ten trend.

Oficjalne statystyki wiodących platform społecznościowych jednoznacznie wskazują, że gros użytkowników stanowią ludzie w młodym bądź bardzo młodym wieku. Platformy te, poza umożliwianiem kontaktu z rówieśnikami czy rodziną, pozwalają także na dzielenie się swoimi zainteresowaniami czy pasjami z niemal całym światem. Można zaryzykować stwierdzenie, że to właśnie w dużej mierze poprzez media społecznościowe młodzież aktywnie uczestniczy w procesach globalizacyjnych. Młode pokolenia z wyjątkową łatwością odnalazły się w przestrzeni wirtualnej i w przedsiębiorczy sposób wykorzystują jej pełny potencjał. Pojawiły się nowe ścieżki kariery i samorealizacji, takie jak influencer, streamer czy youtuber. Jednak tak intensywna obecność młodzieży w sieci niesie również negatywne konsekwencje. Należy zauważyć, że o ile obecność w przestrzeni wirtualnej umożliwia szybki kontakt z niemalże nieograniczonym gronem osób, to stanowi jedynie substytut realnej interakcji z drugim człowiekiem. „Lajki” i „emotikony”, jakkolwiek przydatne w środowisku internetowym, są jedynie namiastką ludzkich reakcji i emocji. Swoistą cechą mediów społecznościowych jest wyraźna koncentracja na warstwie wizualnej przekazu. Codziennie młodzież na całym świecie upublicznia miliony zdjęć i setki godzin wideo. Konsekwencją tego jest kult piękna zewnętrznego. Młodzi ludzie odczuwają silną presję związaną z ich atrakcyjnością fizyczną, która przejawia się w deficytach samoakceptacji czy nawet w dysmorfofobii. Wzrastająca z roku na rok liczba nastolatków poddających się operacjom plastycznym i estetycznym pozwala przypuszczać, że istnieje związek pomiędzy wpływem mediów społecznościowych a akceptacją własnego wyglądu.

Internet jest nieocenionym źródłem łatwo dostępnej wiedzy, z której chętnie korzystają młode pokolenia. Tradycyjne encyklopedie nieuchronnie odchodzą do lamusa, ponieważ zawarta w nich wiedza zostaje zdigitalizowana, a następnie udostępniona w sieci. Jedynie kilka kliknięć dzieli nas od, wydawałoby się, nieograniczonych zasobów internetowych. Należy jednak mieć świadomość, że nadmiar informacji i zbyt duża łatwość dostępu do nich również może mieć negatywne skutki. Psychologowie coraz częściej wskazują na problem przesylenia informacyjnego, czyli swoistego „przeladowania” mózgu treściami i bodźcami. Szczególnie narażona na to jest młodzież, która konsumuje treści internetowe w bardzo dużych ilościach. Takie przesylenie niekorzystnie wpływa na rozwój mózgu młodego człowieka, a nawet może być przyczyną poważniejszych problemów zdrowotnych.

Bibliografia

- Ewangelia według św. Łukasza. Biblia to jest Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu.* (1975). Tłum. Komisja Przekładu Pisma Świętego. Warszawa: Brytyjskie i Zagraniczne Towarzystwo Biblijne.
- Ewangelia według św. Mateusza. Biblia to jest Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu.* (1975). Tłum. Komisja Przekładu Pisma Świętego. Warszawa: Brytyjskie i Zagraniczne Towarzystwo Biblijne.
- Fatyga B. (1999). *Dzicy z naszej ulicy. Antropologia kultury młodzieżowej.* Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Fatyga B. (2005). *Pokolenie.* W: *Encyklopedia socjologii. Suplement.* Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Koseła K. (1999). *Młodzież.* W: *Encyklopedia socjologii*, t. 2. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Mead M. (1978). *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego.* Tłum. J. Hołównka. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Sztompka P. (2012). *Socjologia. Analiza społeczeństwa. Nowe poszerzone wydanie.* Kraków: Wydawnictwo „Znak”.
- Wątroba W. (2017). *Transgresje międzypokoleniowe późnego kapitalizmu.* Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu.

Preferencje muzyczne młodzieży akademickiej – iluzja wyboru

Wstęp

Też, iż muzyka, stale towarzysząc współczesnemu człowiekowi, jest istotnym czynnikiem kształtującym jego funkcjonowanie poznawcze oraz społeczne, a także pełni znaczące funkcje stymulujące i regulujące emocje, dziś nikt już nie podważa (Friedman, Gordis, Förster 2012, s. 249–266). Doniesienia naukowe potwierdzają, że słuchanie muzyki wywołuje zmiany w parametrach biochemicznych organizmu, a rytm i tempo muzyki wpływają na fizjologiczne przemiany oraz sposób aktywności centralnego układu nerwowego (Chtourou 2012, s. 43–47).

W kulturze zachodniej muzyka najczęściej na co dzień pojawia się jednak jako tzw. tapeta dźwiękowa. Towarzyszy ludziom w strefie publicznej, np. podczas robienia zakupów w centrum handlowym, w czasie podróży komunikacją publiczną itp. Powszechnie dostępne nośniki dźwięku pozwalają także na dokonywanie świadomego wyboru w tym zakresie, niezależnie od miejsca i czasu.

Złożoność badań nad preferencjami muzycznymi

Z przeglądu literatury dotyczącej preferencji muzycznych wynika, że ten nurt badań rozwija się bardzo dynamicznie. Część badaczy ogniskuje swoje eksploracje wokół predyktorów muzycznych wyborów, poszukując zależności w cechach osobowości, temperamentu, potrzebach emocjonalnych słuchaczy, a także czynnikach socjodemograficznych i innych. Wspomniana różnorodność ujęcia problematyki preferencji muzycznych wskazuje pośrednio również na złożoność metod badań. Wykorzystywane przez poszczególnych badaczy sposoby oceny preferencji muzycznych zasadniczo się od siebie różnią, także w odniesieniu do stosowanych

* ORCID: 0000-0001-5687-5090
Akademia WSB Dąbrowa Górnicza

kategorii opisowych. Mimo tych trudności pojawiają się próby podejść wystandaryzowanych, co zostało wykorzystane w prezentowanym w artykule badaniu.

Poszukiwanie zależności pomiędzy temperamentem i osobowością a preferencjami muzycznymi ma długą historię, którą rozpoczęły badania Cyrila Burta (Burt 1939, s. 238–254 i 285–299) i Cattella (Cattell, Anderson 1953) (IPAT Music Preference Test). W kolejnych latach koncentrowano się na powiązaniu wybranych czynników, takich jak ekstrawersja–introwersja, neurotyzm, psychotycznym i in., z wyborem określonego stylu czy gatunku muzycznego¹.

Interesującym wątkiem w odkrywaniu powiązań preferencji muzycznych z różnymi czynnikami stała się otwartość na doświadczenie. Badanie tego typu zapoczątkował Glasgow (Glasgow i in. 1985, s. 395–396) w odniesieniu do reprezentacji politycznych: liberałów i konserwatystów. Silna korelacja pomiędzy tolerancją polityczną oraz muzyczną, niezależnie od poziomu wykształcenia, została potwierdzona również przez Bethany Brysona (Bryson 1996). Kontynuacja wątku doprowadziła do wniosków, że osoby otwarte na doświadczenia poszukują doznań w zakresie muzyki niekonwencjonalnej oraz preferują muzykę refleksyjną i złożoną, a także intensywną i buntowniczą, podczas gdy osoby bardziej konserwatywne w swoich poglądach, charakteryzujące się mniejszą otwartością na doświadczenie, zwykle preferują muzykę pogodną i konwencjonalną. Poszczególni badacze: David Rawlings i Vera Cianciarelli (1997), Stephen J. Dollinger (1993), Peter J. Rentfrow i Samuel D. Gosling (2003) nie byli jednak zgodni co do wszystkich interpretacji, gdyż uzyskiwane przez nich wyniki niekiedy były sprzeczne.

Kryterium wieku również okazało się elementem często eksponowanym jako predyktor muzycznych preferencji. Wielu badaczy (Rubin, Rahhal, Poon 1998, s. 3–19; Stipp 1990, s. 48–49; LeBlanc i in. 1996, s. 49–59) przychyliła się do tezy o istnieniu okresów sensytywnych dla kształtowania się postaw muzycznych lub wykazywania upodobania do stylów muzycznych charakteryzujących się większą złożonością w późniejszym wieku (North, Hargreaves 1997, s. 84–103).

Niewątpliwie dla kształtowania preferencji muzycznych znaczenie mają również czynniki społeczne. Przynależność do określonej grupy, identyfikacja z nią, odgrywa ważną rolę w formułowaniu ocen estetycznych. Badania nad tym zjawiskiem zapoczątkowane zostały przez Paula R. Farnswortha (Farnsworth 1969). Zarówno on, jak i jego kontynuatorzy potwierdzili, że opinie osób uznawanych za liderów

¹ Nie sposób wymienić tu wszystkich badaczy zajmujących się przedstawioną problematyką, porzeczając więc na wybranych: Keston, Pinto (1955); Payne (1967; 1980); Kossewska (1998); Misiak (1985); Dollinger (1993); Rawlings i in. (1995); Rawlings i Cianciarelli (1997); Pałosz (1999; 2004); Kemp (1996).

są bardzo istotne w formowaniu gustów muzycznych. W odniesieniu do młodzieży szkolnej zauważono, że stara się ona wyrażać własne upodobania zgodnie z gustami swoich rówieśników (Inglefield 1972, s. 56–65). Co ciekawe, wykazano, że preferencje muzyczne wyrażane prywatnie często różnią się od tych wyrażanych publicznie (Finnäs 1989, s. 1–58).

Wydawałoby się, że wpływ edukacji i treningu muzycznego ma kluczowe znaczenie dla rozwoju gustów muzycznych. Część badaczy (Pantle 1978; Smoleńska-Zielińska 1997, s. 4–7; Weiner 2013, s. 23–39; Weiner 2016, s. 206–220) wykazuje dodatnią korelację przygotowania muzycznego z określonymi preferencjami (np. w odniesieniu do muzyki o wyższych walorach artystycznych lub szerszego spektrum wybieranych stylów i gatunków muzycznych), jednakże pojawiają się również tezy, że uwrażliwianie na piękno muzyki w szkole nie zmienia preferencji muzycznych (Hargreaves 1986; Price 1988, s. 35–46; Kamińska 2000, s. 433–446). Wciąż otwarte natomiast pozostaje pytanie, w jakim stopniu media kształtują potrzeby i oczekiwania, a w jakim jedynie je odzwierciedlają (Hansen, Hansen 1991, s. 335–350).

Preferencje muzyczne młodzieży

Badania dotyczące znaczenia muzyki są szczególnie interesujące w odniesieniu do młodzieży, która w toku rozwoju przeżywa intensywne zmiany w sferze fizycznej i psychicznej. Charakterystyczne dla okresu adolescencji jest nawiązywanie i utrzymywanie relacji z rówieśnikami. Młodzież poszukuje równowagi pomiędzy wymaganiami środowiska, własnymi zasobami, potrzebami, co pozwala rozwijać umiejętność kontroli nad własnym życiem. W procesach tych muzyka stanowi ważne narzędzie (Schwartz, Fouts 2003, s. 205–213). Z przeglądu współczesnych badań dotyczących związku między różnymi gatunkami muzyki popularnej a funkcjonowaniem nastolatków zwraca uwagę fakt, że w każdym z nich muzyka łączy się ze specyficznym wzorem zachowań młodzieży (Samochowicz 2014, s. 197–202).

Przeprowadzone przez Mirosława Dymona badania preferencji muzycznych młodzieży licealnej wykazały, że respondenci słuchają wielu gatunków muzyki. Za istotny uznano wniosek o wyjątkowo małym zainteresowaniu muzyką poważną, odsetek w tym zakresie w odniesieniu do dziewcząt wyniósł zaledwie 3,3%. Respondenci wskazali, że percepcja określonych utworów muzycznych może według nich determinować zachowanie, ubiór, wybór określonych obowiązków, a nawet grupy, do której się przynależy. Związek w zakresie poszczególnych elementów miał różną siłę, a rozkłady odpowiedzi różniły się w zależności od płci. Młodzi ludzie ponadto wskazali, że ich wybór określonego stylu i gatunku muzyki może rodzić konflikty, szczególnie z rodzicami (do 30% wskazań), rówieśnikami (do 13% wskazań), a nawet rodzeństwem (7%) (Dymon 2010).

Preferencje muzyczne studentów

Ocenę preferencji muzycznych zrealizowano w odniesieniu do grupy 60 studentów z 3 kierunków/wydziałów UMCS w Lublinie: prawo/ prawo i administracja, psychologia/ pedagogika i psychologia oraz matematyka/ matematyka, fizyka i informatyka – po 20 osób z każdego kierunku. Zrównoważenie badanych pod względem płci można ocenić jako zadowalające: 53% stanowiły kobiety, a 47% – mężczyźni. Miejsce zamieszkania respondentów było nieco bardziej zróżnicowane: 37% ankietowanych pochodziło ze wsi, a 63% z miasta, przy czym najbardziej zrównoważony układ uzyskano w odniesieniu do studentów matematyki: 45% ze wsi, 55% z miasta. Poszczególne osoby były badane indywidualnie, czas jednego badania wynosił około jedną godzinę i 15 minut (Lawendowski 2011)². Zdecydowana większość respondentów nie legitymowała się formalnym przygotowaniem muzycznym: wśród studentów matematyki osoby z przygotowaniem muzycznym stanowiły 70%, wśród studentów psychologii – 95% i wśród studentów prawa – 75%. Kilka osób wcześniej uczęszczało do ogniska muzycznego oraz szkół muzycznych pierwszego stopnia. Blisko połowa respondentów (43%) – niezależnie od kierunku studiów – wskazała, że słucha muzyki kilka godzin dziennie.

Narzędziem wykorzystanym w badaniach był Test Prób Muzycznych w opracowaniu Rafała Lawendowskiego (Lawendowski 2011). Ma on charakter testu słuchowego i polega na ocenie 56 fragmentów muzycznych, reprezentujących przekrój muzyki kultury zachodniej. Zadanie badawcze opiera się na założeniu, że badany nie jest zobowiązany do przyporządkowania określonego utworu muzycznego odpowiedniemu gatunkowi, lecz ocenia określony fragment muzyczny na podstawie własnych preferencji muzycznych. Przykłady zostały tak dobrane, aby reprezentowały dany gatunek muzyczny i nie wzbudzały pod tym względem żadnych kontrowersji. Ogółem badani przesłuchiwali 56 próbek muzycznych, wskazując, czy prezentowany fragment (reprezentatywny dla całości) im się podoba (w skali siedmiostopniowej) oraz czy znają dany utwór (w skali czterostopniowej).

Wykorzystane narzędzie odnosi się do preferencji związanych z doświadczeniem i najbliższe jest rozumieniu takich reakcji na muzykę, które ukazują stopień lubienia lub nielubienia określonych utworów. Reakcje te nie opierają się więc na analizie poznawczej lub refleksji estetycznej dotyczącej muzyki. Teoria metody zakotwiczona jest w koncepcji teoretycznej, wskazującej na potrzebę całościowego spojrzenia na sytuację kontaktu człowieka z muzyką i jednocześnie zwiększenia trafności ekologicznej metod zajmujących się badaniem upodobań muzycznych. Prezentowany test nie odwołuje się zatem do sztucznie wykreowa-

² Badania zrealizował Grzegorz Hajko w ramach seminarium magisterskiego prowadzonego przez Agnieszkę Weiner.

nej muzyki, lecz do realnych doświadczeń muzycznych człowieka, pomijając kontrolę intelektualną, występującą przy komunikacji werbalnej (Lawendowski 2011, s. 134–136).

Celem prezentowanych badań było nie tylko poznanie preferencji muzycznych młodzieży studenckiej, ale również poszukiwanie związków pomiędzy znajomością określonych utworów muzycznych a preferencją określonych gatunków i czynników muzycznych.

Wśród utworów najbardziej znanych w badanej grupie znalazły się *Wiosna* z cyklu *Cztery pory roku* (poziom wskazania – 3,4 w czterostopniowej skali) Antonia Vivaldiego, *Oda do radości* (3,3) Ludwiga van Beethovena oraz utwór pt. *Song 2* w wykonaniu grupy Blur (2,9). Najmniej znane okazały się utwory: *Where there is faith* zespołu 4 Him, *Trans-Europe Express* grupy Kraftwerk, a także *What does your soul look like*, który wykonuje Dj Shadow – każda z tych próbek otrzymała średnią ocenę znajomości 1,1.

Wśród utworów, które najbardziej podobały się respondentom, znalazły się: *Song 2* grupy Blur (5,4), *Living on the edge* zespołu Aerosmith (5,2) oraz *Brown sugar*, wykonywany przez Rolling Stones (5,0). Najmniejsze poparcie uzyskały: *Trans-Europe Express* grupy Kraftwerk (1,4), *What does your soul look like*, który wykonuje Dj Shadow (1,6), oraz *She's a bitch* amerykańskiej raperki Missy Misdemeanor Elliott (2,0).

Przedstawione wyżej szczegółowe przykłady, choć interesujące, nie do końca są reprezentatywne dla wszystkich wyników ze względu na fakt, że poszczególne gatunki muzyczne były reprezentowane przez kilka próbek. Poniżej zostaną więc przedstawione wyniki w odniesieniu do poszczególnych gatunków muzycznych.

Gatunkiem, wobec którego respondenci byli najbardziej przychylni, okazała się muzyka alternatywna oraz rock (4,7 oraz 4,6 w siedmiostopniowej skali – od *zupełnie mi się nie podoba* do *zdecydowanie mi się podoba*). W następnej kolejności badani przejawiali pozytywne odniesienia wobec: muzyki klasycznej (4,5), folkowej i country (4,1), soulu, funku, heavy metalu i bluesa (po 3,7), muzyki religijnej (3,4), muzyki pop (3,3), jazzu (3,2), muzyki elektronicznej (2,5) i rapu (2,3).

Zaobserwowano istotną statystycznie korelację dodatnią ($r = 0,3005$; $p < 0,05$) pomiędzy ogólną średnią znajomością gatunków muzycznych a ich lubieniem, co w praktyce oznacza, że im lepsza znajomość utworu u badanego, tym większą jego sympatią cieszył się reprezentujący go fragment nagrania. Nie zanotowano istotnych różnic pomiędzy studentami poszczególnych kierunków, a także w zależności od płci badanych, co mogło wiązać się z niewielką ogólną liczbą respondentów. Wyniki korelacji w odniesieniu do poszczególnych gatunków muzyki przedstawia tabela 1.

Tabela 1. Korelacja znajomości i lubienia poszczególnych gatunków muzycznych (N = 60)

	Średnia znajomości gatunków muzycznych		
	Ogółem	<i>r</i>	<i>p</i>
			0,3005
„Lubienie” poniższych gatunków muzycznych ogółem	Blues	0,2683	0,011
	Folk	0,4715	0,000
	Klasyczna	0,2519	0,017
	Jazz	0,3018	0,004
	Alternatywna	0,0575	0,591
	Heavy metal	0,2571	0,014
	Rock	0,1093	0,305
	Country	0,0934	0,381
	Religijna	0,1423	0,181
	Pop	0,2273	0,031
	Funk	0,2338	0,027
	Rap	0,2744	0,009
	Soul	0,3046	0,004
	Elektroniczna	0,3002	0,004

Źródło: G. Hajko, *Preferencje muzyczne studentów prawa, matematyki i psychologii – analiza porównawcza*, niepublikowana praca magisterska napisana pod kierunkiem A. Weiner.

Preferencje muzyczne badanej grupy prezentują odmienny profil niż uzyskany na reprezentatywnej grupie Polaków przez R. Lawendowskiego (2011). Może to wynikać z faktu odmiennego przekroju wiekowego – badania tego autora obejmowały zarówno osoby młode, jak i w wieku średnim oraz seniorów. Jako ciekawostkę potraktować można prawie identyczny wynik uzyskany w obydwu badaniach w odniesieniu do gatunku muzyki country. Muzyka alternatywna, która najbardziej podobała się młodzieży studenckiej, w badaniach Lawendowskiego znalazła się dopiero na 6. pozycji, a muzyka klasyczna na 8. Najmniejsze przekonanie ogół badanych miał w odniesieniu do rocka, podczas gdy młodzież akademicka ceni go dość wysoko.

Analiza korelacji potwierdziła istotny związek pomiędzy znajomością utworu a przejawianą wobec niego sympatią, jednak siła tego związku nie jest tak duża jak w przypadku badań Lawendowskiego, wykonanych na zdecydowanie liczniejszej próbie badawczej, bo wynoszącej 359 osób.

Moja muzyka – iluzoryczność wyboru

Interesującym kontekstem interpretacyjnym dla badań preferencji muzycznych może stać się zjawisko łączenia praktyk kulturowych, tradycyjnie przypisywanych kategoriom o odmiennym statusie społecznym (Peterson, Simkus 1992, s. 152–186), co określa się mianem omniworyzmu. Charakterystyczne dla tego zjawiska jest poszerzanie spektrum kulturowego, ale głównie przez klasy wyższe, które angażują się w praktyki kulturowe zarezerwowane dotychczas wyłącznie dla członków grup o niskim statusie i prestiżu społecznym. Magdalena Szpunar podkreśla, że: „wszystkożerność oznacza sytuację, w której jednostki o wysokim kapitale kulturowym nie zawężają swojego gustu do legitymizowanych form kultury wyższej, ale są otwarte na formy kulturowe zwyczajowo przynależne klasom niższym” (Szpunar 2017, s. 26–35).

Można nawiązać tu do przełamywania schematu homologii (Bourdieu 2005), zgodnie z którym poszczególne praktyki kulturowe były przyporządkowane ściśle do określonej klasy społecznej i dzięki temu na podstawie praktyk związanych z czasem wolnym można było bez większego ryzyka błędu określić, kto jest kim. Jak twierdzi Pierre Bourdieu, to właśnie muzyka najlepiej odzwierciedla analogie pomiędzy zachowaniami kulturalnymi a hierarchią klasową: „nic nie klasyfikuje tak jednoznacznie jak gusty muzyczne”.

W ostatnich latach (2019–2023) zrealizowano bardzo interesujący projekt badawczy³ oparty na reprezentatywnej próbie Polaków w wieku od 15. roku życia wzwyż, którego celem było prześledzenie, czym charakteryzuje się polski omniworyzm muzyczny. Za podstawowy wskaźnik w badaniu uznano gust muzyczny. Uzyskane wyniki wskazują, że Polacy preferują pop (73%) i disco polo (52%). Jednak widoczne są różnice pomiędzy reprezentantami poszczególnych zawodów. Muzyka poważna jest zatem wskazywana najczęściej przez specjalistów, osoby pracujące na stanowiskach kierowniczych, natomiast najrzadziej przez robotników i rolników. Podobne zależności są widoczne w odniesieniu do muzyki rockowej, która jest lubiana przez prywatnych przedsiębiorców, zaś disco polo przez rolników i robotników, dość często również przez właścicieli firm. Pracownicy umysłowi wyższego szczebla najrzadziej deklarują preferowanie tych gatunków, choć wskazało na nie 27% grupy. Za ciekawe należy uznać deklarowanie równoczesnych preferencji w odniesieniu do dość odległych stylów i gatunków muzycznych, np. do muzyki poważnej i disco polo. Choć deklaracja sympatii

³ *Dystynkcje muzyczne. Gust muzyczny i stratyfikacja społeczna a procesy kształtowania się stylów życia Polaków*, kierownik projektu prof. dr hab. H. Domański, <http://www.md.ifispan.pl/index.php/2022/01/03/konf/.Domański>, <http://www.md.ifispan.pl/index.php/2022/01/03/konf/> (dostęp: 16.08.2023).

wobec danego gatunku muzyki nie musi wiązać się z silnym zaangażowaniem, to łączenie gatunków uznawanych przez krytyków muzycznych za skrajnie różne jest niewątpliwie interesujące.

Jednocześnie zauważono, że zjawisko omniworyzmu dotyczy najczęściej osób młodych, które mają być może więcej okazji, by dzielić się swoimi zainteresowaniami muzycznymi, co sprzyja poznawaniu nowych gatunków. Podobna tendencja występuje wśród specjalistów, kierowników i właścicieli małych firm, za to najrzadziej wśród robotników niewykwalifikowanych i rolników, co pośrednio może wskazywać na związek z wykształceniem, które wyposaża w kapitał kulturowy.

Analizując wyniki muzycznych preferencji, na pewno trzeba pamiętać o fikcyjnych deklaracjach, czyli sytuacjach gdy pomiędzy wyborami deklarowanymi a faktycznymi istnieje sprzeczność. To zjawisko zostało już zauważone przez badaczy i określone jako *guilty pleasures* – grzeszne przyjemności. Oznacza to słuchanie muzyki innej niż podawana oficjalnie (Parus-Jankowska, Nożyński 2020).

Nie można również ignorować pojawiającego się w wynikach badań trendu, jakim jest brak sprecyzowanych preferencji. Osoby bardziej wykształcone i o wyższych dochodach mają coraz większe trudności z określeniem ulubionych gatunków muzycznych lub wykonawców. W literaturze podkreśla się także zjawisko „zatrzymanego” gustu Polaków (Bachórz i in. 2016).

Kontekst omniworyzmu nabiera znaczenia, kiedy włączymy do interpretacji wątek możliwości strumieniowego słuchania/odbierania muzyki. Ten łatwy dziś dostęp do wysokiej jakości utworów zawdzięczamy technologiom mobilnym, globalnej sieci oraz dystrybucji cyfrowej. Mimo że platformy strumieniowe, takie jak Spotify, zmodyfikowały, jak niektórzy twierdzą, w sposób rewolucyjny słuchanie i pozyskiwanie muzyki, to trwają spory, na ile ta praktyka jest odmienna od wcześniejszych rozwiązań, stosowanych np. przez radio.

Różnicą na pewno jest nieograniczony dostęp do obszaru bazy muzycznej. Jednak dużo istotniejszy pozostaje algorytm, który wpływa na wybory słuchacza, np. w postaci sugestii mających wymóc zainteresowanie określonym artystą promowanym przez serwis. Ten nieco pozorny wybór powoduje, że różnica pomiędzy mediami starego typu a słuchaniem strumieniowym nie wydaje się już tak jednoznaczna i oczywista (Parus-Jankowska, Nożyński 2020). Algorytmy, jak pisze Hannah Fry (Fry 2019), dały światu wszystko – od subskrypcji kanałów, przez nawigację satelitarną, wyszukiwarki, aż po systemy rekomendacji w serwisach muzycznych.

Wykorzystywanie przez serwisy strumieniowe algorytmów może spowodować, że mniej świadomy słuchacz uzna przedstawiane propozycje za własny, świadomy wybór (Lindenberg 2018). Badacze wskazują tu na zjawisko „cyfrowego odcisku palca”, co w praktyce oznacza, że tzw. lajkowanie, słuchanie muzyki

i wypowiedzi na forach pozwalają określić tożsamość użytkownika (Chabik 2020, s. 26–31). W tym przypadku profilowanie może doprowadzić do niezamierzonego skutku, możliwego do wykorzystania w badaniach preferencji muzycznych.

Podsumowanie

Współcześnie, w związku z przemianami społecznymi oraz dynamicznym rozwojem mediów, coraz trudniej jest wskazać bezpośrednie związki pomiędzy strukturami społecznymi i kulturowymi, ponieważ muzyka przekracza granice, docierając do osób w różnym wieku i o różnym poziomie wykształcenia. Elementem łączącym ludzi nie jest już pozycja w społeczeństwie, a wspólne muzyczne oczekiwania i podzielenie znaczeń symbolicznych muzyki (Pałosz 2009, s. 151–179).

Wydaje się więc, że podejście Bourdieau, który wskazywał, że preferencje kulturowe są wyrazem dystynkcji i klasowego zróżnicowania, traci na adekwatności. Ludzie o najwyższym kapitale kulturowym stali się kulturowymi wszystkożercami (ang. *omnivorousness*). Obecnie w wyniku globalizacji słuchacz nie jest już przyporządkowany do określonej kultury warunkowanej przez miejsce i czas, w którym przyszło mu żyć, poprzez fakt dostępu do „globalnego supermarketu kultury” (Mathews 2005, s. 17–19).

Ponadto wszechobecność muzyki, szczególnie w postaci tapety dźwiękowej, na którą nie mamy wpływu, może spłycać jej odbiór, a także trywializować samą muzykę. Szeroki dostęp do niej nie przekłada się na jakość słuchania, ponieważ zostało ono rozproszone. Jak wskazują badacze, jest raczej słuchaniem (ang. *listening*), a nie słyszeniem (ang. *hearing*). Z kolei proces uniwersalizmu gatunków muzycznych także w pewien sposób depersonalizuje muzykę i utrudnia słuchaczom wskazanie ulubionego jej gatunku.

Współczesny odbiorca muzyki ma coraz mniejszą kontrolę i władzę nad swoimi gustami muzycznymi. Cyfrowe media podsuwają mu bowiem skuteczną iluzję wyboru, kierując w stronę pożądaną przez biznes muzyczny. W świecie nieograniczonego i wolnego wyboru brzmi to jak paradoks. Wybór pozornie powstaje na żądanie słuchaczy, ale jest odpowiednio formatowany przez usługodawcę: „Kiedy nasze przekonania i gust są wytwarzane przez algorytmy, poczucie sensu i sprawczości jednostki spada radykalnie. Nie jesteśmy już pewni, czy nasze pragnienia i potrzeby są naprawdę nasze, czy też wytworzyły je boty Cambridge Analytica” (Koziołek 2020, s. 40–44).

Bibliografia

- Bachórz A., Ciechorska-Kulesza K., Grabowska M. i in. (2016). *Kulturalna hierarchia. Nowe dystynkcje i powinności w kulturze a stratyfikacja społeczna*. Gdańsk: Instytut Kultury Miejskiej.
- Bourdieu P. (1984). *Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bryson B. (1996). „Anything but heavy metal”: Symbolic exclusion and musical dislikes. „American Sociological Review”, t. 61, nr 5, s. 884–888.
- Cattell R. B., Anderson, J. C. (1953). *The I. P. A. T. Music Preference Test of Personality*. Champaign, IL: Institute for Personality and Ability Test.
- Chabik J. (2020). *Moje cyfrowe ciało*. „Wiedza i Życie”, t. 3, nr 1023, s. 26–31.
- Chtourou H., Chaouachi A., Hammouda O., Chamari K., Souissi N. (2012). *Listening to music affects diurnal variation in muscle power output*. „International Journal of Sports Medicine”, nr 33, s. 43–47.
- Dymon M. (2010). *Preferencje muzyczne młodzieży w kontekście muzykoterapii – doniesienie z badań*. „Sztuka Leczenia”, nr 3–4 (t. XXI).
- Dystynkcje muzyczne. Gust muzyczny i stratyfikacja społeczna a procesy kształtowania się stylów życia Polaków*, kierownik projektu prof. dr hab. H. Domański, <http://www.md-ifispan.pl/index.php/2022/01/03/konf/> (dostęp: 16.08.2023).
- Farnsworth P. R. (1969). *The social psychology of music*. Ames, IO: Iowa University Press.
- Finnäs L. (1989). *How can musical preferences be modified? A research review*. „Bulletin of the Council for Research in Music Education”, nr 102, s. 1–58.
- Friedman R. S., Gordis E., Förster J. (2012). *Re-exploring the influence of sad mood on music preference*. „Media Psychology”, nr 15, s. 249–266.
- Fry H. (2019). *Hello World. Jak być człowiekiem w epoce maszyn*. Tłum. S. Musielak. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Glasgow R. M., Cartier A. M., Wilson G. D. (1985). *Conservatism, sensation-seeking and music preferences*. „Personality and Individual Differences”, nr 6, s. 395–396.
- Hansen C. H., Hansen R. D. (1991). *Constructing personality and social reality through music: Individual differences among fans of punk and heavy metal music*. „Journal of Broadcasting and Electronic Media”, nr 35, s. 335–350.
- Hargreaves D. J. (1986). *The developmental psychology of music*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Inglefield H. G. (1972). *Conformity behaviour reflected in the musical preference of adolescents*. „Contributions to Music Education”, nr 1, s. 56–65.
- Kamińska B. (2000). *Music in the life of Polish youth at the close of the 20th century*. W: W. Jankowski, B. Kamińska, A. Miśkiewicz (red.). *Człowiek – muzyka – psychologia*. Warszawa: Wydawnictwo AMFiC, s. 433–446.

- Koziołek R. (2020). *Magowie Made in Poland*. „Książki. Magazyn do Czytania”, t. 1, nr 40, s. 40–44.
- Lawendowski R. (2011). *Osobowościowe uwarunkowania preferencji muzycznych w zależności od wieku*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Le Blanc A., Sims W. L., Siivola C., Obert M. (1996). *Music style preferences of different age listeners*. „Journal of Research in Music Education”, t. 44, nr 1, s. 49–59.
- Lindenberg G. (2018). *Ludzkość poprawiona. Jak najbliższe lata zmienią świat, w którym żyjemy*. Kraków: Wydawnictwo Otwarte.
- Mathews G. (2005). *Supermarket kultury*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, s. 17–19.
- North A. C., Hargreaves D. J. (1997). *Experimental aesthetics and everyday music listening*. W: D. J. Hargreaves, A. C. North (red.). *The social psychology of music*. Oxford: Oxford University Press, s. 84–103.
- Pałosz P. (2009). *Przegląd badań na uwarunkowaniami preferencji muzycznych*. „Przegląd Psychologiczny”, nr 2, s. 151–179.
- Pantle J. E. (1978). *The effect of teacher approval of music on music selection and music verbal preference* (Paper presented at Music Educators National Conference National Convention, Chicago, Illinois).
- Parus-Jankowska M., Nożyński Sz. (2020). *Preferencje muzyczne w dobie popularności strumieniowego słuchania muzyki*. „Studia Humanistyczne AGH”, t. 19/1, <https://doi.org/10.7494/human.2020.19.1.71>.
- Peterson R. A., Simkus A. (1992). *How Musical Tastes Mark Occupational Status Groups*. W: M. Lamont, M. Fourier (red.). *Cultivating Differences: Symbolic Boundaries and the Making of Inequality*. Chicago: The University of Chicago Press, s. 152–186.
- Price H. E. (1988). *The effect of a music appreciation course on students' verbally expressed preferences for composers*. „Journal of Research in Music Education”, t. 36, nr 1, s. 35–46.
- Rentfrow P. J., Gosling S. D. (2003). *The do re mi's of everyday life: The structure and personality correlates of music preferences*. „Journal of Personality and Social Psychology”, t. 84, nr 6, s. 1236–1256.
- Rubin D. C., Rahhal T. A., Poon L. W. (1998). *Things learned in early adulthood are remembered best*. „Memory and Cognition”, t. 26, nr 1, s. 3–19.
- Samochowiec A. (2014). *Music preferences and disordered functioning in adolescence*. „Psychiatry”, t. 11, nr 4, s. 197–202.
- Schwartz K. D., Fouts G. T. (2003). *Music Preferences, Personality Style, and Developmental Issues of Adolescents*. „Journal of Youth and Adolescence”, nr 32, s. 205–213.
- Smoleńska-Zielińska B. (1997). *Percepcja wartości artystycznych muzyki współczesnej przez młodzież*. „Wychowanie Muzyczne w Szkole”, s. 4–7.
- Stipp H. (1990). *Musical demographics*. „American Demographics”, t. 12, nr 8, s. 48–49.
- Szpunar M. (2017). *Muzyczna wszytkożerność*. „Kultura Współczesna”, nr 3, s. 26–35.

- Weiner A. (2013). *Rozwój muzyczny człowieka – wybrane ujęcia*. W: A. M. Żukowska (red.). *Edukacyjny i terapeutyczny aspekt sztuki*. Lublin: Wyd. UMCS, s. 23–39.
- Weiner A. (2016). *The Joy of learning – creative musicinship*. W: M. Chepil, A. Żukowska, O. Karpenko (red.). *In the sphere of education and artistic work*. Drohobych: I. Franko University, s. 206–220.

Pryzmaty postrzegania szczęścia w erze postmillenialsów

Można odnieść wrażenie, że we współczesnej rzeczywistości wszystko zmienia się, płynie, pędzi oraz ulega ciągłym przeobrażeniom. Ma to związek z wieloma obserwowanymi współcześnie zjawiskami, takimi jak postępujący proces globalizacji, konsumpcjonizm, amerykańizacja, rozwój technologiczny (Melosik 2003, s. 21), rosnąca konkurencyjność i indywidualizacja (Gmerek 2007, s. 217–218) (w tym zwiększenie niepokoju i presji, jakim ulega jednostka) (Wątroba 2006, s. 33), jak również intertekstualizm, przeobrażenia na rynku pracy (Gromkowska 2003, s. 23–36) oraz przemiany edukacyjne (w tym inflacja dyplomów) (Melosik 2009, s. 116). Nie pozostają one bez znaczenia dla życia całych społeczeństw, jak i poszczególnych jednostek. Zjawiska te są szczególnie widoczne, gdy obserwuje się kolejne wchodzące w dorosłość pokolenia, których przedstawiciele – jak twierdzi Zbyszko Melosik – są do siebie coraz bardziej podobni raczej na poziomie horyzontalnym (co potwierdza tezę o współczesnych obywatelach świata oraz życiu w globalnej wiosce) aniżeli wertykalnym (a zatem jeśli porówna się ich do rówieśników sprzed trzydziestu, czterdziestu czy pięćdziesięciu lat, żyjących w tej samej kulturze i szerokości geograficznej). Tendencje te prowokują niejako do zadawania licznych pytań odnoszących się do stylu życia kolejnych wchodzących w dorosłość pokoleń. Zastanawiające – mając na uwadze charakterystykę i specyfikę XXI wieku, który niejako wymusza funkcjonowanie w szybko zmieniającym się, niepewnym (Majerek 2017, s. 93–99), stechnologizowanym świecie – zdaje się to, co dla współczesnych młodych ludzi stanowi istotę życia, nadaje mu sens i uznać można za największą – relatywnie ujmowaną – wartość. Niniejszy artykuł dotyczy właśnie tej ostatniej kategorii – szczęścia – w ujęciu aksjologicznym. Szczęścia, które nie jest jedynie subiektywnie odczuwanym przez jednostkę stanem zadowolenia (dodatkowo jeszcze dookreślonym w czasie), ale stanowi cel (wartość), do którego się w życiu dąży

* ORCID: 0000-0001-5667-4600

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

i który jest niejednokrotnie związany z pewnym zadaniem do wykonania. Trafnie ujmuje to Jacek Jadacki, według którego „jeśli ktoś stawia sobie mało celów w życiu, rzadko będą jego udziałem chwile szczęścia płynące z ich osiągnięcia. Kto zaś stawia tych celów zbyt dużo – ryzykuje, że nie osiągnie wszystkich: będzie wtedy nieszczęśliwy” (Jadacki 2011, za: Kanasz 2015, s. 19–20). Potwierdzeniem tego mogą być również następujące słowa Władysława Tatarkiewicza: „Zadowolenie pełne, trwałe, dotyczące całości życia – to miara szczęścia bardzo wysoka, miara ideału szczęścia” (Tatarkiewicz 1979, za: Kanasz 2015, s. 19). Tatiana Kanasz podsumowuje to, pisząc:

Poczucie szczęścia oznacza najwyższy stopień zadowolenia z życia. Tatarkiewicz definiował szczęście w kategoriach pełnego, trwałego zadowolenia z całości życia. W tzw. cebulowej teorii szczęścia Czapińskiego zadowolenie zajmuje szczególnie miejsce: tuż za wolą życia (najważniejszym elementem szczęścia) mieści się obszar ogólnego zadowolenia, a za nim – zadowolenie z poszczególnych sfer życia. W wielu teoriach i badaniach podkreśla się, że ważne jest zadowolenie z istotnych sfer życia: zdrowia, pracy, związków z innymi, czasu wolnego (Kanasz 2015, s. 23).

Interesujące z punktu widzenia tej problematyki jest to, co we współczesnej rzeczywistości, w której – paradoksalnie – mamy do czynienia z upadkiem wielkich metanarracji (Melosik 2009, s. 19–21), tradycyjnych wartości, w świecie, w którym „wszystko miesza się ze wszystkim do granic nierozróżnialności”, w którym promuje się szeroko rozumianą wolność (również tę do konsumpcji i dokonywania konsumpcyjnych wyborów), wpływa na kształt preferencji młodych ludzi oraz ich indywidualnych zainteresowań. Na czym się koncentrują i co w istocie staje się przedmiotem marzeń postmillenialsów? Do czego dąży i czym charakteryzuje się to pokolenie? Co stanowi ich sens życia oraz zachęca i wewnątrznie motywuje do podejmowania konkretnych decyzji i działań?

Na początku warto przywołać kategorię szczęścia i dokonać jej wyjaśnienia. Według *Uniwersalnego słownika języka polskiego* (*Uniwersalny słownik języka polskiego*, za: Kanasz 2015, s. 18) słowo „szczęście” rozumieć można jako „pomyślny los, powodzenie w jakichś przedsięwzięciach, sytuacjach życiowych itp.; pomyślność, powodzenie”; „uczucie zadowolenia, upojenia, radości; szczęśliwość; także: to wszystko, co wywołuje ten stan”; oraz jako „zbieg, splot pomyślnych okoliczności, szczęśliwe zrządzenie losu, pomyślny traf, przypadek”. Najczęściej kojarzy się ono „ze spełnieniem, zadowoleniem, dobrym zdrowiem, pozytywnymi oczekiwaniami, brakiem ubóstwa i skrajnego niedostatku oraz pewnym stopniem bezpieczeństwa fizycznego i finansowego. (...) [Poczucie szczęścia – E.G.] odzwierciedla zarówno obiektywne stany rzeczywistości, jak i bardziej osobiste i subiektywne czynniki” (*The Future of Happiness: Millennials in Focus* 2023). Specjalista UX SmartCitti, Mohammed Al-Husban, wyjaśnia, że „szczęście zawsze ma znaczenie,

ponieważ na głęboko fundamentalnym poziomie jest tym, co motywuje jednostki”. Według niego „szczęście jest rodzajem katalizatora znaczących interakcji społecznych, dobrych wyników w pracy i budowania społeczności. Tak więc wszystko, co może wpłynąć na nasze szczęście, może bezpośrednio i pośrednio wpłynąć na wiele innych rzeczy” (tamże 2023). Kategorię tę można również odnieść do psychologii pozytywnej, według której rozpatruje się je w ramach dwóch nurtów: hedonizmu i eudajmonizmu. Oba pojęcia nawiązują do idei dobrego życia i w przypadku obu kategoria szczęścia stanowi wartość samą w sobie. Perspektywa eudajmonistyczna zwraca uwagę w sposób nadrzędny na dążenie do doskonałości i jest nakierowana na przyszłość, a nie na nasze subiektywne doznania o zabarwieniu pozytywnym (mogą one wystąpić, ale nie są najważniejsze – traktuje się je raczej jako konsekwencję posiadania dobrego życia). W ujęciu hedonistycznym z kolei poczucie szczęścia wiąże się z minimalizacją negatywnych doświadczeń, doznań i wrażeń, natomiast maksymalizacją i mnożeniem pozytywnych uczuć, stanów, momentów oraz przeżywanych emocji (Ryan, Deci 2001, s. 141–166). Tak rozumiane szczęście jest mocno osadzone w teraźniejszości, odnosi się do koncentracji na tym, co tu i teraz oraz gloryfikacji kategorii przyjemności.

Biorąc pod uwagę temat niniejszego artykułu, warto zatrzymać się dłużej na pierwszej z wyjaśnionych kategorii, którą jest „eudajmonizm”. Pojęcie to wywodzi się ze starożytnej Grecji (Kalisiewicz (red.) 1997–2019). Stanowi „pogląd etyczny, według którego szczęście jest najwyższym dobrem i ostatecznym celem człowieka” (tamże). Pojęcie to oznaczało „etyczną koncepcję życia w zgodzie z samym sobą, ze swoim prawdziwym „ja” (gr. *daimon*) (Bujacz, Hornowska 2012, s. 105). Szczęście w ramach tej kategorii to nie tylko chwilowy stan pozytywnych emocji czy zadowolenia i spełnienia, ale zadanie do zrealizowania, cel, do którego dąży w życiu jednostka (Waterman 1993, s. 678–691). Jest on ściśle związany z poczuciem satysfakcji z przebytej ścieżki życiowej i stanowi główny azymut dla każdej istoty ludzkiej (Tatarkiewicz 1979, s. 31).

Warto przy tym nadmienić, że eudajmonia nie charakteryzowała się nigdy jednoznacznie dookreśloną definicją i jasnymi ramami znaczeniowymi. Co ciekawe, każdy mógł rozumieć i definiować to pojęcie inaczej. Dla jednych mogła to być cnota, Bóg, praca, luksus, dla innych przyjemność, nirwana czy ekstaza. Na przykład dla Arystotelesa i Epikura był to skutek intencjonalnego i rozumnego postępowania człowieka oraz zaspokajania swoich wszystkich – zarówno duchowych, jak i cielesnych – potrzeb (szczęście było związane z doznaniem intelektualnymi i należało sobie je niejako „wypracować” poprzez właściwe zachowanie i zrównoważone postępowanie). Na przykład św. Tomasz z Akwinu i św. Augustyn szczęście upatrywali w perspektywie nieba w przyszłości i wpatrywaniu się w Boga (św. Augustyn mawiał następująco: [szczęśliwym – E.G.] „jest ten, kto ma to, czego chce, a nie chce

niczego złego” lub „Właściwą miarą duszy jest mądrość. Mądrość utożsamia się z prawdą objawioną. Szczęście polega na posiadaniu Boga jako Najwyższej Miary” (Święty Augustyn, za: Łuszczuk 2017, s. 85). Demokryt z Abdery szczęście upatrywał w poczuciu satysfakcji i zadowolenia z odczuwanego stanu harmonii oraz panującego w jego życiu ładu. Z kolei dla Platona i Sokratesa był to „stan doskonałości swojego życia”, kiedy to jednostka w okresie starości patrzy na swoje życie z satysfakcją, dumą i w poczuciu godności oraz nie żałuje żadnej z podjętych decyzji oraz wybranych dróg. [Potwierdzeniem tego są słowa Platona: „A przecież kto dobrze żyje, błogosławiony jest i szczęśliwy, a kto nie, ten przeciwnie. Jakżeby nie. Zatem sprawiedliwy jest szczęśliwy” (Platon, za: Łuszczuk 2017, s. 83)]. Natomiast dla epikurejczyków szczęściem była przyjemność, a z kolei dla zwolenników stoicyzmu – cnota (Wnuk 2013, s. 285; Kalisiewicz (red.) 1997–2019).

Pojawia się pytanie, czym eudamonia jest dziś. W odniesieniu do przywoływanego pojęcia Katarzyna Cikała-Kaszowska w swoim artykule stwierdza, iż „ponowoczesna eudajmonia będzie marzeniem każdego konsumenta, człowieka ciągle pragnącego być doskonalszym i posiadającym więcej” (Cikała-Kaszowska 2014, s. 63–75). O ile jest to jeden z prawdopodobnych scenariuszy, o tyle pojawia się pytanie: jakie jeszcze – biorąc pod uwagę zrelatywizowanie tego pojęcia – wymiary indywidualnego szczęścia spotkać można wśród przedstawicieli pokolenia postmillenialsów?

W odniesieniu do przywołanej powyżej kategorii szczęścia można w tym miejscu dokonać syntetycznej analizy jego aktualnych egzemplifikacji w ramach dokonujących się zmian pokoleniowych (mając na uwadze przede wszystkim wchodzące w dorosłość pokolenie dzisiejszych nastolatków należących do społeczności *post-millenialsów*).

Współczesne pokolenie określane jest mianem pokolenia Z (ang. *Generation Z*), a także m.in. Homelanders, The Founders, iGen i Centennials czy Post-Millenials (*The Future of Happiness: Millennials in Focus* 2023). Na potrzeby tego artykułu będę zamiennie posługiwać się pojęciami „pokolenie Z” i „postmillenials”.

Przedstawiciele tej generacji urodzili się po 2000 roku, a więc w rozkwicie ery Internetu. Okazuje się jednak, iż ramy czasowe mające określić początek tej generacji bywają różne. Można spotkać się z informacjami, iż do pokolenia Z należą osoby urodzone np. po 1990 roku (Pawłowska 2013); nie wcześniej niż w latach 1990–1995 (lub 1997) (Skrzydłowska-Kalukin 2015) roku (Kostyńska 2022) lub w 1995 roku (Williams 2015). Jest to kolejna, po baby boomers (1946–1964 – powojennym pokoleniu wyżu demograficznego), pokoleniu X (1965–1979), pokoleniu Y (1980–1994 (1995 lub 1999) – określanym mianem millenialsów (Walków 2019), generacja osób, która stanowi dziś najmłodsze pokolenie wchodzące na rynek pracy (co ciekawe, już teraz wymienia się także pokolenie alfa, które odnosi się do osób urodzonych po 2010 roku) (Sajduk 2014, s. 1). Uznaje się, że stanowi ona

generację przyszłości, niezwykle istotną z punktu widzenia rozwoju (również ekonomicznego) danych państw i regionów. Postmillennialsi stanowią niezwykle ważną grupę osób w wymiarze społecznym i politycznym. Zdecydowanie nie pozostaje ona obojętna dla przedstawicieli rządów, przedsiębiorców, liderów biznesowych czy twórców popularyzujących na rynku swoje atrakcyjne i cieszące się popularnością wśród młodzieży i młodych dorosłych produkty. Przyznaje się bowiem jej członkom „wyjątkowy status jako pierwszych prawdziwych tubylców cyfrowych (...) [mając na uwadze – przede wszystkim – E.G.] pozytywne, jak i destrukcyjne skutki, jakie ich preferencje i wybory [a także – E.G.] wartości przynoszą we wszystkich sferach – od radzenia sobie z kryzysem klimatycznym po sposoby sprzedawania produktów, rozwój usług zdrowotnych czy preferowane aplikacje i trendy w mediach społecznościowych” (*The Future of Happiness: Millennials in Focus* 2019).

Przedstawiciele pokolenia postmillennialistów od najmłodszych lat funkcjonują w stechnologizowanej rzeczywistości, potrafią szybko analizować informacje (które najczęściej czerpią z Internetu) i sprawnie poruszać się po świecie wirtualnym (*A generation without borders Embracing Generation Z* 2019). Uznaje się je za pierwsze w historii pokolenie, które nie tylko będzie aktywnym odbiorcą i użytkownikiem w świecie wirtualnym, ale także – a może i przede wszystkim – kreatywnym, aktywnym i znaczącym twórcą w tymże wymiarze. Pokolenie to jest „zdolne do tworzenia nowych rzeczywistości i wartości przy użyciu technologii cyfrowych” (*The Future of Happiness: Millennials in Focus* 2019).

To pierwsze pokolenie, które żyje w rzeczywistości, w której świat wirtualny i realny miesza się ze sobą do tego stopnia, że niekiedy już trudno jest wyznaczyć jednoznaczną granicę oddzielającą te dwie przestrzenie. Cytując Z. Melosika – postmilleialsi żyją w kulturze upozorowania, gdzie niejednokrotnie „rzeczywistość medialna i realna miesza się do granic nierozróżnialności” (Melosik 2007, s. 76–78). Mają świadomość życia w świecie ciągłej zmiany, braku stabilizacji oraz postępującej automatyzacji (np. zdają sobie sprawę, że w ciągu swojego życia kilkakrotnie – a nawet kilkunastokrotnie – będą musieli zmienić miejsce pracy) – są realistami (Rojewska 2024). Zdaje się przy tym, że są przygotowani (przez doświadczenie) i niejako wdrożeni do życia w świecie, w którym będą musieli stawiać czoła niepewnym i stale zmieniającym się warunkom. I w takim też świecie podejmować decyzje, odnajdywać dla siebie drogę rozwoju (prywatnego i zawodowego) i czerpać z niego (relatywnie ujmowaną) satysfakcję. Równocześnie warto zwrócić uwagę na raport „*World Happiness Report z 2019 roku*, [który – E.G.] był pierwszym szeroko przyjętym raportem, który zapewnia główny wgląd w stan szczęścia wśród pokolenia Z. W rozdziale 5 raportu amerykańska psycholog Jean Twenge przedstawia dowody oparte na różnych niezależnych badaniach, że przedstawiciele pokolenia Z są w złym stanie psychicznym, naznaczonym przewagą negatyw-

nych wskaźników, takich jak depresja, myśli samobójcze i samookaleczenia” (*The Future of Happiness: Millennials in Focus* 2019). Raport dowodzi przy tym, że sprzyja temu m.in. wspomniany rozwój technologii cyfrowych i życie w świecie, w którym królują media.

Przedstawiciele grupy postmillenialsów uznawani są za osoby pragmatyczne (De-sjardins 2019), ambitne oraz otwarte na nową wiedzę i nowe doświadczenia (Vision Critical, *The Everything Guide to Generation Z*). Są to osoby bezpośrednie i twórcze (Half 2015), potrafiące niejednokrotnie zajmować się kilkoma sprawami równocześnie (charakteryzuje je wrodzony *multitasking* (Robertson 2022)), miewają jednak problemy z koncentracją. Uważa się, iż są w dużej mierze niepewni (w odniesieniu do swojej przyszłości i tego, co jeszcze przed nimi), bywają powierzchowni w ocenie i analizie różnych sytuacji, roszczeniowi, nierzadko egoistyczni (Jungiewicz 2019, s. 3) oraz nie potrafią „usiedzieć długo w jednym miejscu” (tamże). Z łatwością ulegają trendom (*Understanding Gen Z Insights on their behavior, financial knowledge and spending patterns*, s. 4–9) i uważa się ich za stawiających wysokie wymagania indywidualistów (Szymczyk 2022). Philip Kotler zwraca uwagę na to, iż „odróżnia ich wysoka mobilność. Wszystko muszą mieć natychmiast – nie mogą marnować czasu. Gdy widzą coś, co im się podoba w telewizji, od razu szukają tego w Internecie za pomocą swoich przenośnych urządzeń. Gdy decydują się na zakup czegoś w sklepie, najpierw porównują ceny i jakość online. (...) Są również bardzo towarzyscy i udzielają się w mediach społecznościowych. (...) Mówiąc krótko, są mocno powiązani z innymi ludźmi i mają stały dostęp do Internetu” (Kotler 2017, za: Sadowski 2021).

W tym miejscu można zadać pytanie, jakimi wartościami kieruje się w życiu pokolenie postmillenialsów. Co może być zaskakujące, według raportu pt. *Jak zrozumieć dziś pokolenie jutra* (Jungiewicz (red.) 2019), „niewiele różni się od innych pokoleń – (...) najważniejsze jest dla nich to, co generalnie ważne jest dla każdego człowieka: miłość, bezpieczeństwo i rozwój osobisty” (tamże). „Według raportu Deloitte z 2021 r., trzy najważniejsze kwestie, na których najbardziej zależy Millenialsom i pokoleniu Z, to środowisko/klimat, zatrudnienie i opieka zdrowotna/zapobieganie chorobom” (*The Future of Happiness: Millennials in Focus* 2019). Z kolei wyniki badania diagnozującego postawy i oczekiwania generacji Z, zrealizowanego przez Zespół Instytutu Nauk o Zarządzaniu i Jakości Wyższej Szkoły Humanitas pod kierunkiem Michała Kaczmarczyka, wskazują, że pokolenie to wyżej ceni realizowanie własnych pasji i zainteresowań aniżeli karierę i osiągnięcie sukcesów i jego najważniejsze cele związane są głównie ze sferą prywatną. Jak stwierdzono w raporcie: „Praca i kariera nie stanowią dla «zetek» priorytetu i celu samego w sobie, są natomiast środkiem do urzeczywistniania celów i wartości pozazawodowych, istotnych w życiu prywatnym (w tym rodzinnym) czy w aktywności społecznej” (TVP 3 Bydgoszcz 2023; dostęp: 15.02.2023). Dużą

wagę poświęcają też kwestii godzenia pracy zawodowej z życiem prywatnym w celu urzeczywistnienia tzw. work-life balance, nie umniejszając tej drugiej ze sfer (tamże), a wręcz przeciwnie.

Nieco inne wnioski zawarto w raporcie pt. *Understanding Gen Z*, w którym czytamy, że generacja ta wyznaje wartości podobne do tych cenionych przez innych obywateli, takie jak: uczciwość, niezawodność i zaangażowanie, jednak w odróżnieniu do poprzednich pokoleń patrzy na świat nie przez pryzmat wartości hierarchicznych, lecz indywidualistycznych (co odnosi się do przesunięcia socjalizacyjnego i utraty autorytetu starszych pokoleń) (Morning Consult 2019; dostęp: 15.10.2022). Oprócz tego są bardziej skoncentrowani na karierze, własnych zainteresowaniach i wyglądzie zewnętrznym, natomiast mniejsze znaczenie (w porównaniu do poprzednich pokoleń) mają dla nich wartości patriotyczne, orientacja seksualna i religia (tamże).

I chociaż podstawowe rzeczy, o których wiadomo, że zwiększają szczęście (intymność, kontakty towarzyskie, relaksacja, ćwiczenia, jedzenie itp.) pozostają w dużej mierze niezmienione przez pokolenia, w pokoleniu Z zauważyć można dominację środków dążenia do szczęścia za pośrednictwem technologii, co odbywa się wraz z przejściem do wartości, które niezmiennie będą wspierać powstanie bardziej otwartego, sprawiedliwszego i bardziej zrównoważonego świata (SmartCitti; dostęp: 15.02.2023).

Warto przy tym wspomnieć, że przedstawiciele tej grupy w coraz większym stopniu przenoszą swoją pracę do świata wirtualnego i to właśnie m.in. ich aktywność w sieci przynosi im pieniądze i to z tą przestrzenią niejednokrotnie związana jest ich sfera zawodowa. Dla przykładu potrafią z powodzeniem zarabiać na swojej działalności online jako influencerzy, co świadczy o ich przedsiębiorczości i niejednokrotnie posiadanym sprycie (tamże). „Mając na wyciągnięcie ręki wszelkiego rodzaju występy mikroinfluencerów, zarabianie przyzwoitego dodatkowego dochodu online jest dość powszechne wśród przedstawicieli pokolenia Z” (tamże). Ostatni przywołany raport pt. *The Synthetic Generation* potwierdza, że nowe media i szeroko rozumiane zachowania cyfrowe są dla współczesnego pokolenia normalne, a obserwowanie lub bycie influencerem stało się nieodłączną częścią życia we współczesnym świecie. Z tego raportu dowiadujemy się ponadto, że „to nowe pokolenie – The Founders, Homelanders, iGen, Fluid Generation, Gen Z – ma inny kompas wartości niż nawet millennialsi sprzed kilku lat. Bardziej świeckie. Bardziej skoncentrowane na samorealizacji. Bardziej chronione (przez rodziców). Jego przedstawiciele są bardziej zainteresowani wywieraniem wpływu na świat niż pokolenia bezpośrednio je poprzedzające” (van Doorn, Duivestein, Pepping; dostęp: 15.02.2023).

Informacje zawarte w raporcie *Pokolenie Z w finansach i na rynku pracy* świadczą o tym, iż „Zetki w porównaniu do osób z pokolenia X i Y będą żyły dłużej, w większych i lepiej wyposażonych mieszkaniach. Będą mniej religijne lub ich religijność będzie miała inny wymiar. Później będą zakładały rodziny i częściej żyły w niesformalizowanych związkach. W świecie pełnym dóbr konsumpcyjnych i zachodzących zmian społecznych – wolność i swoboda wyboru będą dla nich kluczowymi wartościami” (SpotData; dostęp: 15.10.2022). Ponadto byli świadkami „skutków dwóch wstrząsów finansowych – Wielkiej Recesji i kryzysu gospodarczego Covid-19 – a także wyniszczających konsekwencji długów studenckich, [dlatego też nie dziwi, że – E.G.] roztropność finansowa jest kolejną podstawową wartością przedstawicieli pokolenia Z. Post-Millenialsi również cenią sobie zdrowie i dobre samopoczucie psychiczne” (van Doorn, Duivestein, Pepping; dostęp: 15.02.2023).

Według informacji zawartych w raporcie pt. *Generation Z Looks a Lot Like Millennials on Key Social and Political Issues*, opublikowanym przez Pew Research Center w styczniu 2019 roku, generacja Z charakteryzuje się bardzo liberalnymi poglądami (w porównaniu do poprzednich generacji) oraz otwartą postawą na pojawiające się tendencje społeczne (Pew Research Center 2019, s. 2 i Duffy i in.; dostęp: 15.10.2022). Inne źródła z kolei podają, iż „jest to pokolenie twórców kultury (CC Creators), które na nowo definiuje rozrywkę, konsumpcję, miejsce pracy i marketing. CC są silnymi, skomunikowanymi, empatycznymi «self-starters’ami»¹, którzy chcą się wyróżniać i zmieniać świat. Stworzyli nową «walutę kulturową», która ceni wyjątkowość, autentyczność, kreatywność, (...) i uznanie” (Kleinschmit 2019; dostęp: 15.10.2022). Nie bez znaczenia są jednak ich osobiste wartości, które powinny przejawiać się w wykonywanej przez nich pracy. Starają się bowiem odnaleźć w takiej przestrzeni zawodowej, która będzie zbieżna z ich sposobem myślenia, podejściem do życia, uznawanymi wartościami i poglądami. Przedstawiciele tej grupy dokonują wyborów w tym zakresie, kierując się tzw. etyką osobistą (SmartCitti; dostęp: 15.02.2023).

Wyniki badań przeprowadzonych w 2017 roku przez McKinsey we współpracy z agencją badawczą Box 1824 wskazują na to, że generacja Z ceni sobie indywidualną ekspresję i aktywność własną, ale unika etykiet, stygmatyzowania i stereotypowego myślenia. Osoby należące do tego pokolenia mobilizują się wzajemnie i prawdziwie wierzą w skuteczność dialogu w rozwiązywaniu konfliktów i procesie udoskonalania świata (Francis, Hoefel 2018; dostęp: 15.10.2022).

¹ Jest to określenie odnoszące się do osób ambitnych i zmotywowanych do otworzenia własnego biznesu, rozpoczęcia nowej kariery lub kontynuowania edukacji – na własną rękę i bez pomocy innych.

Pokolenie Z jest napędzane żarliwym pragnieniem lepszego świata. Podczas gdy dążą do szczęścia poprzez nowe, oparte na technologii doświadczenia i sieci społecznościowe, rzeczy, które odzwierciedlają ich obecny stan szczęścia, mają niewiele wspólnego z technologią. Biorąc pod uwagę ich zły stan zdrowia psychicznego, nieufność wobec rządu i instytucji oraz skupienie się na krytycznych kwestiach, takich jak kryzys klimatyczny, nie jest zaskoczeniem, że pokolenie Z jest pesymistą, chociaż pozostaje tak samo gotowe jak zawsze do podjęcia znaczących działań, aby stworzyć lepszy świat, którego pragną (SmartCitti; dostęp: 15.02.2023).

Szczęście może być przez każdego z nas rozpatrywane i rozumiane inaczej. Clay Colarusso zwraca uwagę na to, że

wśród dzisiejszych 13–17-latków najważniejszym celem w życiu jest bycie szczęśliwym. Ale co to właściwie oznacza? Czy nie byłoby wspaniale, gdyby istniał iloraz szczęścia – uzgodniony standard, za pomocą którego moglibyśmy mierzyć i rozumieć szczęście na przestrzeni pokoleń, pomimo wszystkich innych zmiennych? Obecnie wydaje się, że nie istnieje powszechnie akceptowany iloraz, więc aby zrozumieć, co sprawia, że młodzi ludzie są szczęśliwi, musimy przyjrzeć się ich priorytetom i czynnikom, które ich motywują, gdy wytyczają swoją życiową ścieżkę. Rozumiejąc te czynniki i ustalając priorytety, możemy pracować nad tym, by kierować nimi w mądrzejszy, bardziej odpowiedni sposób i oferować porady, które nie są oparte na naszych własnych normach, ale na ich... (Colarusso 2021; dostęp: 15.02.2023).

Zagadnienie to zatem stanowi punkt wyjścia do kolejnych analiz oraz projektowania optymalnych rozwiązań przystających do współczesnych czasów i kolejnych pokoleń (odnosząc proponowane kierunki działań, zmian do ich systemu wartości, specyfiki życia i przyświecających im celów). O ile fakt, iż kategoria szczęścia jest zrelatywizowana, nie ułatwia dokonywania uogólnień i standaryzacji, o tyle ukazuje i przybliża charakterystykę kolejnych wchodzących w dorosłość pokoleń, ujawniając ich style życia i wyznawane systemy wartości².

Bibliografia

- A generation without borders. Embracing Generation Z.* (2019). OC&C, <https://www.occ-strategy.com/media/1806/a-generation-without-borders.pdf> (dostęp: 15.10.2022).
- Bujacz A., Hornowska E. (2012). *Hedonizm i Eudajmonizm w badaniach psychologii pozytywnej*. „Psychologia Jakości Życia”, t. 11, nr 1.

² W tekście wykorzystano fragmenty artykułu mojego autorstwa: E. Grzesiak, *Eudajmonizm w dobie pokolenia Z. Rozważania aksjologiczne*, „Studia Edukacyjne” 2020, nr 56, s. 267–296.

- Cikała-Kaszowska K. (2016). *Ponowoczesne koncepcje szczęścia*. „Logos i Ethos” 2016, t. 40, numer specjalny 1.
- Colarusso C., *Gen Z Values Happiness: What Does That Mean and How Can We Help Them Find It?*, <https://www.linkedin.com/pulse/gen-z-values-happiness-what-does-mean-how-can-we-help-clay-colarusso> (dostęp: 15.02.2023).
- Doorn M. van, Duivesteyn S., Pepping T., *The Synthetic Generation. 03/04 Digital Happiness. Report*, <https://www.sogeti.com/globalassets/global/downloads/reports/digital-happiness/TheSyntheticGeneration.pdf> (dostęp: 15.02.2023).
- Desjardins J., *Meet Generation Z: The Newest Member to the Workforce*, <https://www.visualcapitalist.com/meet-generation-z-the-newest-member-to-the-workforce/> (dostęp: 15.10.2022).
- Kalisiewicz D. (red.) (1997–2019). *Encyklopedia popularna PWN*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Francis T., Hoefel F. ‘True Gen’: *Generation Z and its implications for companies*, <https://www.mckinsey.com/industries/consumer-packaged-goods/our-insights/true-generation-z-and-its-implications-for-companies> (dostęp: 15.10.2022).
- Generation Z Looks a Lot Like Millennials on Key Social and Political Issues*, Pew Research Center, January 2019.
- Gmerek T. (2017). *Dyskursy męskości w reklamie współczesnej*. W: A. Gromkowska-Melosik (red.). *Kultura popularna i (re)konstrukcje tożsamości*. Poznań-Leszno: Wyższa Szkoła Humanistyczna w Lesznie.
- Gromkowska-Melosik A. (2003). *Stratyfikacja, ruchliwość społeczna, edukacja – kilka uwag teoretycznych*. W: T. Gmerek (red.). *Edukacja i stratyfikacja społeczna*. Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Grzesiak E. (2020). *Eudajmonizm w dobie pokolenia Z. Rozważania aksjologiczne*. „Studia Edukacyjne”, nr 56.
- Half R. (2015). *Get ready for Generation Z*, http://www.ncfef.com/resources/Presentations/2017_Events/GenZ.pdf (dostęp: 15.10.2022).
- Jadacki J. (2011). *W pogoni za szczęściem*. W: A. Brożek, J. Jadacki, M. Przełęcki, *W poszukiwaniu najwyższych wartości. Rozmowy międzypokoleniowe*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Semper.
- Jungiewicz M. (red.) (2019). *Jak zrozumieć dziś pokolenie jutra*, raport – wersja demo. Gdańsk-Warszawa: Infuture Hatalaska Foresight Institute.
- Kanasz T. (2015). *Uwarunkowania szczęścia. Socjologiczna analiza wyobrażeń młodzieży akademickiej o szczęściu i udanym życiu*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Kleinschmit M., *Generation Z Characteristics: 5 Infographics on the Gen Z Lifestyle*, <https://www.visioncritical.com/blog/generation-z-infographics> (dostęp: 15.10.2022).
- Kostyńska M., *Pokolenie Z, czyli pokolenie nowoczesnych technologii i Internetu*, <https://msp.money.pl/wiadomosci/poradniki/artukul/pokolenie-z-czyli-pokolenie-nowoczesnych,81,0,2419537.html> (dostęp: 15.10.2022).

- Kotler P. (2017). *Marketing 4.0*. New Jersey: Wiley John&Sons.
- Majerek B. (2017). *Młody prekariat, czyli codzienna niepewność*. W: M. Humeniuk, I. Paszenda (red.). *Codziennosc jako wyzwanie edukacyjne*. Wrocław: Instytut pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Melosik Z. (2003). *Edukacja, młodzież i kultura współczesna: kilka uwag o teorii i praktyce pedagogicznej*. „Chowanna”, nr 1.
- Melosik Z. (2007). *Kultura upozorowania*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.). *Pedagogika (Podręcznik akademicki, tom 2)*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Melosik Z. (2009). *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Pawłowska M., *Generacja Z. Młodzi, otwarci, wychowani w dobrobycie, żyjący w świecie wirtualnym, skazani na kryzys*, <https://natemat.pl/55617,generacja-z-mlodzi-otwarc-i-wychowani-w-dobrobycie-zyjacy-w-swiecie-wirtualnym-skazani-na-kryzys> (dostęp: 15.10.2022).
- Platon (2003). *Państwo*. Kęty: Wydawnictwo Antyk.
- Pokolenie Z, czyli osoby urodzone po 1997 roku, ponad karierą stawia życie prywatne*, <https://bydgoszcz.tvp.pl/68656233/pokolenie-z-ponad-kariera-stawia-zycie-prywatne> (dostęp: 15.02.2023).
- Pokolenie Z w finansach i na rynku pracy. Jak pokolenia Z, X i Y różnią się w świetle danych i badań*. Raport, SPOTDATA, https://www.pb.pl/pokoleniez/download/pokolenie_z_raport_spotdata.pdf (dostęp: 15.10.2022).
- Robertson S., *Generation z characteristics & traits that explain the way they learn*, <https://info.jkcp.com/blog/generation-z-characteristics> (dostęp: 15.10.2022).
- Rojewska M., *Kim są milenialsi, pokolenie X, Y, Z i baby boomers [Pokolenia w pracy]*, <https://interviewme.pl/blog/pokolenie-z> (dostęp: 15.10.2022).
- Sajduk B. (2014). *Pokolenie Y a metody dydaktyki akademickiej*. „Kultura i Polityka”, nr 16.
- Skrzydłowska-Kalukin K. „Wprost”: *Zet idzie do pracy*<https://wiadomosci.wp.pl/wprost-zet-idzie-do-pracy-6027693914850433a> (dostęp: 15.10.2022).
- Szymczyk J., *Pokolenie Z na rynku pracy – charakterystyka*, <https://poradnikprzedsiębiorcy.pl/-pokolenia-w-pracy-cz-4-pokolenie-z> (dostęp: 15.10.2022).
- Święty Augustyn (1953). *O życiu szczęśliwym*. W: Święty Augustyn. *Dialogi filozoficzne*. Warszawa: Pax.
- Tatarkiewicz W. (1979). *O szczęściu*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- The Everything Guide to Generation Z, Vision Critical With research by Maru/VCR&C*, <https://cdn2.hubspot.net/hubfs/4976390/E-books/English%20e-books/The%20everything%20guide%20to%20gen%20z/the-everything-guide-to-gen-z.pdf> (dostęp: 15.10.2022).
- The Future of Happiness: Millennials in Focus*, <https://smarcitti.com/blog/template/the-future-of-happiness-millennials-in-focus> (dostęp: 15.02.2023).

- Understanding Gen Z.*, Report, Morning Consult, <https://morningconsult.com/wp-content/uploads/2019/06/Morning-Consult-Understanding-Gen-Z.pdf> (dostęp: 15.10.2022).
- Walków M., *Pokolenia na rynku pracy w Polsce – kim są baby boomers, X, Y i C?*, <https://businessinsider.com.pl/rozwoj-osobisty/kariera/millennials-pokolenie-x-y-z-i-baby-boomers-kim-sa-na-ryнку-pracy/6e53lmr> (dostęp: 15.10.2022).
- Waterman A. S. (1993). *Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment.* „Journal of Personality and Social Psychology”, nr 64(4), s. 678–691.
- Wątroba W. (2006). *Spółczesność konsumpcyjna w dobie globalizacji.* Wrocław: Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej im. Oskara Langego we Wrocławiu.
- Williams A. (2015). *How to Spot a Member of Generation Z.* „The New York Times”, 18.09.
- Wnuk M. (2013). *Hedonizm, eudajmonizm oraz przepływ/zaangażowanie jako trzy nurty badań nad szczęściem.* „Hygeia Public Health”, nr 48(3).

LUCYNA MYSZKA-STRYCHALSKA*

PAULINA PERET-DRAŻEWSKA*

Kariera zawodowa i relacje rówieśnicze młodzieży w obliczu pandemii COVID-19

Wstęp

Pandemia COVID-19, z którą zмага się świat od 2020 roku, sprawiła, iż niespodziewanie oraz dynamicznie zmieniała się sytuacja życiowa ludzi. Znacząca była skala oraz rozmiar przeobrażeń związanych z rozprzestrzenianiem się wirusa SARS-CoV-2. Modyfikacje te miały charakter wieloaspektowy, ponadnarodowy i uniwersalny. Dotyczyły bowiem licznych obszarów funkcjonowania człowieka oraz wielu ludzi – niezależnie od miejsca zamieszkania czy przynależności do grupy wiekowej czy społecznej (Center For Systems Science and Engineering at Johns Hopkins University 2022; World Health Organization 2021).

Warunki pandemiczne przyniosły konieczność izolacji społecznej regulowanej różnego rodzaju sankcjami i obostrzeniami na niemal każdym szczeblu i obszarze funkcjonowania ludzi (New York Times 2020). Miały bowiem wpływ m.in. na gospodarkę (BBC News 2020), turystykę (World Tourism Organization 2020), kulturę (OECD 2020) oraz edukację (UNESCO 2020). Również polityka, sport, służba zdrowia, religia, demografia, przestępczość oraz wiele innych sektorów dotkniętych zostało skutkami pandemii COVID-19. Potwierdzeniem niniejszego stwierdzenia może być liczba 3 010 tys. wyników prac naukowych z różnych dziedzin i dyscyplin naukowych wyszukiwanych w dniu 13 grudnia 2022 roku w bazie Google Scholar za pomocą hasła „COVID-19 impact (wpływ)”.

* ORCID: 0000-0003-2973-1379

Zakład Socjopedagogicznych Problemów Młodzieży, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

* ORCID: 0000-0002-9228-4009

Zakład Socjopedagogicznych Problemów Młodzieży, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Sytuacja epidemiczna determinowała liczne zmiany w wielu okolicznościach – od tych codziennych (np. robienie zakupów, nawyki higieniczne) po te nadzwyczajne (np. nauka i praca zdalna, podróżowanie). Powodowało to potrzebę szybkiej adaptacji, tak aby przestrzegać nowych oficjalnych rozporządzeń, zmienionych aktów prawnych czy zwyczajowych norm i zasad funkcjonowania. Przełamanie rutyny, codzienności oraz przewidywalności codziennej egzystencji nie pozostało bez znaczenia dla realizacji założonych celów oraz planów życiowych. Warto zaznaczyć, iż warunki pandemii stanowią swoistą sytuację kryzysową i w tym czasie lęk, obawy związane z zagrożeniem zdrowia i życia swojego i bliskich mieszały się z niestabilną sytuacją zawodową, osobistą, ekonomiczną czy edukacyjną (Gawrych 2020). Dlatego też relacje międzyludzkie oraz sytuacja zawodowa stanowią te obszary życia, których jakość uległa znaczącym zmianom pod wpływem pandemii COVID-19. Obszary te, tak istotne dla kondycji psychofizycznej jednostek, powinny być zatem poddane szczegółowym analizom i stać się przestrzenią działań profilaktycznych związanych z przeciwdziałaniem negatywnym skutkom pandemii.

Niestabilna sytuacja osobista, ekonomiczna czy zawodowa stała się również doświadczeniem młodzieży. Był to efekt powszechnie obowiązujących obostrzeń związanych z przeciwdziałaniem rozprzestrzenianiu się wirusa SARS-CoV-2, odczuwanych lęków i obaw związanych z zagrożeniem życia i zdrowia, jak również zmian w funkcjonowaniu placówek edukacyjnych.

W obliczu pandemii COVID-19 dynamicznie zmieniająca się sytuacja życiowa młodych oraz wieloaspektowe jej skutki ukazały potrzebę podjęcia interdyscyplinarnych debat nad najbardziej aktualnymi przeobrażeniami w tym zakresie. Odmienne warunki egzystencji prowadziły do licznych modyfikacji w wielu obszarach aktywności młodych ludzi, co stało się przedmiotem zainteresowań naukowo-badawczych reprezentantów socjologii, pedagogiki, psychologii, ekonomii. Potrzeba aktualizacji informacji ze względu na zmianę warunków życia sprawiła, iż ukazało się wiele raportów badawczych na temat specyfiki życia w dobie pandemii i jej wpływu na jakość życia. Podjęta w artykule problematyka badawcza wpisuje się w niniejszy dyskurs analiz funkcjonowania młodzieży w rzeczywistości pandemii COVID-19. Warto również podkreślić aktualność niniejszej problematyki, ponieważ długofalowe skutki pandemii COVID-19 odczuwalne są do dziś, wywołując piętrzenie się trudności i uruchamiając maszynę zależności przyczynowo-skutkowych, którą trudno zatrzymać. W debacie publicznej oraz dyskursie naukowym pojawiają się pytania o to, jaka będzie rzeczywistość postpandemiczna oraz jakie wyzwania będzie niosła dla młodej jednostki (Dymecka 2021; Zakaria 2021).

Przedmiotem artykułu uczyniono zatem doświadczenia młodzieży w okresie pandemii COVID-19 ze szczególnym uwzględnieniem zagadnień związanych z karierą zawodową i relacjami międzyludzkimi. Warto przypomnieć, iż decyzją polskiego

rzędu 16 marca 2020 roku zawieszono zajęcia stacjonarne w szkołach i na uczelniach wyższych (MEN 2020; MNiSW 2020). Placówki oświaty miały obowiązek zmienić formułę kształcenia ze stacjonarnego na zdalne – nowe zasady w tym zakresie obowiązywały od 25 marca 2020 roku. W wyniku utrzymującego się zagrożenia epidemicznego obowiązek ten został utrzymany do końca roku akademickiego 2020/2021, a zatem nauka zdalna okazała się doświadczeniem długotrwałym, które nie pozostawało bez znaczenia dla funkcjonowania młodzieży również w pozostałych obszarach aktywności (np. życia towarzyskiego, rozrywki, pracy). Rzeczywistość pandemii spowodowała zatem liczne zmiany w zakresie aktywności życiowej młodzieży, wpływając na jakość ich relacji, sytuację zawodową czy ekonomiczną. Z tego względu relacje interpersonalne oraz sytuacja zawodowa młodzieży w obliczu pandemii COVID-19 stały się przedmiotem analiz podjętych w niniejszym tekście.

Warto również podkreślić, iż zmiany spowodowane pandemią były wyzwaniem nie tylko dla młodych ludzi, ale także dla pracodawców i właścicieli firm zmierzających się z realiami nowego rynku pracy, pracowników, rodziców nastolatków, doradców oraz edukatorów pracujących z adolescentami. Dlatego wstępna część opracowania została poświęcona krótkiej analizie zmodyfikowanych przez pandemię wyżej wskazanych obszarów, zaś dalsza jego część zawiera rozważania nad konsekwencjami tych zmian z perspektywy profilaktyki edukacyjno-wychowawczej. Warto zaznaczyć, iż sporą część źródeł, na podstawie których powstał niniejszy tekst, stanowią strony internetowe, raporty i komunikaty badawcze oraz artykuły naukowe będące najbardziej aktualnym zbiorem wiedzy o współczesnej młodzieży.

Kariera zawodowa młodzieży w okresie pandemii COVID-19

Różnorodne raporty badawcze z okresu pandemii donoszą, że modyfikacje będące jej efektem na polu aktywności młodzieży związanym z karierą zawodową raczej nie napawają optymizmem. Doszło do masowej likwidacji miejsc pracy, spadku liczby możliwych do podjęcia godzin pracy, a w konsekwencji wzrostu stopy bezrobocia wśród młodzieży (największego spośród całej populacji) oraz liczebności reprezentantów grupy NEET, bezrobotnych i biernych zawodowo (EuroPAP News 2021; EuroPAP News 2021a; GUS 2021; Szkurłat 2021; Belghith i in. 2020). Wejście młodych ludzi na rynek pracy jest utrudnione również dlatego, że bardzo często nie mogli oni realizować praktyk zawodowych czy zdobywać pierwszych doświadczeń zawodowych (Grodzicki i in. 2020). Analizy ADP Research Institute (Richardson, Klein 2021) pokazują, że skutki zawodowe pandemii najbardziej odczuwane będą przez ludzi młodych, co potwierdzają raporty badawcze, wskazujące na ich pogarszającą się sytuację zawodową i materialną (Myszka-Strychalska i in. 2022; Grodzicki i in. 2020; Niezależne Zrzeszenie Studentów 2020).

Do najlepszych nie należały również warunki pracy zapewniane w okresie pandemii. Praca zdalna, która była udziałem większości pracowników, przyczyniła się do zagrożenia ciągłości zatrudnienia i zminimalizowania możliwości rozwoju zawodowego, co było najbardziej odczuwane przez osoby do 30. roku życia (Ferroni 2020). Ponadto prawie co trzecia osoba (28,0%) aktywna zawodowo zmieniła dotychczas pełnioną rolę w firmie, a znacząca grupa aktywnej zawodowo młodzieży została zmuszona do przyjęcia nowych obowiązków bez odpowiedniego przygotowania (Richardson, Klein 2021). Niepewność przyszłości kariery zawodowej i pracy staje się jednym z największych zmartwień młodych ludzi (Ferroni 2020). Jeszcze przed pandemią głównie to oni pracowali na podstawie tzw. śmieciowych umów o pracę (Kurzuwa 2018; Saczyńska-Sokół, Łojko 2016), które pracodawca może bez trudu w dowolnym momencie rozwiązać. Większość młodzieży negatywnie postrzega swoją sytuację na rynku pracy oraz czuje się dyskryminowana ze względu na wiek i brak doświadczenia zawodowego (Gumułka 2020).

Firmy WeWork oraz Brightspot Strategy (2021) w reprezentatywnych badaniach przeprowadzonych w Stanach Zjednoczonych Ameryki z udziałem studentów dostrzegły jedną ze zmian, które odnosiły się do ich kompetencji istotnych z perspektywy rynku pracy. Okazuje się bowiem, iż efektem pandemii było znaczące obniżenie ich poczucia pewności siebie oraz zaangażowania w realizowane obowiązki związane ze studiowaniem i sprawami pozanaukowymi, a także spadek rozwoju takich umiejętności jak przygotowanie do przyszłej pracy zawodowej, praca w zespole i zawężenie strefy komfortu (WeWork 2021). Podobnych wniosków dostarczają analizy przeprowadzone z udziałem polskiej młodzieży akademickiej. Warszawski Instytut Bankowości wskazał na znaczący spadek aktywności ponad połowy respondentów na polu społecznym, sportowym, naukowym i artystycznym wywołany pandemią (Aktywny Student 2021/2022). Natomiast sondaż zrealizowany wśród studentów Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie ujawnił przekonanie o trudnościach w znalezieniu pracy po studiach i realizacji swoich celów u co trzeciego badanego (Długosz 2020).

Można odnotować również pozytywne modyfikacje podejścia młodzieży akademickiej do kariery zawodowej, będące efektem pandemii. Z raportu *Młodzi Polacy na rynku pracy 2021*, przygotowanego przez PwC, Well.hr i Absolvent Consulting (2021), wynika, że znaczące grono młodych ludzi wykorzystało ten czas na rozwój własny poprzez udział w szkoleniach i kursach doskonalących, angażowało się także w projekty wolontariackie i społeczne oraz uelastyczyło swoje podejście do wcześniejszych planów zawodowych (m.in. prawie połowa osób biorących udział w badaniu przedkłada pracę zdalną nad biurową).

Przypisywane młodzieży w czasie pandemii określenia, takie jak: „pokolenie koronawirusa” (Myszka-Strychalska 2022; Kutwa i in. 2021; Schlüter 2020),

„pokolenie lockdownu” (YWCA Canada 2021; International Labour Organization 2020 UNICEF; ETF 2020), „stracone pokolenie kowida” (*COVID's lost generation*) (Albrecht, Freundl, Kinne, Stitteneder 2021; Hafstad, Augusti 2021; Croteau, Grant, Rojas, Abdelhamid 2020; Tamesberger, Bacher 2020), „pokolenie kowida” (*COVID-19 generation*) (Zwanka, Buff 2021; Buheji 2020; Peiris, Leung 2020; Rudolph, Zacher 2020), „koroniali” (Krawiec 2020), „koronapokolenie” i „koronaworkersi” (Falana-Jafra 2020), akcentują jej trudności w znalezieniu lub utrzymaniu pracy (głównie w branży handlowej i gastronomii), niższe gratyfikacje finansowe na tych samych stanowiskach w porównaniu z poprzednimi pokoleniami, mniejsze szanse na awans i odczuwanie permanentnego poczucia niepewności. Pandemia utrudniła młodym ludziom możliwość zbudowania ugruntowanej pozycji na rynku pracy oraz rozpoczęcie aktywności zawodowej, o czym świadczą niezbyt obiecujące prognozy dotyczące ich sytuacji (Szymczak 2020; UNICEF, ETF 2020).

Jedno z zadań okresu dorastania polega na ustosunkowaniu się przez młodzież do rozwoju własnej kariery (Havighurst 1993). Przygotowuje ona się do podejmowania nowych zobowiązań społecznych i wynikających z nich ról (Varenhorst, 1981) oraz wyznacza sobie cele życiowe (Orwid, Pietruszewski, 1996). Również sama młodzież jako jedno z najważniejszych zadań adolescencji, obok nawiązywania satysfakcjonujących relacji rówieśniczych, wskazuje kształtowanie swojej przyszłości, w tym także zawodowej (Drwal 1993).

Wywiązanie się z tej powinności przez młodych ludzi zostało utrudnione z powodu pandemii COVID-19. Nie wszyscy mieli możliwość realizowania praktyk zawodowych i innych planów związanych z karierą, zaś edukacja zdalna nie zawsze pozwalała im na wzbogacanie swojego doświadczenia praktycznego (Myszka-Strychalska 2022). Rosnąca reprezentatywność grup NEET i prekariuszy świadczy o tym, że nie wszystkie osoby radzą sobie z wyzwaniami współczesnego rynku pracy. Dodatkową przeszkodą w planowaniu i monitorowaniu przebiegu swojej kariery przez młodzież stanowi to, że znacząca część młodych ludzi utraciła poczucie sprawczości i wiary w zdolność do kontrolowania rzeczywistości wokół siebie (Hamer, Baran 2021; Kopczyńska 2021; Długosz 2020; Góra i in. 2020).

Relacje rówieśnicze młodzieży w okresie pandemii COVID-19

Rozszerzający się w okresie adolescencji krąg różnego rodzaju grup społecznych, do których należy młodzież, zwiększenie liczby pełnionych ról społecznych, zmiana charakteru (współ)działania z innymi (zarówno z rówieśnikami, jak i z dorosłymi) sprawiają, iż czas młodości staje się etapem nowej jakości w obszarze relacji interpersonalnych, które są tak istotne w okresie adolescencji. Czas ten to przecież

okres szczególnie intensywnego życia towarzyskiego, poszukiwania życiowego partnera/partnerki. Wynika to ze specyfiki rozwojowej etapu adolescencji, ponieważ tego typu aktywności wchodzi w krąg zadań rozwojowych przynależnych to okresu młodzieńczego (Szczurek-Boruta 2007).

Rozwój społeczny w okresie dorastania charakteryzuje się silnym zwrotem ku grupom rówieśniczym, które odgrywają istotną rolę w życiu młodych. Związki międzyrówieśnicze mogą przybrać formę „paczek” (małoliczne, żyte grupy), grup (liczne, oparte na wspólnocie zainteresowań) oraz przyjaźni (dwuosobowe, bliskie relacje oparte na zaufaniu). Środowisko rówieśnicze pełni wiele funkcji prorozwojowych, m.in. umożliwia wzrastanie ku niezależności od rodziny i autonomii, dialog międzypokoleniowy – kształtowanie wspólnej ideologii młodych w opozycji do narzuconych opinii dorosłych, rozwój poczucia wspólnotowości, kształtowanie obrazu siebie przez pryzmat opinii rówieśników. Poprzez poczucie wspólnotowości młodych kształtuje się swoista kultura młodzieżowa autonomiczna wobec kultury dorosłych. Kultura młodzieżowa i jej subkultury mają bardzo charakterystyczny rys monolityczności. Ta jednolitość ideologii i poglądów prowadzi do silnego konformizmu wobec grupy rówieśniczej. W ujęciu Davida P. Ausubela grupa ta pełni następujące funkcje:

zastępowania rodziny, stabilizacji osobowości, wzbudzania poczucia własnej wartości, określania standardów zachowania, zapewniania bezpieczeństwa wynikającego z liczebności, rozwijania społecznych kompetencji, przyjęcia wzorów do naśladowania (Ausubel, za: Obuchowska 2004, s. 163).

Grupa rówieśnicza ma istotne znaczenie dla rozwoju psychospołecznego adolescentów, bowiem nie tylko umożliwia ona zaspokojenie potrzeb związanych z akceptacją i poczuciem bezpieczeństwa, ale również kształtuje tożsamość młodego człowieka oraz zapewnia mu wiele kompetencji, takich jak umiejętność ekspresji emocjonalnej, prezentacji własnych poglądów, okazywania empatii i lojalności (Kokociński 2011; Piotrowski, Wojciechowska, Ziółkowska 2014).

Zmiany (po)pandemiczne ujawniły się szczególnie silnie właśnie w obszarze relacji interpersonalnych, co spowodowane było koniecznością zachowania izolacji. Rzeczywistość pandemii COVID-19 znacznie utrudniała realizację niniejszych zadań rozwojowych.

Okres pandemii negatywnie wpłynął również na relacje młodych ludzi. Co prawda częściej niż przedstawiciele pozostałych grup wiekowych nie przestrzegali oni zakazów prawnych dotyczących ograniczenia kontaktów interpersonalnych (Drozdowski i in. 2020), jednak to właśnie oni brak spotkań z przyjaciółmi i znajomymi uznawali za jedno z najbardziej uciążliwych wyzwań izolacji społecznej (Grzelak i in. 2020 i 2020a; Stunża 2020; Pyżalski 2022). Pandemia COVID-19 wymusiła przeniesienie większości kontaktów z innymi ludźmi do przestrzeni zdalnej oraz

sprawiła, że znaczące grono nastolatków zaczęło dostrzegać pogorszenie relacji rówieśniczych (Jaskulska i in. 2021; Pyżalski i Walter 2021; Myszk-Strychalska 2021; Długosz 2020). Niniejsze prawidłowości przyczyniły się do obniżenia umiejętności interpersonalnych (Branquinho, Gomez-Baya, Gaspar de Matos 2020).

Warto zaakcentować, iż istnieje grupa młodych ludzi odnotowująca korzystny wpływ pandemii na ich relacje międzyludzkie. To przede wszystkim osoby nieśmiałe, mające trudności z nawiązywaniem i utrzymywaniem bezpośrednich kontaktów z innymi oraz z przestrzeganiem zasad grupowych czy też uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, dla których wyzwaniem jest praca w dużym zespole zajęciowym czy szumy komunikacyjne (Pyżalski i Walter 2021).

W okresie pandemii podkreślano doniosłą rolę relacji interpersonalnych dla prawidłowego rozwoju młodych ludzi, lokując zadania edukacyjno-wychowawcze placówek oświatowych związane z ich kształtowaniem w obszarze kluczowych wyzwań profilaktycznych podczas nauczania zdalnego (Pyżalski 2020; Pyżalski i Poleszak 2020). Mają one bowiem istotne znaczenie dla zdrowia psychicznego nastolatków (Naser i in. 2020; Leigh-Hunt i in. 2017). Dociekania Jean M. Twenge (2019) dowiodły, że nadużywanie urządzeń umożliwiających nawiązywanie relacji zapośredniczonych oddziałuje na kontakty międzyludzkie budowane w świecie rzeczywistym. Ponadto powoduje zaburzenia nastroju i obniżenie samopoczucia, m.in. przyczyniając się do występowania stanów depresyjnych i obniżenia poczucia własnej wartości.

Podsumowanie

W warunkach pandemii COVID-19 konieczna była zmiana dotychczasowych wzorców zachowań w niemal wszystkich przestrzeniach funkcjonowania. Przełamanie rutyny, brak stabilności, poczucia bezpieczeństwa oraz trudności w przewidywaniu swoich dalszych losów to znamienne cechy, które stały się doświadczeniem ludzi (również młodych) funkcjonujących w pandemicznej rzeczywistości. Niniejsze realia permanentnej zmiany wywoływały potrzebę elastyczności oraz zmienności jednostek w niej egzystujących. Warto pamiętać, iż następstwem tych cech jest coraz bardziej odczuwana niepewność przyszłych losów, trudności w przewidywaniu przyszłości oraz nastawienie na teraźniejszość. Wynika to z ludzkiej potrzeby poczucia bezpieczeństwa opartego na rutynie, stałości i przewidywalności (Giddens 2010). Pojawia się zatem dysonans pomiędzy potrzebą stałości a funkcjonowaniem w warunkach permanentnej zmiany, którego rozwiązaniem może być przekonanie o możliwości ufania w większym stopniu przede wszystkim sobie oraz swoim kompetencjom aniżeli warunkom środowiska zewnętrznego (Mamzer 2008). Zwrot w kierunku samorozwoju, nastawienie na własne wewnętrzne duchowe przeżycia oraz odczucia to zauważalne tendencje stanowiące sposób radzenia sobie z trudnymi

kryzysowymi warunkami pandemii COVID-19. Mając na uwadze psychospołeczną specyfikę funkcjonowania młodzieży oraz zadania rozwojowe okresu adolescencji (Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa 1996), warto podkreślić, iż niniejsze zmiany wymagały posiadania szczególnych umiejętności dostosowywania się do zastanych warunków pandemicznych oraz podjęcia rozważań na temat ich wpływu na własne zmiany życiowe oraz przyszłe losy.

Każda zmiana w życiu człowieka może mieć charakter rozwojowy, regresywny lub destrukcyjny (Matuszewska 1997). Trudno jednoznacznie określić, jak zmiany w karierze, relacjach międzyludzkich, wywołane przez pandemię COVID-19, wpływają na egzystencję współczesnej młodzieży. Podobnie jak inne sytuacje przejściowe (Anderson i in. 2011) mogą one mieć trudne do przewidzenia krótko-, średnio- i długoterminowe skutki. Większość z nich co prawda była negatywna, jednak finalnie wcale nie muszą one wpływać pejoratywnie na egzystencję młodych ludzi. Niektóre kryzysy i trudne sytuacje mogą mieć bowiem znaczenie rozwojowe oraz prowadzić do bardziej satysfakcjonującego życia (Polukhina 2018; Robinson 2015).

A zatem warto podkreślić, że okresu pandemii nie można postrzegać wyłącznie w kategoriach pejoratywnych w odniesieniu do relacji rówieśniczych oraz kariery zawodowej młodzieży. Niewielka grupa młodych ludzi deklaruje bowiem, że nie był do dla niej czas stracony, wskazując na wzmocnienie swoich kontaktów społecznych oraz wzrost umiejętności potrzebnych na rynku pracy, takich jak obsługa narzędzi cyfrowych. Nie zmienia to jednak faktu, że rozwijanie kompetencji związanych z funkcjonowaniem na postpandemicznym rynku pracy oraz budowaniem relacji interpersonalnych staje się jedną z wielu kluczowych kwestii w zapobieganiu negatywnym konsekwencjom doświadczeń młodzieży z okresu pandemii.

W tekście wskazano zmiany w wybranych obszarach funkcjonowania badanej młodzieży związane z pandemią COVID-19, którymi były relacje rówieśnicze oraz kariera zawodowa. Przedstawione dane sygnalizują, iż są to sfery aktywności młodzieży wymagające zintensyfikowanego wsparcia i interwencji doradców oraz specjalistów z zakresu zdrowia psychicznego oraz rozwoju kariery zawodowej. Mogą one również stanowić inspirację dla przyszłych badań analizujących sytuację młodych ludzi w okresie pandemii. Bardziej szczegółowe dane pomogłyby bowiem specjalistom w doborze trafniejszych metod interwencji. Przy projektowaniu i planowaniu pomocy dla młodzieży w obszarze usług psychologicznych i doradczych powinno się przecież uwzględniać wagę indywidualnych doświadczeń z okresu pandemii. Rys owych doświadczeń nie pozostaje bez znaczenia dla dalszych losów młodych przeżywających okres adolescencji w cieniu pandemii COVID-19.

Bibliografia

- Aktywny Student* [Active Student], 2021/2022, nr 8, https://www.wib.org.pl/wp-content/uploads/2021/03/AktywnyStudent_2021-1.pdf (dostęp: 4.01.2023).
- Albrecht C., Freundl V., Kinne L., Stitteneder T. (2021). *Corona Class of 2020: A Lost Generation?* „CESifo Forum”, nr 4(22), s. 53–58.
- Anderson M.L., Goodman J., Schlossberg N.K. (2011). *Counseling adults in transition*. New York: Springer Publishing Company.
- Belghith F., Ferry O., Patros T., Tenret É. (2020). *Student Life During the Covid-19 Pandemic: Uncertainty, Transformation, Fragility*. „OVE Infos”, nr 42, <http://www.ove-national.education.fr/wp-content/uploads/2021/04/OVEINFOS-42-ENGLISH.pdf> (dostęp: 1.01.2023).
- Branquinho C., Gomez-Baya D., Gaspar de Matos M. (2010). *Dream Teens Project in the Promotion of Social Participation and Positive Youth Development of Portuguese Youth*. „EREBEA: Revista De Humanidades Y Ciencias Sociales”, nr 10, s. 69–84. <https://doi.org/10.33776/erebea.v10i0.4955>.
- Buheji M. (2020). *Future Foresight of Post COVID-19 Generations*. „International Journal of Youth Economy”, t. 4, nr 1, I–III, 1–11, <http://dx.doi.org/10.18576/ijye/040101>.
- Coronavirus COVID-19 Global Cases by Johns Hopkins CSSE* (2022). Center For Systems Science and Engineering at Johns Hopkins University, <https://gisanddata.maps.arcgis.com/apps/dashboards/bda7594740fd40299423467b48e9ecf6> (dostęp: 12.07.2024).
- COVID-19 Educational Disruption and Response (2020). UNESCO, <https://web.archive.org/web/20200912160238/https://en.unesco.org/covid19/educationresponse> (dostęp: 12.07.2024).
- Croteau M., Grant K. A., Rogers T., Rojas C., Abdelhamid H. (2021). *The Lost Generation of Entrepreneurs? The Impact of COVID-19 on the Availability of Risk Capital in Canada*. „Journal of Entrepreneurship in Emerging Economies”, 13(4), s. 606–627. DOI: 10.1108/JEEE-07-2020-0273.
- Culture shock: COVID-19 and the cultural and creative sectors* (2020). OECD, <https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/culture-shock-covid-19-and-the-cultural-and-creative-sectors-08da9e0e/> (dostęp: 10.04.2021).
- Długosz P. (2020). *Raport z II etapu badań studentów UP. Opinia na temat zdalnego nauczania i samopoczucia psychicznego* [Report on the 2nd Stage of Research by UP Students. Opinion on Remote Learning and Mental Wellbeing]. Kraków, <https://ifis.up.krakow.pl/wp-content/uploads/sites/9/2020/06/Raport-Studenci-UP-II-etap.pdf> (dostęp: 10.01.2023).
- Drozdowski R., Frąckowiak M., Krajewski M., Kubacka M., Modrzyk A., Rogowski Ł., Rura P., Stamm A. (2020). *Życie codzienne w czasach pandemii. Raport z pierwszego etapu badań*. Poznań, http://socjologia.amu.edu.pl/images/pliki/r%C3%B3znych_prezentacje_etc/%C5%BBycie_codzienne_w_czasach_pandemii_-_Wydzie%C5%82_Socjologii_UAM_-_WWW.pdf (dostęp: 11.06.2021).
- Drwal R. (1993). *Percepcja ważności i realizacji zadań rozwojowych przez dorastających*. W: Z. Smoleńska (red.). *Badania nad rozwojem w okresie dorastania*. Warszawa: Instytut Psychologii Polskiej Akademii Nauk, s. 15–47.

- Dymecka J. (2021). *Psychospołeczne skutki pandemii COVID-19*. „Neuropsychiatria i Neuropsychologia”, nr 16(1–2), s. 1–10. DOI: 10.5114/nan.2021.108030.
- EuroPAP News. *Think Tank PE. W I kwartale br. wskaźnik zatrudnienia młodych w UE był nadal niższy niż przed pandemią* [Think Tank PE. In the First Quarter of This Year the Youth Employment Rate in the EU Was Still Lower Than Before the Pandemic], <https://europapnews.pap.pl/think-tank-pe-w-i-kwartale-br-wskaznik-zatrudnienia-mlodych-w-ue-był-nadal-nizszy-niz-przed-pandemia> (dostęp: 9.07.2022).
- EuroPAP News (2021a). *COVID-19 a rynek pracy – młodzi mają gorzej* [COVID-19 and the Labor Market – Young People Have it Worse], <https://europapnews.pap.pl/covid-19-rynek-pracy-mlodzi-maja-gorzej> (dostęp: 9.07.2022).
- Falana-Jafra A. (2020). *Ślady pandemii wywołanej wirusem SARS-CoV-2 w potocznym języku polskim. Analiza wstępna* [Traces of the Pandemic Caused by the SARS-CoV-2 Virus in Colloquial Polish. Preliminary Analysis]. „Com.press”, nr 3(2), s. 38–49.
- Ferroni G. (2020). *Ecco come sarà il lavoro del futuro. Ricerca Censuwide per Sharp: Smart working e nativi digitali* [This Is What the Work of the Future Will Look Like. Censuwide Research for Sharp: Smart Working and Digital Natives]. „The Science of Where. Magazine”, <https://www.thescienceofwheremagazine.it/2020/12/14/ecco-come-sara-il-lavoro-del-futuro/> (dostęp: 8.01.2023).
- Giddens A. (2010). *Nowoczesność i tożsamość*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gawrych M. (2020). *Mental health during COVID-19 pandemic – a literature review*. „Psychiatria i Psychologia Kliniczna”, nr 20(3). DOI: 10.15557/PiPK.2020.0022.
- Góra K., Bijas K., Dziubek J. N., Korniluk A., Kurtyka J., Ledwoń A., Gerłowska J. (2020). *Dobrostan studentów w czasie pandemii koronawirusa SARS-CoV-2*. „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J. Paedagogia-Psychologia”, nr 33(3), s. 261–278, <http://dx.doi.org/10.17951/j.2020.33.3.261-278> (dostęp: 12.07.2024).
- Grodzicki M., Grzymała-Moszczyńska J., Kostera M., Lubacha J., Krzemińska K., Łapniewska Z., Stachurski A., Szafarczyk L., Wójcik G. (2020). *W jaki sposób pandemia COVID-19 wpływa na sytuację ekonomiczną i psychospołeczną studentów? Diagnostyka i rekomendacje* [How Does the COVID-19 Pandemic Affect the Economic and Psychosocial Situation of Students? Diagnosis and Recommendations], Kraków, https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/bitstream/handle/item/265061/grodzicki_et-al_w_jaki_sposob_pandemia_covid-19_wplynela_na_sytuacje_ekonomiczna_i_psychospoleczna_studentow_2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y (dostęp: 11.01.2023).
- Grzelak S., Siellawa Kolbowska E., Łuczka M., Trafny M., Grzelak A. (2020a). *Młodzież w czasie epidemii*, cz. 1. Raport z badań „AKCJA NAWIGACJA – chroń siebie, wspieraj innych”. Instytut Profilaktyki Zintegrowanej. Warszawa. https://www.ipzin.org/images/dokumenty/RAPORT_Modziez_w_czasie_epidemii_2020_IPZIN.pdf (dostęp: 13.09.2020).
- Grzelak S., Siellawa Kolbowska E., Łuczka M., Trafny M., Grzelak A. (2020b). *Młodzież w czasie epidemii. Komu jest najtrudniej?*, cz. 2, raport z badań „AKCJA NAWIGACJA – chroń siebie, wspieraj innych”. Instytut Profilaktyki Zintegrowanej. Warszawa, https://www.ipzin.org/images/dokumenty/RAPORT_Modziez_w_czasie_epidemii_Komu_jest_najtrudniej_2020_IPZIN_Czesc_2.pdf (dostęp: 13.09.2020).

- Gumułka A. (2020). *Młodzi na rynku pracy dyskryminowani i niezdiscyplinowani* [Young People Discriminated Against and Undisciplined on the Labor Market], <https://www.bankier.pl/wiadomosc/Mlodzi-na-ryнку-pracy-dyskryminowani-i-niezdiscyplinowani-8005884.html> (dostęp: 20.01.2021).
- GUS. (2021). *Wybrane aspekty rynku pracy w Polsce. Aktywność ekonomiczna ludności przed i w czasie pandemii COVID-19* [Selected Aspects of the Labour Market in Poland. Economic Activity of the Population Before and During the COVID-19 Pandemic Period]. Warszawa, https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5818/11/1/1/wybrane_aspekty_rynku_pracy_w_polsce_aktywnosc_ekonomiczna_ludnosci_przed_i_w_czasie_pandemii_covid-19.pdf (dostęp: 11.07.2022).
- Hafstad G. S., Augusti E. M. (2021). *A Lost Generation? COVID-19 and Adolescent Mental Health*. „The Lancet. Psychiatry”, nr 8(8), s. 640–641. DOI: 10.1016/S2215-0366(21)00179-6.
- Hamer K., Baran M. (2021). *Wpływ pandemii COVID-19 na zachowania, postawy i dobrostan Polaków – podsumowanie 10 miesięcy pandemii*, <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.13406.36166>.
- Havighurst R. J. (1981). *Developmental Tasks and Education*. New York-London: Longman. https://www.researchgate.net/publication/349732530_Wplyw_pandemii_COVID-19_na_zachowania_postawy_i_dobrostan_Polakow_-_podsumowanie_10_miesiecy_pandemii_The_influence_of_COVID19_pandemic_on_emotions_attitudes_and_behaviors_of_Poles_-_a_summary_of_10_m?channel=doi&linkId=603f58444585154e8c729b7a&showFulltext=true (dostęp: 16.07.2022).
- International Labour Organization (2020). *ILO Monitor: COVID-19 and the world of work. Fourth edition Updated estimates and analysis*, https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/documents/briefingnote/wcms_745963.pdf (dostęp: 6.02.2022).
- Jaskulska S., Jankowiak B., Marciniak M., Klichowski M. (2021). *Edukacja zdalna w czasie pandemii COVID-19 w doświadczeniach uczniów i uczennic: ocena relacji szkolnych i jej uwarunkowania*. „Wychowanie w Rodzinie”, nr 2, s. 133–146.
- Kokociński M. (2011). *Rola grupy rówieśniczej w procesie socjalizacji młodzieży*. Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Komunikacji i Zarządzania.
- Kopczyńska Ż. (2021). *Mentalne sidła pandemii*, https://portal.umk.pl/pl/article/mentalne-sidla-pandemii?utm_source=umk.pl&utm_medium=news&utm_campaign=mentalne-sidla-818 (dostęp: 4.01.2022).
- Krawiec S. (2020). *Koronalsi, jak epidemia zmieniła młodych Polaków* [Koronalsi, how the Epidemic Changed Young Poles], <https://www.wprost.pl/opinie-i-komentarze/10327761/koronalsi-jak-epidemia-zmieniła-młodych-polakow.html> (dostęp: 17.01.2023).
- Kutwa K., Kubisiak A., Sawulski J. (2021). *Corona Generation. Growing Up in a Pandemic*. Polish Economic Institute. Warsaw, <https://pie.net.pl/wp-content/uploads/2021/03/PIE-Corona-Generation.pdf> (dostęp: 1.02.2022).
- Leigh-Hunt N., Bagguley D., Bash K., Turner V., Turnbull S., Valtorta N. i in. (2017). *An overview of systematic reviews on the public health consequences of social isolation and loneliness*. „Public Health”, nr 152, s. 157–171. DOI: 10.1016/j.puhe.2017.07.035.

- Mamzer H. (2008). *Poczucie bezpieczeństwa ontologicznego. Uwarunkowania społeczno-kulturowe*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Matuszewska M. (1997). *Zmiany rozwojowe wczesnej dorosłości*. „Forum Psychologiczne”, t. II, nr 2, s. 31–44.
- Myszka-Strychalska L. (2021). *On the need to strengthen interpersonal relations in times of the SARS-CoV-2 coronavirus pandemic – reports from research involving academic youth*. „Resocjalizacja Polska”, nr 22, s. 601–621, <https://doi.org/10.22432/rp.421>.
- Myszka-Strychalska L. (2022). *Pokolenie koronawirusa jako spuścizna po pandemii choroby COVID-19(?) – próba charakterystyki [The Coronavirus Generation as a Legacy from the COVID-19(?) Pandemic – an Attempt at Characterization]*. „Podstawy Edukacji. Na jakie ważne dziś pytania szukamy odpowiedzi?”, nr 15, s. 161–186. DOI:10.16926/pe.2022.15.13.
- Myszka-Strychalska L., Marcinak M., Karmolińska-Jagodzik E., Kanclerz B., Peret-Drażewska P. (2022). *Młodzież akademicka w okresie pandemii COVID-19: sytuacja zawodowa i materialna – egzemplifikacje badawcze [Academic Youth During the COVID-19 Pandemic: Professional and Financial Situation – Research Examples]*. „Roczniki Pedagogiczne”, t. 14(50), nr 3, s. 5–26, <https://doi.org/10.18290/rped22143.1>.
- Naser A. Y., Al-Hadithi H. T., Dahmash E. Z., Alwafi H., Alwan S. S., Abdullah Z. A. (2019). *The effect of the 2019 coronavirus disease outbreak on social relationships: A cross-sectional study in Jordan*. „International Journal of Social Psychiatry”, nr 25, s. 1–8. DOI: 10.1177/0020764020966631.
- New York Times (2020). *Coronavirus Cancellations: An Updating List*, <https://web.archive.org/web/20200501092942/https://www.nytimes.com/article/cancelled-events-coronavirus.html> (dostęp: 12.07.2024).
- Niezależne Zrzeszenie Studentów, *Sytuacja studentów w czasie epidemii koronawirusa, 2020*, https://nzs.org.pl/wp-content/uploads/2020/04/NZS_Sytuacja-studentow_w-czasie_epidemii_koronawirusa.pdf (dostęp: 3.01.2022).
- Obuchowska I. (2004). *Adolescencja*. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.). *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 163.
- Orwid M., Pietruszewski K. (1996). *Psychiatria dzieci i młodzieży*. Kraków: Collegium Medicum UJ.
- Peiris M., Leung G. M. (2020). *What can we expect from first-generation COVID-19 vaccines?* „The Lancet”, nr 396(10261), s. 1467–1469. DOI: 10.1016/S0140-6736(20)31976-0.
- Piotrowski K., Wojciechowska J., Ziółkowska (2014). *Rozwój nastolatka. Późna faza dorastania*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Polukhina M. (2018). *Features of the value-motivational component of the individual professional development crisis in early adulthood*. „Fundamental and Applied Researches in Practice of Leading Scientific Schools”, nr 25(1), s. 108–113.
- Pwc.pl (2021). *Młodzi Polacy na rynku pracy 2021*, raport PwC, Well.hr i Absolvent Consulting [Young Poles on the Labor Market 2021. Report by PwC, Well.hr and Absolvent Consulting], <https://www.pwc.pl/pl/publikacje/mlodzi-polacy-na-ryнку-pracy-2021.html> (dostęp: 4.01.2022).

- Pyżalski J. (2020). *Co jest obecnie ważne, a co mniej w działaniach szkół i nauczycieli?* W: J. Pyżalski (red.). *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*. Warszawa: EduAkcja, s. 25–27.
- Pyżalski J. (2022). *Sytuacja dzieci i młodzieży w kontekście doświadczeń pandemii COVID-19*. W: M. Sajkowska, R. Szredzińska (red.). *Dzieci się liczą 2022. Raport o zagrożeniach bezpieczeństwa i rozwoju dzieci w Polsce*. Warszawa: Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę, s. 340–353.
- Pyżalski J., Poleszak W. (2020). *Relacje przede wszystkim – nawet jeśli obecnie tylko zapośredniczone*. W: J. Pyżalski (red.). *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*. Warszawa: EduAkcja, s. 28–36, <https://zdalnie.edu-akcja.pl> (dostęp: 12.07.2024).
- Pyżalski J., Walter N. (2021). *Edukacja zdalna w czasie pandemii COVID-19 w Polsce – mapa głównych szans i zagrożeń. Przegląd i omówienie wyników najważniejszych badań związanych z kryzysową edukacją zdalną w Polsce. Raport dla Rady Dialogu Społecznego w Gdańsku*. Gdańsk: Operon.
- Richardson N., Klein S. (2021). *People at Work 2021: A Global Workforce View*. ADP Research Institute, <https://fnope.org.pl/dokumenty/ADP.pdf> (dostęp: 7.07.2022).
- Robinson O. C. (2015). *Emerging adulthood, early adulthood and quarter-life crisis: Updating Erikson for the twenty-first century*. W: R. Žukauskiene (red.). *Emerging adulthood in a European context*. London: Routledge, s. 17–30.
- Rudolph C. W., Zacher H. (2020). „The COVID-19 Generation”: A Cautionary Note. „Work, Aging and Retirement”, nr 6(3), s. 139–145. DOI: 10.1093/workar/waaa009.
- Saczyńska-Sokół S., Łojko M. (2016). *Sytuacja młodzieży NEET na rynku pracy* [Situation of NEETs in the Labor Market]. „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach. Seria: Administracja i Zarządzanie”, nr 108(35), s. 97–105.
- Schlüter N. *Gibt es eine „Generation Corona”?*, <https://www.fluter.de/corona-junge-generation> (dostęp: 10.01.2022).
- Stunża G. (2020). *Zdania (nie)dokończone. Edukacja zdalna wypowiedziach uczniów, rodziców i nauczycieli. Jakościowy moduł badawczy*. W: G. Ptaszek, G. D. Stunża, J. Pyżalski, M. Dębski, M. Bigaj. *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami ich rodzicami i nauczycielami?* Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Szczurek-Boruta A. (2007). *Zadania rozwojowe młodzieży i edukacyjne warunki ich wypełniania w środowiskach zróżnicowanych kulturowo i gospodarczo. Studium pedagogiczne*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Szkurlat J. (2021). *Rynek pracy w Polsce a pandemia COVID-19 jako wyzwanie dla polityki społecznej i jej polityk szczegółowych* [The Labor Market in Poland and the COVID-19 Pandemic as a Challenge for Social Policy and its Specific Policies]. „Cywilizacja i Polityka”, nr 19, s. 191–205. DOI: 10.15804/cip202111.
- Szymczak J. (2020). *Stracone „korona pokolenie”? To młodzi najczęściej tracą pracę, skutki kryzysu mogą odczuwać przez lata* [A Lost „Corona Generation”? Young People Most Often Lose Their Jobs, the Effects of the Crisis May Be Felt for Years], <https://oko.press/stracone-koronapokolenie-mlodzi-najczesciej-traca-prace/> (dostęp: 20.01.2023).

- Tamesberger D., Bacher J. (2020). *COVID-19 Crisis: How to Avoid a 'Lost Generation'*. „Intereconomics”, nr 4, s. 232–238. DOI: 10.1007/s10272-020-0908-y.
- Twenge J. M. (2019). *iGen. Dlaczego dzieciaki dorastające w sieci są mniej zbuntowane, bardziej tolerancyjne, mniej szczęśliwe – i zupełnie nieprzygotowane do dorosłości i co to oznacza dla nas wszystkich*. Tłum. O. Dziedzic. Sopot: Smak Słowa, s. 107–135.
- UNICEF, ETF (2020). *Preventing a „Lockdown generation” in Europe and Central Asia. Building resilient societies with young people in the era of COVID-19*, <https://www.unicef.org/eca/media/14716/file/Lockdown%20generation.pdf> (dostęp: 6.02.2022).
- Varenhorst B. (1981). *The adolescent society*. W: S.E. Gardner (red.). *Adolescent Peer Pressure. Theory, Correlates and Program Implications for Drug Abuse Prevention*. Rockville: U.S. Department of Health and Human Services, s. 1–20.
- WeWork (2021). *Wpływ pandemii COVID-19 na doświadczenia*, <https://www.wework.com/pl-PL/ideas/research-insights/research-studies/the-impact-of-covid-19-on-the-university-student-experience> (dostęp: 4.01.2022).
- World Health Organization (2021). *WHO coronavirus (COVID-19) dashboard*, <https://covid19.who.int/> (dostęp: 10.05.2021).
- World Tourism Organization (2020). *COVID-19 related travel restrictions – a global review for tourism. First report*. UNWTO, https://webunwto.s3.eu-west-1.amazonaws.com/s3fs-public/2020-04/TravelRestrictions_0.pdf (dostęp: 12.07.2024).
- YWCA Canada (2021), *Preventing a Lockdown Generation. A plan to support Canada's youth in post-pandemic recovery*, <https://ersscale.com/wp-content/uploads/2021/09/Preventing-a-Lockdown-Generation-YMCA-YWCA-Report.pdf> (dostęp: 7.02.2022).
- Zakaria F. (2021). *Ten Lessons for a Post-Pandemic World*. New York: Norton & Company.
- Zwanka R. J., Buff C. (2021). *COVID-19 Generation: A Conceptual Framework of the Consumer Behavioral Shifts to Be Caused by the COVID-19 Pandemic*. „Journal of International Consumer Marketing”, nr 33(1), s. 58–67. DOI: 10.1080/08961530.2020.1771646.

Powodzenie edukacyjno-zawodowe dzieci z prywatnych szkół podstawowych w oczach ich rodziców

Wstęp

Celem artykułu jest zaprezentowanie podejścia rodziców uczestników prywatnej edukacji podstawowej do dalszych losów edukacyjnych i zawodowych swoich dzieci. W tekście przedstawiona zostanie wizja rodziców dotycząca nabywania na etapie szkoły podstawowej wybranych kompetencji i umiejętności przydatnych na dalszych etapach edukacyjnych a następnie zawodowych. Niniejszy artykuł oparty będzie na metodologii badań jakościowych.

Współczesny obraz relacji pomiędzy rodzicami a dziećmi z rodzin uprzywilejowanych pokazuje, jak bardzo zmieniły się kierowane wobec potomstwa oczekiwania w zakresie celów i budowania strategii ich rozwoju. Współcześni rodzice reprezentujący uprzywilejowane środowiska są nie tylko znacznie bardziej świadomi warunkowań funkcjonowania kapitalistycznego społeczeństwa, w którym obowiązują mechanizmy rynkowe. Są także przekonani, że mogą zagwarantować najlepsze warunki rozwoju własnym dzieciom i tym samym przyczynić się do ich społecznego i zawodowego sukcesu.

Te rodzicielskie uprawnienia wzmacnia quasi-pedagogiczna argumentacja, która wpisuje się w logikę rynku (choć nie jest poparta racjami pedagogicznymi) i jednocześnie umacnia przekonanie o aktywnej roli rodzica. Po pierwsze, rodzice zawsze mają na uwadze zapewnienie największych korzyści swoim dzieciom. Ich działania mają charakter indywidualny i zmierną do maksymalizacji interesów dziecka. Po drugie, rodzice wiedzą, jaki rodzaj edukacji pozwoli im osiągnąć zakładane korzyści. Związane jest to przede wszystkim z dobrą znajomością struktury rynku (poszczególnych szczebli edukacji) i możliwościami,

* ORCID: 0000-0001-7932-1138

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

jakie dają odpowiednie wybory. Dużym atutem jest znajomość dziecka przez rodziców i umiejętne dopasowanie edukacji do jego usposobienia. Ponadto rodzice potrafią sprecyzować efekty, które według ich założeń mają wieńczyć ścieżkę edukacyjną dziecka. Po trzecie, mają oni informacje i możliwość wyboru edukacji, której poszukują. Są świadomymi konsumentami i posiadają odpowiedni kapitał, by podejmować odpowiednie decyzje (Wise, Darling-Hammond 1984, s. 32). Taka argumentacja wyraźnie umacnia pozycję rodziców i sytuuje ich w systemie oświatowym jako kompetentnych decydentów edukacji dziecka. Przede wszystkim wspomniane przesłanki zachęcają do brania przez rodziców odpowiedzialności za edukację dzieci. Równocześnie potwierdzają przekonanie, że należy stworzyć dzieciom warunki, które zapewnią im konkurencyjność na rynku (Kirby i in. 2000, s. 217). W tym kontekście warto zauważyć, że potrzeba zapewniania równych szans dla wszystkich uczestników systemu edukacji zaczyna schodzić na dalszy plan, gdy niektórzy rodzice zaczynają świadomie projektować edukację swoich dzieci.

Celem artykułu jest zaprezentowanie podejścia rodziców uczestników prywatnej edukacji podstawowej do wizji dalszych losów edukacyjnych i zawodowych swoich dzieci. Główna uwaga skierowana zostanie na pożądane kompetencje i umiejętności dzieci kształtowane na etapie szkoły podstawowej.

Wybór edukacji w prywatnej szkole jako prognoza powodzenia życiowego dzieci

Takie ujęcie aktywności rodziców na rynku edukacyjnym skłania ku refleksji, że powodzenie edukacyjne czy społeczne jednostki w mniejszym stopniu zależy od jej aktywności czy wrodzonych talentów, a przede wszystkim od uwarunkowań tkwiących w zróżnicowanej pod względem ekonomicznym i społecznym hierarchicznej strukturze relacji. Podejście to wyjaśnia teoria reprodukcji kulturowej, której główny przedstawiciel Pierre Bourdieu zauważa, że doświadczenia kulturowe wyniesione ze środowiska rodzinnego grup uprzywilejowanych ułatwiają dzieciom przystosowanie się do szkoły i osiągnięcia w nauce. Szkoła ułatwia przekształcanie i wykorzystywanie zasobów kulturowych (czyli tego, co P. Bourdieu nazywa kapitałem kulturowym) w celu maksymalizacji korzyści edukacyjnych (Lareau 1997, s. 704).

W głównej mierze zatem osiągnięcia szkolne uczniów zależą od kapitału kulturowego, jakim dysponują rodziny. Kultura będąca domeną szkoły jest tożsama z tą, którą przekazują dzieciom rodziny z uprzywilejowanych warstw społecznych. Szkoła reprezentuje zatem kulturę uprzywilejowanych grup, upowszechniając określone wzory dominujące. Prowadzi to do podziału na tych,

których wyposażenie kulturowe koresponduje z obowiązującymi wartościami, i tych, którzy mają z tym trudności. Współczesne badania francuskiego społeczeństwa klasowego potwierdzają główne tezy P. Bourdieu. Jak bowiem zauważają socjolożki Marie Duru-Bellat i Agnès van Zanten, nierówności edukacyjne przejawiające się w osiągnięciach widoczne są już od najmłodszych lat dziecka i wczesnych lat szkolnych. Związane jest to z zaangażowaniem domu rodzinnego i przekazywaniem kultury rodziny, co ma odzwierciedlenie np. w jakości interakcji z rodzicami czy wspieraniem rozwoju poznawczego dzieci (Duru-Bellat, Van Zanten 2012, s. 187–209).

P. Bourdieu rozwijając swoją koncepcję, zwrócił uwagę na różne typy kapitału, które są powiązane ze sobą i niezbędne jednostkom do osiągnięcia sukcesu edukacyjnego i społecznego. Teoretyk ten zwraca uwagę, że aby być skutecznym graczem na rynku edukacyjnym, jednostka musi posiadać nie tylko odpowiedni kapitał kulturowy, ale i ekonomiczny oraz społeczny, gdyż to umożliwi jej podejmowanie dobrych wyborów. Kapitał ekonomiczny np. ułatwia inwestowanie w płatną edukację czy dodatkowe zajęcia, zaś kapitał społeczny umożliwia przynależność do grup i sieci kontaktów, które zapewniają wpływy i poparcie. Wyposażenie reprezentantów odmiennych klas społecznych w odpowiednie typy kapitału daje im odrębne możliwości w zakresie osiągania sukcesu w społeczeństwie (Mufti, Kassem, Murphy 2009, s. 62).

James Coleman zwraca uwagę, że kapitał społeczny rodziców jest niezwykle istotny dla budowania sukcesu szkolnego dziecka. Związane jest to również z gromadzeniem się w obrębie jednej placówki społeczności szkolnej o zbliżonym kapitale. Zróżnicowanie kapitału społecznego wśród rodzin jest bowiem zjawiskiem w mniejszym stopniu dotyczącym tej samej szkoły, a w znacznie większym jest efektem różnic między szkołami (Coleman 1991, s. 10). Szkoły posiadające wysoki kapitał społeczny (do których uczęszczają dzieci z grup uprzywilejowanych) to takie, w których rodzice są w stanie ze sobą (lub przy wsparciu pracowników szkolnych) współpracować, aby ustalić normy i egzekwować prawa, które są tożsame dla tych rodzin. Szkoły z sektora prywatnego wpisują się w tę narrację i stanowią narzędzie do kreowania sukcesu edukacyjnego przez rodziny z uprzywilejowanych środowisk.

Charakterystyka badań własnych

Zaprezentowany poniżej fragment badań stanowi wycinek większego projektu badawczego, którego główny problem badawczy sformułowano następująco: w jaki sposób badani rodzice dzieci z klasy średniej postrzegają potencjalne znaczenie prywatnego szkolnictwa podstawowego w biografii społeczno-zawodowej swoich

dzieci? W ramach tego badania podjęto m.in. następujący problem szczegółowy¹: w jaki sposób rodzice z klasy średniej postrzegają edukację swoich dzieci w prywatnej szkole podstawowej pod kątem zwiększania ich szans na osiągnięcie sukcesu społecznego?

Przyjęcie założeń metodologii badań jakościowych daje możliwość poznania zdarzeń zachodzących w naturalnym środowisku, co stanowi kontekst badanych zagadnień. Bezpośrednia interakcja i otwarty kontakt z osobami badanymi pozwala uzyskać bogaty zestaw danych, a jednocześnie lepiej zrozumieć badany obszar zjawiska (Pilch, Bauman 2010, s. 277–279). Przeprowadzone badania stanowiły próbę uchwycenia indywidualnych doświadczeń rodziców związanych z kształceniem ich dzieci w szkołach prywatnych, realizowanym na poziomie edukacji podstawowej.

Wybór tej ścieżki metodologicznej związany był ze specyfiką przedmiotu badań. Przyjmuje się, w myśl kluczowych kryteriów odnoszących się do współczesnych badań jakościowych, że w tym podejściu rzeczywistość tworzona jest przez jednostki w procesie interakcji z ich społecznymi światami, zaś sam badacz zainteresowany jest rozumieniem znaczeń konstruowanych przez ludzi oraz zjawiska z perspektywy uczestników tej rzeczywistości. Dalej podejście to kładzie nacisk na proces poznawczy, znaczenie i zrozumienie, stąd wytworami badań są bogate opisy z licznymi przykładami czy cytatami (Merriam 1998, s. 6–8). Przeprowadzone badania dostarczają szerokiego wglądu w działania rodziców względem procesu edukacyjnego, jak i samej szkoły, a także umożliwiają spojrzenie na szeroki wachlarz uwarunkowań społecznych, ekonomicznych i kulturowych powiązanych z tymi zjawiskami.

W badaniach zastosowano metodę wywiadu częściowo ustrukturyzowanego, która przyznaje badaczowi aktywną rolę. Zastosowana metoda wywiadu pozwoliła ująć i zobrazować doświadczenia osób badanych, indywidualne znaczenia, jakie sami rodzice nadają edukacji swoich dzieci. Należy zaakcentować, że wywiad w badaniach jakościowych nie pozwala na zebranie „obiektywnych” informacji o danych faktach czy zjawiskach (jak to jest rozumiane w paradygmacie pozytywistycznym). Uzyskane dane pozwalają natomiast odkryć ludzkie doświadczenia i interpretacje faktów. Z tej perspektywy eksploracyjne ujęcie przedmiotu badań zwraca uwagę na punkt widzenia uczestników badania i wskazuje na ich perspektywę (Silverman

¹ W ramach całego projektu badawczego w odniesieniu do głównego problemu badawczego wyróżniono trzy problemy szczegółowe: 1) W jaki sposób rodzice z klasy średniej postrzegają edukację swoich dzieci w prywatnej szkole podstawowej jako czynnik zwiększania ich szans na uzyskanie sukcesu społecznego?; 2) W jaki sposób badani rodzice widzą rolę prywatnych szkół podstawowych w kształtowaniu tożsamościowych i osobowościowych cech swoich dzieci?; 3) W jaki sposób badani rodzice postrzegają proces wychowawczy i dydaktyczny w prywatnych szkołach podstawowych w kontekście zwiększania potencjału swoich dzieci pod kątem uzyskania sukcesu społecznego?

2007, s. 44–46). Przyjęcie tej ścieżki metodologicznej wiąże się z niemożnością sformułowania jakichkolwiek uogólnionych wniosków. Celem badań jest uchwycenie czynników kontekstowych danego zjawiska.

Badania przeprowadzone zostały w okresie od maja do września 2015 roku. Wzięło w nich udział 24 rodziców, korzystających w kształceniu swoich dzieci z oferty edukacyjnej poznańskich prywatnych szkół podstawowych. Dobór próby był celowy, a grupę badaną cechowały wspólne doświadczenia istotne z perspektywy omawianego zagadnienia (Flick 2012, s. 139). Wstępny warunek doboru próby badanej stanowiła przynależność do społeczności prywatnej szkoły podstawowej. Wyboru czterech poznańskich szkół dokonano na podstawie informacji zamieszczonych na stronach internetowych placówek (dotyczących np. wygranych w konkursach, rankingach czy przyznanych nagród, a zatem podkreślających wysoką jakość usług), a także informacji publikowanych w zestawieniach Wydziału Oświaty w Poznaniu. Kluczowymi kryteriami doboru placówek były ich wysokie pozycje w rankingach szkół, jak i postrzeganie ich przez opinię publiczną jako instytucji oferujących edukację na wysokim poziomie.

Ostatecznie do badań zaproszeni zostali rodzice z czterech szkół prywatnych: Prywatnej Szkoły Podstawowej Gaudium et Studium, Prywatnej Szkoły Podstawowej Da Vinci, Dwujęzycznej Polsko-Angielskiej Szkoły Podstawowej oraz International School of Poznań².

Już na etapie konstruowania badań odrzucono pytanie dotyczące deklaracji dotyczących dochodów, uznając fakt korzystania z płatnej edukacji za symptom dobrej sytuacji materialnej. Kolejny warunek – przynależność do klasy średniej – weryfikowany był na podstawie posiadanego wykształcenia oraz zawodu wykonywanego przez rodzica, jego pozycji zawodowej oraz prowadzonego stylu życia³.

Należy podkreślić, że zaprezentowany poniżej fragment badań odnosi się wyłącznie do doświadczeń osób badanych, a przedstawione opisy, porównania i wnioski dotyczą jedynie wyselekcjonowanych 24 rodziców. Tak wyodrębniona próba nie może być reprezentatywna, jakkolwiek potwierdza prawidłowości związane z wyborem prywatnej szkoły podstawowej i ich konsekwencje ukazane w badaniach zarówno przez polskich, jak i zagranicznych autorów.

² Dla poszczególnych szkół przyjęto następujące skróty: Dwujęzyczna Polsko-Angielska Szkoła Podstawowa – kod: Piwna (oznaczający adres szkoły – sami badani rodzice posługiwali się sformułowaniami: „szkoła przy Piwnej”), International School of Poznań – kod: ISoP (oficjalny skrót nazwy szkoły), Prywatna Szkoła Podstawowa Da Vinci – kod: DaVinci, Prywatna Szkoła Podstawowa Gaudium et Studium – kod: G&S.

³ Dane te zbierane były w pierwszej fazie badań (tzw. metryczka) i dotyczyły m.in. wykształcenia, wykonywanego zawodu, pozycji zawodowej osób badanych oraz ich małżonków/partnerów.

Kompetencje (dla) przyszłości zdobywane w prywatnych szkołach podstawowych w ujęciu rodziców

W przypadku kształcenia na etapie szkoły podstawowej trudno mówić o nabywaniu kompetencji mających bezpośredni związek z wykonywanym w przyszłości zawodem. Stanowisko to dzielą badani rodzice, wskazując, że trudno jest „wyrokować” w kwestii przyszłości zawodowej dziecka na tym etapie kształcenia. Niezależnie od tego rodzice podejmowali rozmowy z dziećmi na temat specyfiki różnych zawodów, co bezpośrednio odnosiło się do kształtowania ich wiedzy na temat określonych profesji. Warto zaznaczyć, że na tym etapie rozwojowym to właśnie poznawanie zawodów i specyfiki różnych profesji stanowi początek kształtowania świadomości zawodowej. Z kolei pewne teorie kariery zawodowej wskazują na rolę przebiegu kariery edukacyjnej w procesie przygotowania do przyszłej kariery zawodowej (Cybal-Michalska 2013, s. 37–54). Z tej perspektywy badani rodzice zakładali, że wykształcenie odpowiednich umiejętności i cech charakteru już na etapie szkoły podstawowej przyczyni się do rozwoju kompetencji użytecznych dla przyszłego rozwoju zawodowego.

Jednym z ważnych aspektów badania opinii rodziców na temat funkcjonowania szkół prywatnych była kwestia oczekiwań, iż instytucje te zapewnią doskonałe warunki dla dalszej kariery szkolnej i kreowania możliwości powodzenia edukacyjnego dzieci.

Nieodzownym elementem świadczącym o wysokim poziomie kształcenia (deklarowanym przez badanych rodziców) była intensywna nauka języków obcych, zwłaszcza języka angielskiego, co związane jest z uzyskiwaniem przez dzieci wysokich kompetencji w tym zakresie. Wątek związany z nauką języka angielskiego przejawiał się wielokrotnie w różnych aspektach wypowiedzi rodziców. W opinii osób badanych biegła znajomość języka angielskiego jest równoznaczna ze zwiększonymi możliwościami edukacyjnymi i zawodowymi. Odpowiedni poziom nauki tego języka na etapie szkoły podstawowej może przyczynić się do szerszej perspektywy kształcenia na dalszych etapach oraz poszerzenia możliwości przyszłego zatrudnienia. Kiloro rodziców otwarcie snuło plany bądź przypuszczenia dotyczące kształcenia własnych dzieci na uniwersytetach za granicą. Opanowanie przez dzieci języka angielskiego na odpowiednim poziomie stanowi zatem dla badanych rodziców kluczową kompetencję służącą osiągnięciu wymarzonego celu. O swoich planach i zamierzeniach opowiadali w następujący sposób:

Ja moim dzieciom, całej trójce, powtarzam, że mają na studia wyjechać za granicę. W związku z tym, siłą rzeczy muszą się po angielsku porozumiewać... (Piwna, M17).

W przyszłości (...) tak sobie nawet mówimy, że gdyby został [w tej szkole] to matura międzynarodowa i może nam wyjedzie (ISoP, K15).

Przede wszystkim córka, tak myślę, będzie miała bardzo dobry start w życie. Będzie miała możliwość kontynuacji nauki, jeżeli będzie chciała, gdzieś za granicą. (...) Znajomość języka angielskiego wiadomo, że jest bardzo potrzebna w dzisiejszych czasach, to jest naprawdę drugi język, którym się posługujemy. (...) Po prostu taki dobry start w życie (ISoP, K16).

Ja bym chciał, żeby moje dzieci szczególnie ostatni etap edukacji spędziły za granicą. Możliwości teraz jest bardzo dużo... i naprawdę, będąc w Unii Europejskiej nawet sobie do końca nie zdajemy sprawy jak duże możliwości dostaliśmy. Jak dużo nasze dzieci mogą osiągnąć, czy w jaki sposób mogą podejść do nauki dalej w edukacji (ISoP, M21).

Kilkoro rodziców konfrontowało własne doświadczenia edukacyjne związane z nauką języków z doświadczeniami swoich dzieci w tym zakresie. Z tej perspektywy dostrzegali potrzebę wczesnej nauki języków obcych. Ich zdaniem znajomość języka angielskiego jest konieczna, gdyż ułatwi ich dzieciom codzienne życie:

Dla mnie to jest fajnie, że ta szkoła jest anglojęzyczna, bo uważam, że dostaje coś w gratisie, w cudzysłowie. Ja musiałam ciężko pracować, bo dopiero gdzieś tam w liceum zaczynałam się języka angielskiego uczyć i pamiętam tę swoją edukację. W dzisiejszych czasach można już od małości się uczyć, a taka szkoła daje na pewno dużo możliwości językowych. To jest przepaść między tym, co może dać zwykła powiedzmy szkoła językowa a taka [międzynarodowa szkoła]. To nie ma w ogóle porównania (ISoP, K15).

My się troszkę czujemy kalekami językowymi, bo myśmy języka angielskiego zaczęli się uczyć dopiero w szkole średniej i uważam, że to jest zdecydowanie za późno. Także bardzo się cieszę, że dzieciaki się uczą tego języka dużo wcześniej. I widzę to, że będą umiały (G&S, K22).

Dla mnie o tyle jest to ważne, że uważam, że w tej chwili język angielski to już nie jest żadna łaska żeby go znać. To staje się naszym drugim językiem na każdym kroku. To nie jest kwestia wyjazdu na wakacje. Nasze życie jest w ten sposób skonstruowane, że obsługa jakichkolwiek urzędzeń, wszelkie instrukcje, wszystko jest po angielsku. Bardzo to ułatwia życie moim zdaniem. Znajomość angielskiego w dobie dzisiejszego świata to już (...) [konieczność] i każdy powinien chociaż w małym stopniu [się nim posługiwać] (Piwna, K 13).

Zwiększona liczba godzin nauczania języka angielskiego czy wprowadzenie kolejnego języka obcego (niekiedy już od drugiej klasy) w opinii badanych rodziców wyróżnia działalność szkół prywatnych. Komunikacja w języku obcym już na etapie szkoły podstawowej będzie procentować w codziennej komunikacji oraz podczas podróżowania.

Wszyscy badani rodzice podzielali przekonanie o dużej wartości znajomości języków obcych w kontekście zawodowej przyszłości swoich dzieci:

Znajomość języków, szczególnie angielskiego daje... furtkę na cały świat (G&S/ ISoP, K9).

Angielski jest absolutną podstawą. (...) Najważniejsze są kwestie językowe i dobre nauczanie się co najmniej dwóch języków, ze względu na to, że potem można robić wszystko. Ale najważniejsza jest właśnie znajomość tych języków obcych. Za dużo ogłoszeń widzę gdzie jest [poszukiwany] logistyk, z językiem jednym i drugim. Tak naprawdę tej logistyki to można się nauczyć w «5 minut». A języka się już tak człowiek nie nauczy, choćby nie wiem co. Także zdecydowanie jest to dla mnie ważne (G&S, K20).

Szkoła gwarantuje to, że dziecko zostanie wyposażone w język angielski, który pozwoli zawodowo funkcjonować bez barier (ISoP, K6).

Kolejną umiejętnością przydatną w życiu zawodowym, co podkreślali rodzice, była nauka pracy w zespole. W ich opinii działania oparte na współpracy są formą uspołeczniania.

Właśnie ta współpraca w grupie, że oni często mają projekty, które wykonują wspólnie i jakieś prace, które wykonują razem. Myślę, że to też jest ważne, że nie tylko chodzi o tę umiejętność pracy w grupie, ale też o tą świadomość, że każdy musi dołożyć coś swojego do osiągnięcia wspólnego celu... (Da Vinci, K3).

Mi się wydaje, że w ich szkole uczy się też takiej współpracy. Czyli mają dużo projektów, które robią w grupach. Grupy są przemieszane, czasami w parach. Raz w takiej grupie, raz w innej. Jeśli powiedzmy dzieci się mniej lubią to i tak są w danej grupie i muszą się nauczyć współpracy. Więc takiej kooperatywności na pewno uczą (ISoP, K15).

Tym, co zdaniem badanych rodziców dzieci uczęszczających do prywatnych szkół z pewnością przyczyni się do rozwoju zawodowego dzieci, były liczne prezentacje i wystąpienia szkolne. Są one formą nauki autoprezentacji. W ten sposób już na etapie szkoły podstawowej dziecko kształtuje umiejętność zaciekawienia publiczności swoją osobą. Jednocześnie uczy się panować na stresem i oswajając z publicznością. Te wszystkie aspekty przysposabiają jednostkę także do świata zawodowego, bowiem w wielu sytuacjach codziennych człowiek wystawiony jest na ekspozycję społeczną, a na współczesnym rynku pracy umiejętność występowania przed publicznością staje się niezwykle przydatna. A zatem sztuka występowania, prezentowania się, przemawiania w różnych sytuacjach stanowi także wynik oczekiwań społecznych. Warto zwrócić uwagę na wielość wypowiedzi respondentów na ten temat, co podkreśla wagę tego zagadnienia:

Chociażby to, że mają zawsze na koniec roku, a także w połowie roku, przedstawienia. (...) I moim zdaniem to jest fajne i to przygotowuje do wszystkiego. Ze względu na to, że to gdzieś tam rozwija poczucie, tzn. umiejętność mówienia do ludzi, braku stresu przed większą publiką, to że światło ci pada w oczy i przeszkadza. I to myślę (...) do bardzo wielu dziedzin może przygotować. [Na przykład] związanych z jakimiś (...) prezentacjami. No przecież my przez całe życie się z kimś spotykamy i jesteśmy oceniani, i jesteśmy jakimiś tam aktorami. Więc to na pewno jest fajne, to mi się podoba. To zresztą wiadomo, jest wzięte z jakichś tam zachodnich wzorców, no ale te zachodnie wzorce też były przez wiele lat wypracowywane, także zdecydowanie to jest ok (G&S, K20).

Mi się wydaje, że właśnie ten otwarty umysł, a ta szkoła na pewno w tym pomaga, to bez dwóch zdań. Takiej właśnie otwartości [uczy]. (...) Jeżeli miała-bym powiedzieć, że ta szkoła w czymś mu pomoże, to w tym na pewno, że on się nie będzie bał, że on będzie to potrafił, że on nie będzie miał problemu z wystąpieniami takimi publicznymi. (...) Jak mieli to *exhibition*, to umie powiedzieć, dlaczego wybrał taki temat, a nie inny. On opowie o tym! I on w ogóle nie ma z tym kłopotu! I nawet dzieci, które gdzieś są bardziej takie skryte, takie mało przebojowe, mało otwarte, to one też tego [się] uczą i dla nich to się staje bardziej takie naturalne (ISoP, K15).

Myślę, że autoprezentacji i autopromocji. Są różne projekty, co też uczy współpracy w grupie. To, że one [dzieci] są porozrzucane po różnych okolicach to uczy dobrej współpracy i organizowania się, że trzeba zrobić wspólnie: ty zrobisz to, ja zrobię tamto, potem się spotkamy i tylko to złożymy. Dziecko uczy prezentowania siebie, jak sprzedać się, prezentować swoje dobre aspekty (Piwna, K13).

Ja byłem w szkole, jak w piątej klasie mój syn miał projekt, właśnie w ISOPie. Jest to typowy, jest to po prostu standard międzynarodowy. W piątej klasie mają projekt. Projekt był całoroczny. Projekt polegał na tym, że mieli zrobić coś, jakieś przedsięwzięcie... Trójka dzieciaków razem, wymyślają co chcą robić. Robią coś, wyciągają wnioski, znowu coś robią, znowu wyciągają wnioski, poprawiają, ulepszają i na końcu piszą, powiedzmy prezentację dla całej grupy. Gdzie mają w ciągu 30 minut przedstawić, co zrobili, czego się nauczyli i tak dalej. Jest to pewien schemat pracy. Dla mnie jest to rewelacyjna rzecz, którą uważam, że jest być może ważniejsza od wielu rzeczy, które oni się nauczyli, nie wiem, *stricte* nauczyli w tej szkole, bo patrząc dalej w życiu to... idąc nawet do pierwszej pracy, my się zderzamy z czymś takim. Wychodzimy na arenę i mamy przedstawić, mamy coś powiedzieć, opowiedzieć, co zrobiliśmy i gros ludzi na tym przepada... (ISoP, M21).

Projekty, o których wspominali badani rodzice, miały uczyć dziecka autopromocji, ale i pracy w grupie (także w aspekcie zarządzania zespołem). Jednocześnie dzieci uczone były wysuwania argumentów adekwatnych do przyjętego stanowiska. To, czego dzieci uczą się aktualnie na etapie szkoły podstawowej (w szkole prywatnej), zwykle osobom badanym (ich rodzicom) dostępne było dopiero na dalszych etapach kształcenia, najczęściej podczas studiów wyższych. Z tego powodu kształtowanie

już na etapie edukacji podstawowej umiejętności występowania przed audytorium czy nauka poprawnego przemawiania były bardzo doceniane przez rodziców. Jednocześnie badane osoby nie ukrywały przekonania o korzyściach dla ich dziecka płynących z tych doświadczeń:

Te spektakle teatralne, które są organizowane dwa razy do roku. Które są czasem kontrowersyjne, bo one... bo dzieci czasem zamiast się uczyć, może idą na jakieś przedstawienie. Ale jak sobie pomyślę, że ja nigdy nie występowałam na scenie, w związku z tym dla mnie przeżyciem jest wyjść i [wygłosić] referat, prezentację. Tak tu mam wrażenie, że im w pracy może to pomóc. Oni są oswojeni z mikrofonem, oni są oswojeni ze sceną i oni będą potrafili wyjść. Także myślę, że to im może pomóc (G&S, K22).

Myślę, że postawienie na tę ich samodzielność. Poza tym szkoła też organizuje dwa razy w roku przedstawienia. Jedno jest występem na deskach, normalnie w teatrze na koniec roku. Ja dopiero na studiach się spotkałem z tym. Mieliliśmy taki przedmiot jak wystąpienia publiczne. Oni tak naprawdę mają to od dziecka, więc ja myślę, że to bardzo będzie procentowało, bo to już widzimy, że procentuje (G&S, M23).

To przede wszystkim przedstawienia. To jest coś, czego dzieciom zazdrościć. (...) Dzieci mają dwa razy do roku przedstawienia obowiązkowe. Zimą występują z przedstawieniem, każda klasa oddzielnie w auli szkoły dla rodziców, dziadków, natomiast w czerwcu wynajmowany jest Teatr Muzyczny. Przedstawienia są na prawdziwej scenie, z biletami itd. To bardzo otwiera dzieci, nawet te, które na początku się ogromnie tremują. To z roku na rok widzę jak się ogromnie rozwijają (...) To na pewno ma znaczenie, że mogą się spotkać z takim doświadczeniem. (...) Myślę, że to im da taką pewność w dorosłym życiu, brak obaw przed wystąpieniami publicznymi i jestem przekonana, że każdemu dziecku by to dało. (...) Dzieci wchodzi na scenę pewnie siebie, przekonane, że damy radę i będzie super (G&S, K12).

Ponieważ patrząc teraz na rynek pracy, często przychodzą do nas ludzie, którzy mają świetne świadectwa, bardzo dobre oceny, natomiast na pierwszej rozmowie okazuje się, że ja nie potrafię porozmawiać z tą osobą. Więc myślę, że takie kompetencje czasem są istotniejsze, aniżeli ukończone kierunki i oceny na tych kierunkach (G&S, K22).

Warto zauważyć, że wypowiedzi rodziców w wielu przypadkach odnosiły się do ich własnych doświadczeń, przy czym podkreślano brak takich praktyk w okresie ich nauki szkolnej. Rodzice dostrzegają i w pełni popierają fakt, iż zadania stawiane uczniom przez szkołę prywatną stają się odzwierciedleniem wymagań, które jednostka napotka w życiu zawodowym i społecznym. Edukacja w prywatnej szkole podstawowej przyczynia się zatem do kształtowania umiejętności niezbędnych w przyszłym życiu zawodowym (w szczególności na średnich i wyższych poziomach zawodowych).

Kolejne podjęte zagadnienie dotyczyło zależności pomiędzy sposobami funkcjonowania szkoły prywatnej a projekcjami rodziców dotyczącymi dalszych losów zawodowych dziecka. Rodzice dość jednoznacznie stwierdzali, że wybór prywatnej szkoły podstawowej ma zarówno przyczynić się do sukcesu edukacyjnego, jak i zwiększyć przyszlą atrakcyjność ich dziecka na rynku pracy. Wzmacnianie w placówkach takich cech i umiejętności jak otwartość, obycie, kompetencje językowe, a także orientacja w otaczającym świecie sprawi, iż w przyszłości ich dzieci będą bardziej elastyczne w życiu zawodowym. W rezultacie rodzice zakładali, że dzięki ukończeniu prywatnej szkoły ich dzieci będą w przyszłości bardziej konkurencyjne w życiu zawodowym.

Liczę na to, że tak..., że dzięki temu, że w szkole tej uczestniczy w różnego rodzaju wydarzeniach, wycieczkach, które otwierają bardzo na świat i zapoznają (...) z różnymi zjawiskami, z którymi na co dzień nie ma dziecko do czynienia... Myślę, że to bardzo wspomaga taki ogólny rozwój i... sprawi w czasie późniejszym, że... będą te dzieci nasze po skończeniu tej szkoły, mam nadzieję, takie bardziej obyte..., co nie ukrywam, że jest ważną cechą we współczesnym świecie zwłaszcza (Da Vinci, K3).

No chciałabym wierzyć, że tak. Po to, to wszystko robimy. Cały nasz trud jest jakby po to, żeby potem [syn] był lepszy na tym rynku pracy. Raz, że skończy studia takie, jakie będzie chciał, dobre jakieś studia i że będzie przez to konkurencyjny na rynku pracy, będzie miał pracę taką, jaką będzie chciał wykonywać, a nie jaką będzie musiał wykonywać. Wierzę w to, że wybór szkoły prywatnej to umożliwi (G&S/ISoP, K9).

Myślę, że te dzieci są trochę inne właśnie przez to, że są otwarte, nie mają bariery językowej, są takie bardziej pewne siebie. (...) Myślę, że będzie im dużo łatwiej w różnych takich zawodach, wszystkich właściwie i wolnych, i nie... kiedyś w życiu, po tej szkole (ISoP, K19).

Tym, co zdaniem rodziców przyniesie korzyść ich dzieciom na dalszych etapach kształcenia, poza zdobytą wiedzą, będzie wyniesiona ze szkoły podstawowej kultura uczenia się. Nabycie tej umiejętności odzwierciedlać się będzie przede wszystkim w samodzielnym zdobywaniu wiedzy. Bowiem według badanych rodziców w praktyce większe znaczenie ma umiejętność poszukiwania informacji i towarzysząca jej ciekawość służąca zdobywaniu nowej wiedzy niż samo zapamiętywanie faktów:

Na pewno sama wiedza wyniesiona, ale też umiejętność uczenia się czy umiejętność samodzielnego zdobywania wiedzy (...) Taka samodzielnność myślenia już w jakimś stopniu... (Da Vinci, K2).

Umiejętność samodzielnej pracy i to, żeby dziecko do tego przyzwyczaić. Ale to jest rola duża też rodzica, myślę, że niestety szkoła nie jest tego do końca w stanie wykształcić w uczniu. (...) Także ta samodzielnność i taka obowiązko-

wość według mnie jest najważniejsza, żeby umieć załatwić te sprawy już teraz, a nie czekać na ostatnią chwilę (Piwna, K18).

Dziecko musi mieć wykształconą ciekawość i musi się nauczyć, że samo może osiągać tę wiedzę i zdobywać. Taka praca na projekcie (...) daje dziecku świadomość, że tę wiedzę on sam może pozyskać. Dzieci mają dużo samodzielności w tej szkole, czyli mogą korzystać z różnych źródeł do pozyskania informacji, zgłębienia danego tematu i to uczy dziecko samodzielności i kreatywności na przyszłość. Że nie musi mieć tej wiedzy podanej na tacy, tej wiedzy przygotowanej przez nauczyciela, podkreślonej w książce. On może sam tę wiedzę poszukiwać (ISoP, K6).

Mimo intensywne starań na tym etapie, kumulacja zysków w kontekście sukcesów edukacyjnych zdaniem badanych rodziców przewidywana jest dopiero w przyszłości. Na tym szczeblu edukacji kluczowe znaczenie badane osoby nadawały solidnym podstawom i maksymalnemu zainteresowaniu ze strony nauczycieli. Podejmowane działania edukacyjne miały sukcesywnie i skutecznie przybliżyć dziecko do wcześniej obranego celu. Strategia stosowana przez osoby badane, polegająca na koncentracji na perspektywie jutra, przy jednoczesnym odraczaniu gratyfikacji, stanowi warunek odniesienia sukcesu. W opinii badanych rodziców na szeroko pojmowany sukces trzeba pracować od początku i starać się zapewniać własnym dzieciom jak najlepsze warunki. Z perspektywy respondentów nauka w szkole podstawowej jest wstępem do dalszej edukacji nie tylko w sensie formalnym – dydaktycznym, ale i społecznym. A zatem zbagatelizowanie edukacji na poziomie podstawowym może rodzić trudności na dalszych jej etapach.

Podsumowanie

Badani rodzice wyrażali przekonanie, że wybór dobrej szkoły podstawowej dla ich dzieci przyczyni się do ich powodzenia na dalszych etapach edukacji. W ich opinii uwidoczni się to zwłaszcza w wyborach szkół, a konkretnie – umożliwi bezproblemowe dostanie się do szkół na poziomie średnim, a nawet wyższym. Kształcenie na odpowiednio wysokim poziomie już na etapie szkoły podstawowej przyczynia się bowiem do sukcesów na kolejnych szczeblach edukacyjnych.

Wybór prywatnej szkoły podstawowej stanowi wyraz troski o komfortowe warunki kształcenia od początku edukacji. Szkoła podstawowa w oczach respondentów jawi się jako solidny fundament całej kariery edukacyjnej dziecka, pokłada się w niej zatem duże nadzieje. Starania o dobrą szkołę podstawową podyktowane są wiarą w możliwość zapewnienia dziecku lepszego losu.

Badani podkreślali ogromne znaczenie pierwszego etapu formalnej edukacji jako wstępu do dalszej drogi edukacyjnej i jego powiązania z kolejnymi szczeblami kształcenia. Spośród formalnych aspektów kształcenia największe zainteresowa-

nie badanych rodziców wzbudzały: liczba godzin języka angielskiego w tygodniu (rodzicom zależało na wysokim poziomie nauczania tego języka, a tym samym na dużej liczbie godzin lekcji angielskiego) oraz tworzenie prezentacji i udział ich dzieci w wystąpieniach publicznych (rodzice aprobowali nabywanie przez dzieci tych umiejętności). Przyjęcie przez osoby badane takiego stanowiska pozwoliło zauważyć, że głównym odniesieniem dla funkcjonowania samej szkoły były własne doświadczenia rodziców oraz ich pozycja zawodowa. Pozwala to przypuszczać, że właśnie takich lub zbliżonych karier oczekiwali dla swoich dzieci. Jednocześnie nawiązuje to do zasobów rodzin z uprzywilejowanych grup społecznych, którzy mając odpowiednie doświadczenia edukacyjne i zawodowe, potrafią zarządzać karierą edukacyjną własnych dzieci. W uproszczeniu można stwierdzić, że wiedzą oni, jak osiągnąć ten cel i jakie czynniki mogą okazać się użyteczne przy jego realizacji, a odpowiednio dobrana szkoła (np. prywatna) może stanowić bazę do kształtowania odpowiednich kompetencji (do) sukcesu.

Bibliografia

- Coleman J. S. (1991). *Parental Involvement in Education. Policy Perspective Series*. Washington: Office of Educational Research and Improvement, U.S. Government Printing Office.
- Cybal-Michalska A. (2013). *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Duru-Bellat M., van Zanten A. (2012). *Sociologie de l'école*. Paris: Armand Colin.
- Flick U. (2012). *Projektowanie badania jakościowego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kirby M. i in. (2000). *Sociology in Perspective*. Oxford: Heinemann Educational Publishers.
- Lareau A. (1997). *Social-class differences in family-school relationships. The importance of cultural capital*. W: A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown, A. S. Wells (red.). *Education. Culture, economy and society*. Oxford-New York: Oxford University Press.
- Merriam S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mufti E., Kassem D., Murphy L. (2009). *Educational Studies: An Introduction*. New York: Open University Press.
- Pilch T., Bauman T. (2010). *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK.
- Silverman D. (2007). *Interpretacja danych jakościowych. Metody analizy rozmowy, tekstu i interakcji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wise A. E., Darling-Hammond L. (1984). *Education by Voucher: Private Choice and the Public Interest*. „Educational Theory”, t. 34, nr 1.

Absolwenci polskich szkół wyższych wobec zjawiska inflacji dyplomu akademickiego

Wstęp¹

Procesy demokratyzacji edukacji, zwłaszcza na poziomie szkolnictwa wyższego, doprowadziły do pojawienia się zjawiska przededukowania społeczeństwa oraz inflacji dyplomów akademickich (Melosik 2009, s. 135). Jest to związane z występującym w ostatnim czasie znacznym wzrostem liczby osób podejmujących studia wyższe oraz uzyskujących dyplom ukończenia uczelni, co było możliwe dzięki zlikwidowaniu formalno-prawnych barier w dostępie do studiów, a także licznym przekształceniom w sektorze szkolnictwa wyższego, takich jak otwieranie nowych kierunków oraz trybów studiów (studia niestacjonarne, wieczorowe, eksternistyczne), zwiększenie liczby miejsc na studiach w uczelniach państwowych oraz rozwój prywatnej sfery szkolnictwa wyższego (Kokocińska 2015, s. 125). Doprowadziło to do znacznego upowszechnienia edukacji na poziomie wyższym, co prócz pozytywnych skutków miało także wiele konsekwencji negatywnych. Do tych pierwszych niewątpliwie zaliczyć należy „nieograniczony” niemal dostęp do szkolnictwa wyższego dla wszystkich członków społeczeństwa, którzy mają w tym zakresie aspiracje, bez względu na płeć, pochodzenie klasowe czy też etniczne, a także ogólny wzrost poziomu wykształcenia obywateli, przyczyniający się do rozwoju poszczególnych państw. Natomiast egzemplifikacją negatywnych konsekwencji upowszechnienia się kształcenia w szkołach wyższych jest właśnie inflacja kreden-
cjaliów akademickich.

* ORCID: 0000-0002-6174-9045

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

¹ W artykule wykorzystałam fragmenty mojej książki: A. Sobczak, *Inflacja dyplomu akademickiego w społeczeństwie współczesnym. Studium z socjologii edukacji*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2021.

Ryszard Borowicz jednoznacznie wskazuje, iż obecnie, gdy wykształcenie na poziomie studiów wyższych stało się powszechne, nieunikniony jest spadek wartości dyplomu ukończenia wyższej uczelni, gdyż, jak wyjaśnia, „im więcej osób posiada dane dobro, tym staje się ono mniej cenne” (Borowicz 2008, s. 49). Temat ten porusza także Zbyszko Melosik, który zauważa, iż wartość dyplomu akademickiego nigdy nie jest bezwzględna, lecz zawsze pozostaje w relacji z innymi czynnikami. Jest ona zależna od proporcji pomiędzy liczbą absolwentów uczelni wyższych a ogólną liczbą młodych ludzi przechodzących ze sfery edukacji na rynek pracy, a także zapotrzebowaniem zgłaszanym przez pracodawców (Melosik 2009, s. 139).

Celem artykułu jest przedstawienie sposobów postrzegania zjawiska inflacji dyplomu akademickiego przez absolwentów polskich uniwersytetów. Zanim jednak przejdę do omówienia wyników badań z udziałem absolwentów wybranych uczelni w Polsce, omówię istotę tytułowego problemu, jak i jego konsekwencje.

Zjawisko przededukowania społeczeństwa i inflacji dyplomu akademickiego

Termin „inflacja” wywodzi się z nauk ekonomicznych. W odniesieniu do mechanizmów występujących w gospodarce inflacja oznacza proces ciągłego wzrostu cen lub stałego spadku wartości pieniądza (Eatwell, Milgate, Newman (red.) 1987; Woll 1978, za: Barczyk, Kowalczyk 1990). Przyczyną inflacji jest nadmierna (w porównaniu do podaży dóbr) podaż pieniądza (Rokicki 2023). Zatem pojęcie inflacji dyplomu akademickiego, jak już zostało wspomniane wcześniej, dotyczy spadku jego wartości na skutek zbyt dużej liczby posiadających go jednostek (w porównaniu do liczby stanowisk pracy wymagających wyższego wykształcenia), które wykorzystują go jako „kartę przetargową” do uzyskania zatrudnienia.

Współcześnie w wielu rozwiniętych społeczeństwach występuje znaczna nadpodaż osób legitymujących się wyższym wykształceniem w stosunku do potrzeb rynku pracy, co spowodowało drastyczny spadek wartości dyplomu akademickiego. Przywołując słowa Z. Melosika, należy wskazać, iż obecnie mamy do czynienia z „rosnącym brakiem równowagi między aspiracjami rozbudzonymi («podgrzany» przez system edukacyjny, a «rzeczywistymi możliwościami dostarczany» przez certyfikaty», co prowadzi do upadku mitu o magicznej mocy dyplomu w zakresie zapewniania dobrej przyszłości” (Melosik 2009, s. 137). Można nawet zaryzykować stwierdzenie, że problem ten nie dotyczy jedynie dyplomów uzyskiwanych na poziomie licencjackim oraz magisterskim, ale także dyplomów studiów doktoranckich, które w ostatnich latach również uległy umasowieniu. Jak zauważają Katarzyna Martkowska oraz Mateusz Molasy, „o ile kiedyś przed absolwentem

studiów trzeciego stopnia kształcenia rysowała się kariera akademicka, o tyle od pewnego czasu uczelnie nie są w stanie wchłaniać lawinowo rosnącej liczby młodych doktorów” (Martkowska, Molasy 2008, s. 100).

W swojej definicji „inflacji dyplomu” klasyk socjologii edukacji Pierre Bourdieu pisze w sposób prosty, że jest ona związana z „rozbieżnością między aspiracjami, które system edukacyjny wytwarza, a możliwościami, które w rzeczywistości oferuje” (Bourdieu 1984, s. 143). W jego książce pojawia się także pojęcie „inflacji” czy „dewaluacji” kwalifikacji, które w takich warunkach odczuwają absolwenci (tamże, s. 142). Lei Delsen twierdzi, że inflacja dyplomu pojawia się wówczas, gdy „nie jest już możliwe uzyskanie dzięki niemu tak wysokiej pozycji na rynku pracy po ukończeniu edukacji, jak to miało miejsce z tym samym dyplomem w przeszłości” (Delsen 2002, s. 55). A. P. Marques pisze, że inflacja dyplomu odnosi się do „relatywnej deprecjacji” posiadanego wykształcenia (Marques 2015, s. 21). Z kolei Joseph B. Fuller i Manjari Raman w kontekście inflacji kredencjałów (ang. *credentials inflation*) zwracają uwagę, że coraz więcej pracodawców w Stanach Zjednoczonych wymaga ukończenia 4-letnich studiów w college’u od pracowników aplikujących na stanowiska pracy, na których wcześniej pracowały osoby nieposiadające tego poziomu wykształcenia (Fuller, Raman 2017, s. 2). Wymienieni autorzy inflację dyplomu definiują zatem krótko jako „praktykę poszukiwania kandydata [do pracy – A.S.], który ukończył czteroletnie studia wyższe na stanowisko aktualnie zajmowane przez kogoś, kto ma dyplom ukończenia szkoły średniej lub dyplom ukończenia 2-letniego programu kształcenia w college’u” (tamże, s. 5).

Za Randallem Collinsem trzeba w tym miejscu wskazać, że inflacja dyplomu jest w znacznym stopniu zjawiskiem „samonapędzającym się”. Autor ten wyjaśnia, iż kiedyś określony poziom wykształcenia gwarantował wejście do elitarnych zawodów. Dziś natomiast wraz z upowszechnieniem się kształcenia na danym poziomie edukacji, pociągającym za sobą spadek jego wartości na rynku pracy, nastąpiło, jak twierdzi Collins, zwiększenie zapotrzebowania na jeszcze wyższy poziom wykształcenia (Collins 2011, s. 229), co z kolei z czasem doprowadziło do nadmiernego wzrostu odsetka jednostek zdobywających najwyższe stopnie edukacji (także na poziomie studiów III stopnia) i – co jest logiczne – inflacji dyplomów akademickich.

Z kolei przedukowanie społeczeństwa, stanowiące jedną z głównych przyczyn inflacji dyplomu akademickiego, dotyczy sytuacji, w której nie występuje korelacja pomiędzy istniejącą strukturą zawodową oraz potrzebami rynku pracy a strukturą absolwentów szkół wyższych (Melosik 2009, s. 135). Koji Ueno i Alexandra Krause definiują zatem przedukowanie (ang. *overeducation*) jako „formę niedopasowania edukacji i zawodu, która uosabia nadmiar wykształcenia dla konkretnego zawodu” (Ueno, Krause 2018, s. 51). Natomiast Séamus McGuinness wyjaśnia, że przeduku-

kowanie oznacza „stopień, w jakim wykształcenie danej osoby wykracza poza to, co jest wymagane do wykonywania określonej pracy” (McGuinness 2006, s. 387).

Zjawisku przeedukowania społeczeństwa już w roku 1976 poświęcił sporo uwagi Richard B. Freeman, który w swojej książce *The Overeducated American* wskazał, że ma ono miejsce wtedy, gdy inwestycja w edukację przynosi niewielki zysk (Freeman 1976, s. 89). W mikroskali odnosi się to do niewykorzystania uzyskanego dyplomu na rynku pracy, a w skali makro oznacza, iż pewna grupa absolwentów wyższych uczelni nie może przyczyniać się do rozwoju ekonomicznego państwa. Zjawisko nadwyżki wykształcenia jest dziś znaczącym problemem w wielu rozwiniętych państwach świata – wyniki badań prowadzonych w Stanach Zjednoczonych oraz w Europie wskazują, iż problem przeedukowania dotyka nawet kilkudziesięciu procent danego społeczeństwa, lecz w większości przypadków wskaźnik ten wynosi 20–30% (Kiersztyn 2011, s. 8). Z jednej strony trzeba jednak zaznaczyć, powołując się na słowa P. J. Daltona i A. Vignoles przytoczone przez Zbyszka Melosika, że „sama kategoria przeedukowania ma znaczenie głównie ekonomiczne i opiera się na redukcjonistycznym założeniu, że jedynym celem edukacji jest przygotowanie uczniów do podejmowania zatrudnienia, które odpowiada ich kwalifikacjom”, a jednostki „inwestują w edukację jedynie po to, aby zapewnić sobie bardziej płatne i lepsze stanowiska pracy” (Dolton, Vignoles 1999, za: Melosik 2009, s. 136). Z drugiej strony należy podkreślić, iż nie można przy tym zapominać, że wykształcenie wyższe jest dla wielu osób wartością samą w sobie (Melosik 2009, s. 136).

Obecnie zatem, uwzględniając ekonomiczne i strukturalne uwarunkowania rynku pracy, można powiedzieć, że mamy do czynienia z nadwyżką absolwentów – liczba osób posiadających dyplom szkoły wyższej przewyższa zapotrzebowanie społeczeństwa w tym zakresie, co skutkuje inflacją dyplomu, a także powoduje, że część osób zmuszona jest do podjęcia pracy poniżej swoich kompetencji oraz akademickich kredencjałów. Zbyszko Melosik zauważa, że utrzymanie równowagi pod tym względem byłoby możliwe poprzez ograniczenie liczby osób przyjmowanych na uniwersytety, natomiast byłoby to sprzeczne z ideą powszechnej edukacji wyższej (tamże) (i ideą demokratyzacji życia społecznego). Jednak raz jeszcze trzeba podkreślić za Jolantą M. Szaban, że współczesna „nadprodukcja» magistrów spowodowała dewaluację wartości, jaką ongiś dyplom zapewniał, bowiem, co oczywiste, ilość nigdy nie przechodzi w jakość” (Szaban 2016, s. 216).

Współczesna inflacja dyplomu związana jest nie tylko ze wzrostem liczby osób, które go posiadają, lecz także z faktem, iż jednostki uzyskujące go nie są – tak jak to było kiedyś – odpowiednio wyselekcjonowane. Ryszard Borowicz pisze o tym w sposób następujący:

upowszechnienie tego [wyższego – A.S.] poziomu kształcenia (...) spowodowało, że nagrodę – czyli dostęp do studiów – otrzymują nie tylko ci, którzy na to zasługują, ale praktycznie wszyscy, którzy tego chcą i są w stanie ponieść określone koszty. Sięganie do coraz to głębszych pokładów młodzieży, o niższych kompetencjach czy predyspozycjach do studiowania (...) z powodu uczynienia studiów tak masowymi prowadzić musi wprost do inflacji wykształcenia wyższego (Borowicz 2008, s. 49).

Bez wątpienia zatem dyplom ukończenia uczelni wyższej nie ma już tak dużego znaczenia i wartości, jak to miało miejsce w przeszłości, czego potwierdzeniem są słowa Henryka Domańskiego, który wskazuje, że „wyższe wykształcenie przestało być (...) atrybutem zapewniającym dostęp do lukratywnych pozycji zawodowych, o wysokim statusie społecznym” (Domański 2009, s. 386).

Konsekwencje przededukowania społeczeństwa i inflacji dyplomu akademickiego

Przededukowanie społeczeństwa i inflacja dyplomu akademickiego niesie wiele negatywnych następstw, nie tylko dla funkcjonowania rynku pracy oraz szerzej – dla całego systemu gospodarczego państwa, lecz także dla poszczególnych jednostek, zwykle – absolwentów szkół wyższych. Z pewnością jednym z nich jest to, iż zatrudniani są oni na stanowiskach pracy, na które kiedyś były przyjmowane osoby nielegitymujące się dyplomem akademickim (Melosik 2009, s. 136). Zjawisko to określa się jako „podzatrudnienie” (ang. *underemployment*), a związane jest ono z występującym przededukowaniem społeczeństwa i odnosi się zazwyczaj do osób, których wykształcenie, a także doświadczenie przewyższa wymagane na zajmowanych przez nich stanowiskach pracy (Thompson i in. 2013, s. 114). W konsekwencji następuje wypieranie z części stanowisk pracy pracowników posiadających niższe, lecz adekwatne do obowiązków związanych z określonym rodzajem pracy, wykształcenie przez osoby legitymujące się dyplomem ukończenia studiów wyższych, które w tej sytuacji są „podzatrudnione” (Jakubowska, Rosa, za: Piróg 2013, s. 311). Jak zauważa Gabriela Wronowska, zjawisko „wypychania” osób z niższym wykształceniem na „gorsze” stanowiska pracy rodzi pewne konsekwencje społeczne, takie jak deprecjacja kapitału ludzkiego, poczucie niepowodzenia, spadek poczucia własnej wartości, a także trudności w konkurowaniu o lepsze zatrudnienie z nowymi osobami na rynku pracy. Ponadto, o czym pisze wskazana wyżej autorka, pracodawcy twierdzą, że sytuacja ta prowadzi do zachowań depresyjnych oraz patologicznych wśród tracących pracę osób z niższym, lecz odpowiednim na danym stanowisku pracy, wykształceniem (Wronowska 2017, s. 226).

Innym negatywnym następstwem przededukowania społeczeństwa i inflacji dyplomu akademickiego jest konieczność przekwalifikowania się przez część absolwentów uczelni wyższych oraz podjęcia zatrudnienia niezwiązanego z uzyskanym przez nich dyplomem. Można w tym kontekście stwierdzić, iż dzisiaj nawet młodzi dobrze wykształceni ludzie, często absolwenci szkół wyższych, muszą się dalej doksztalać się i poszerzać kompetencje. Mówi o tym idea kształcenia ustawicznego. Oznacza ona proces uczenia się obejmujący całe życie (ang. *lifelong learning* – LLL) (*The White Paper...* 1995, s. 5–9). Całozyciowe uczenie się dotyczy szeroko rozumianego kształcenia, które obejmuje zarówno edukację w różnych formalnych instytucjach, jak i nieformalne uczenie się w domu, w pracy lub w szerszej społeczności (*Lifelong learning for all...* 1996, s. 27), które jest odpowiedzią na szybko zmieniającą się współczesną rzeczywistość społeczną oddziałującą także na rynek pracy. Część młodych ludzi w warunkach przededukowania społeczeństwa musi uczyć się na nowo, przekwalifikowywać się, aby zdobyć lub utrzymać miejsce pracy, gdyż dzisiaj – jak ujmuje to Zygmunt Bauman – „żadne umiejętności nie są wyposażone w gwarancję rynkowej wartości” (Bauman 2000, s. 47).

Należy wskazać, że skutkiem nadwyżki absolwentów szkół wyższych na rynku pracy były także zmiany w kryteriach stosowanych przez pracodawców w procesie rekrutacji pracowników. Jak zauważa Anna Kokocińska, nadwyżka absolwentów szkół wyższych [i znaczne zróżnicowanie jednostek kończących studia pod względem faktycznych umiejętności – A.S.] spowodowała, że „pracodawcy kierują swą uwagę na pozamerytoryczne cechy kandydatów na pracowników” (Kokocińska 2015, s. 84). W osiągnięciu sukcesu na rynku pracy, oprócz wspomnianego już doświadczenia zdobytego jeszcze podczas studiów, coraz większą rolę odgrywają cechy społeczno-osobowościowe.

Kolejnym negatywnym następstwem inflacji dyplomu i przededukowania społeczeństwa jest to, że sukces poszczególnej osoby zależy od społecznych koneksji jej rodziców, a także posiadanych przez nich kapitałów – ekonomicznego oraz kulturowego. Zbyszko Melosik pisze o tym tak:

w sytuacji inflacji dyplomów ponownie nabiera znaczenia pochodzenie społeczne i związany z nim kapitał społeczny absolwenta. Występuje przy tym paradoksalne zjawisko, które nazwałbym „powrotem do pochodzenia społecznego” w determinowaniu sukcesu życiowego. W okresie demokratyzacji edukacji traciło ono stopniowo znaczenie, w sytuacji przededukowania i inflacji dyplomu zaczyna ono ponownie odgrywać rolę decydującą (Melosik 2009, s. 137–138).

Odnosi się to do parentokracji, która coraz częściej zastępuje ideologię merytokracji, gdyż obecnie, w czasach inflacji dyplomu i przededukowania społeczeń-

stwa, to rodzice za sprawą posiadanych zasobów finansowych, sieci kontaktów oraz mądrości życiowej mają większy wpływ na sukces społeczno-zawodowy swoich dzieci aniżeli zdobyty przez nie dyplom akademicki (Kivinen 1997, s. 452–453; Kivinen, Aloha 1999, za: Melosik 2009, s. 138). Innymi słowy, dzieci rodziców posiadających wysoki status społeczny mają większe możliwości wykorzystania swojego dyplomu w walce o sukces zawodowy niż inne dzieci. Przedstawiając ten problem bardziej obrazowo, można stwierdzić, iż dyplom takich uczelni jak Harvard, Oksford czy Heidelberg synom i córkom lekarzy, prawników, profesorów czy menedżerów wyższego szczebla daje znacznie „większe możliwości” niż dzieciom pochodzącym z klasy robotniczej.

Warto również wspomnieć, że na skutek przededukowania i nasycenia rynku pracy dyplomami w ostatnich latach zaszły zmiany w wyborach edukacyjnych młodych ludzi. Coraz częściej młodzież decyduje się na ukończenie jedynie studiów I stopnia. Obserwuje się znaczny spadek zainteresowania studiami uzupełniającymi magisterskimi (Długosz 2017, s. 99–100). Można zatem wywnioskować, iż w obecnej sytuacji nadwyżki osób z wykształceniem wyższym na polskim rynku pracy młodzi ludzie coraz częściej nie postrzegają dalszej edukacji akademickiej jako „opłacalnej” inwestycji (pod względem czasu, wysiłku włożonego w naukę). Z jednej strony część z nich zatem szybciej decyduje się na rozpoczęcie aktywności zawodowej lub też szybciej poszukuje pełnoetatowego zatrudnienia zgodnego z ich aspiracjami i profilem oraz poziomem wykształcenia. Z drugiej jednak strony obserwuje się także wzrost zainteresowania studiami III stopnia (doktoranckimi) (Długosz 2019, s. 108), co może oznaczać, iż w warunkach przededukowania i inflacji dyplomu część jednostek w ten właśnie sposób ma nadzieję „uchronić się” przed negatywnymi konsekwencjami tych współczesnych zjawisk.

Postrzeganie zjawiska inflacji dyplomu akademickiego przez absolwentów szkół wyższych – wyniki badań własnych

Celem moich badań było przeanalizowanie, a także zinterpretowanie sposobów postrzegania relacji między wykształceniem wyższym a rynkiem pracy w kontekście zjawiska inflacji dyplomu akademickiego i przededukowania społeczeństwa przez absolwentów zarządzania, do których w największym stopniu zjawiska te się odnoszą. Zostały one zrealizowane z wykorzystaniem indywidualnego wywiadu pogłębionego częściowo ustrukturyzowanego.

Przeprowadzone przeze mnie badania mieszczą się w paradygmacie badań jakościowych. Za Dariuszem Jemielniakiem należy wskazać, że istotą badań jakościowych

wych [w których metodę badawczą stanowi wywiad – A. S.] jest „wsluchanie się w to, co mówią badane osoby” (Jemieliński 2012, s. XI). Niezwykle ważne w tym podejściu metodologicznym jest to, aby zaznajomić się ze sposobem postrzegania przez badanych świata i zjawisk w nim zachodzących oraz innych ludzi i interakcji międzyludzkich, a także poznać czynniki, w dużej mierze związane z ich biografią, które to postrzeganie kształtują. Innymi słowy, badania jakościowe dotyczą doświadczeń oraz myśli (Johansson 2019, s. 96).

Do przeprowadzenia badań wybrałam, według założonych kryteriów, 16 osób, które stanowiły próbę badawczą. Zastosowany został celowy dobór próby. Składała się ona z absolwentów zarządzania, a więc jednego z kierunków studiów w Polsce, w stosunku do których moje analizy potwierdzają tezę o zasadniczej nierównowadze między liczbą ich absolwentów a potrzebami społeczeństwa oraz rynku pracy. Moim zamiarem było zbadanie osób zaliczanych do grupy młodych, dlatego też próba badawcza składała się z jednostek, które w dniu badania miały nie więcej niż 28 lat. W badaniach wzięło udział 4 absolwentów oraz 4 absolwentki polskiej uczelni państwowej oraz 4 absolwentów i 4 absolwentki polskiej uczelni prywatnej. Do badań wybrałam absolwentów od pół roku do trzech lat po ukończeniu studiów.

Należy przy tym zaznaczyć, że badania nie zostały przeprowadzone na próbie reprezentatywnej, a więc uzyskane wyniki badań odnoszące się do sposobów postrzegania przez absolwentów zarządzania relacji między wykształceniem wyższym a rynkiem pracy w kontekście zjawiska przeedukowania społeczeństwa i inflacji dyplomu akademickiego będą dotyczyły wyłącznie osób uczestniczących w badaniach. W tym miejscu pragnę zaznaczyć, iż imiona respondentów zostały zmienione na fikcyjne w celu zapewnienia ich anonimowości.

Na potrzeby badań sformułowałam następujący problem główny:

Jak absolwenci zarządzania postrzegają rolę dyplomu tego kierunku studiów na rynku pracy w kontekście zjawiska przeedukowania społeczeństwa i inflacji dyplomu akademickiego?

Na jego podstawie wyłoniłam m.in. następujące problemy szczegółowe:

1. *Jak absolwenci kierunku zarządzanie postrzegają zjawisko nadwyżki absolwentów zarządzania, jak również innych kierunków studiów w stosunku do potrzeb rynku pracy?*
2. *Jakie czynniki zdaniem absolwentów sprzyjają odniesieniu sukcesu na rynku pracy w warunkach przeedukowania społeczeństwa i inflacji dyplomu akademickiego?*

Analiza zebranego materiału badawczego pozwoliła na wskazanie, że według większości badanych absolwentów dzisiaj na polskim rynku pracy rzeczywiście występuje nadwyżka osób posiadających dyplom ukończenia szkoły wyższej:

Myślę, że tak [występuje nadwyżka osób posiadających dyplom ukończenia szkoły wyższej na rynku pracy – A.S.], bo teraz już jest bardzo dużo studentów i absolwentów. Teraz już praktycznie każdy przynajmniej wśród moich znajomych idzie na studia, tak więc wydaje mi się, że jest już trochę przesyt (...). (DAGMARA).

Tak [występuje nadwyżka osób posiadających dyplom ukończenia szkoły wyższej na rynku pracy – A.S.]. Przykładowo powiedzmy (...) filologia polska, zapotrzebowanie na nauczycieli mamy przykładowo na województwo 100 na dany rok, bo 100 osób idzie na emeryturę, a uczelnia produkuje studentów powiedzmy 1000 w ciągu roku (KAROL).

No oczywiście, że tak występuje [nadwyżka osób posiadających dyplom ukończenia szkoły wyższej na rynku pracy – A.S.]. Jest masowo teraz produkowanych licencjatów i magistrów (PRZEMYSŁAW).

Tak. To jest właśnie ta inflacja akademicka, o której mówiłem, czyli że bardzo dużo osób kończy studia, czasami nawet dużo więcej niż wymaga rynek pracy, że to tak określe. Nie poprę tego jakimiś statystykami, bo tego nie sprawdzałem, ale uważam że więcej osób skończyło studia niż rynek pracy tego wymaga (PAWEŁ).

Jedna z absolwentek podkreśliła, że dzisiaj pracodawcy poszukują pracowników z zakresu techniki, lecz niekoniecznie tych, którzy posiadają wykształcenie wyższe, a po prostu takich, którzy mają określoną wiedzę oraz umiejętności techniczne. Od wielu już lat obserwuje się właśnie zwiększone zapotrzebowanie na absolwentów szkół zawodowych².

Tak, zdecydowanie tak. Uważam i ja dostrzegam szczególnie przy absolwentach kierunków technicznych, gdzie tak naprawdę przełożeni kierownicy czy mistrzowie szukają z uporem maniake osób, które są po szkole zawodowej lub po technikach niż właśnie po studiach, bo po prostu takie osoby są często może nie lepiej wykształcone, ale bardziej znają realia danego zawodu niż taka osoba po studiach (...) i to widać szczególnie w technicznych obszarach. (...) za mało mamy osób, które mają wykształcenie techniczne niekoniecznie wyższe (EMILIA).

Z kolei inna respondentka fakt występowania nadwyżki absolwentów na rynku pracy łączy z rozwojem prywatnego sektora szkolnictwa wyższego. Jak wskazuje, efektem tego zjawiska było zwiększenie się liczby studentów, których poziom wiedzy uzyskanej na studiach był niższy niż poziom wiedzy studentów uczelni państwowych:

² Por. m.in. Główny Urząd Statystyczny, *Zapotrzebowanie rynku pracy na zawody z systemu szkolnictwa zawodowego*, Warszawa 2018, https://stat.gov.pl/download/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultstronaopisowa/6149/1/1/raport__zapotrzebowanie_na_zawody.pdf (dostęp: 7.04.2023).

Wydaje mi się, że tak [występuje nadwyżka osób posiadających dyplom ukończenia szkoły wyższej na rynku pracy – A.S.]. Tak, jak właśnie mówiłam o tych wyższych szkołach. Też bardzo dużo osób kończy nawet nie studiować na uniwersytetach, tylko na wyższych szkołach. Ja nie studiowałam na takiej uczelni, ale miałam też znajomych. Wiem, że poziom jest o wiele, wiele niższy niż na takich uczelniach, jak Uniwersytet Ekonomiczny (...) wydaje mi się po prostu, że (...) mniej wysiłku trzeba włożyć, aby taką uczelnię ukończyć i stąd właśnie mamy później tę nadwyżkę [absolwentów – A.S.] (EWELINA).

Ponadto większość badanych zapytanych o problem nadwyżki absolwentów kierunku zarządzanie w stosunku do zapotrzebowania pracodawców na kadry z takim wykształceniem stwierdziła, że w Polsce obecnie osób z dyplomem menedżerskim jest znacznie więcej, niż tego potrzebuje społeczeństwo oraz rynek pracy. Podkreślali oni przede wszystkim, że znaczna część osób wybiera kierunek zarządzanie, a tak naprawdę stanowisk kierowniczych nie jest wiele, występuje zatem duża konkurencja podczas ubiegania się o pracę zgodną z uzyskanym wykształceniem:

(...) myślę, że tak, że tych absolwentów jest za dużo, ponieważ taką pracę [na stanowisku kierowniczym – A.S.], pokuszę się o stwierdzenie każdy mógłby wykonywać. Oczywiście w związku z tym, że wymóg często, że wyższe wykształcenie musi być, to bierze się osobę, która to wykształcenie ma, ale uważam, że tak naprawdę dużo osób różne prace mogłaby wykonywać bez wykształcenia (EMILIA).

Myślę, że zdecydowanie [występuje nadwyżka absolwentów zarządzania na rynku pracy – A.S.]. Każdy chce zarządzać, a nie pracować (KAMIL).

Jedna z osób biorących udział w badaniach stwierdziła, iż to właśnie kierunek zarządzanie i marketing jest powszechnie łączony z problemem nadwyżki absolwentów szkół wyższych w stosunku do potrzeb rynku pracy w tym zakresie:

(...) chyba najbardziej słynne [w kontekście nadwyżki absolwentów szkół wyższych – A.S.] obecnie to chyba marketing i zarządzanie (DARIA).

Absolwenci, zapytani o to, co sprzyja odniesieniu sukcesu na rynku pracy w warunkach przededukowania społeczeństwa i inflacji dyplomu akademickiego, wskazali wiele czynników. Jednak najczęściej pojawiającym się i wymienianym jako pierwszy było doświadczenie zawodowe. Jak twierdzi część absolwentów, potwierdza ono posiadanie przez jednostkę takich cech jak zaangażowanie czy pracowitość.

Bez wątplenia doświadczenie zawodowe jest jednym z najistotniejszych oraz najczęściej stawianych przez współczesnych pracodawców wymagań, co można za-

obserwować, chociażby przeglądając zamieszczane przez nich oferty pracy (Olcha, Płaszycza, Płaszycza i in. 2018, s. 8, 94). Dzisiaj znaczna część z nich poszukuje pracowników przygotowanych i „kompletnych”. To z kolei podnosi wyżej poprzeczkę młodym absolwentom szkół wyższych, którzy aby otrzymać zatrudnienie po ukończeniu szkoły wyższej, muszą starać się zdobywać praktykę zawodową już w trakcie edukacji:

Na pewno ważne jest, w jakim stopniu jest doświadczenie zdobyte. Nawet, jeśli ktoś uczył się w szkole średniej, to miał możliwość zarobkować sobie przez wakacje. Nawet, jeżeli ktoś uczył się przez 9 miesięcy, a przez 3 pozostałe pracuje, to już widać, że jest to osoba, która chce coś osiągnąć, a nie która przez kolejne 3 miesiące siedziała z założonymi rękami, bo była zmęczona po całym roku nauki (KAMIL).

Myślę, że wcześniejsze doświadczenie i jakieś tam osobiste zalety. Zależy, co pracodawca oczekuje i co się pracodawcy spodoba i oprócz tego jest jeszcze znajomość języka. Bardzo często ważne są osobiste cechy, które posiada ta osoba (DAGMARA).

Myślę, że jakieś doświadczenie na pewno, ale też osobowość kandydata, który się (...) zaprezentuje na rozmowie kwalifikacyjnej (DOROTA).

Przede wszystkim jest to doświadczenie zawodowe. Większość pracodawców stawia na to bardzo dużo. Na drugim miejscu wydaje mi się, że są właśnie ukończone uczelnie, studia. Różnego typu znajomość języków obcych jest fajna i potrzebna, ale to jest widoczne tylko w niektórych jakby przedsiębiorstwach, które działają globalnie. Natomiast w mniejszych firmach jest to spychane gdzieś na dalszy plan. Dużą rolę odgrywają też znajomości (...). Często też spotykam się właśnie w firmach, gdzie zakładają i pracują znajomi, to podobny system do tego, że zatrudniamy znajomych, czyli tych, którym ufamy (...). (DOMINIKA).

Jedna z absolwentek, która również uważa, że doświadczenie zawodowe jest dzisiaj na rynku pracy kluczowe, bardzo wyraźnie podkreśliła, iż ważne jest, czy dana jednostka potrafi się odpowiednio zaprezentować na rozmowie kwalifikacyjnej. Nauka takiej umiejętności według niej jest zupełnie pomijana podczas kształcenia w szkole wyższej, co powoduje, że młodzi ludzie, nawet jeśli posiadają odpowiednie kompetencje do objęcia danego stanowiska pracy, przegrywają o nie walkę, gdyż nie są wyposażeni w umiejętność dobrej autoprezentacji:

Dalej tego się trzymam, że to doświadczenie. Nie same studia a studia połączone z pracą. Taka umiejętność autoprezentacji bym powiedziała, bo jednak pracując z tym widzę, jakie niektórzy ludzie mają problemy straszne z tym, żeby się zaprezentować mając dobre kompetencje, ale na starcie są skreśleni, bo nie potrafią się zaprezentować. I tutaj kolejna rzecz, która powinna być gdzieś tam

wałkowana, wprowadzanie jakiś takich sytuacji stresowych nawet na studiach, by ta osoba mogła po prostu poczuć, jak to jest, a nie że później kończysz studia 5-letnie, idziesz na rozmowę o pracę i tak naprawdę nie wiesz jak się zachować (ELIZA).

Na odpowiednie zaprezentowanie się na rozmowie kwalifikacyjnej zwróciło uwagę jeszcze dwoje absolwentów. Jeden z nich stwierdził, że istotne jest przedstawienie siebie jako osoby pewnej swoich umiejętności:

Myślę, że oprócz dyplomu to ważne jest jeszcze, jakie taka osoba ma predyspozycje do danej pracy, jak się przedstawi na rozmowie kwalifikacyjnej, jak się da poznać (DARIA).

Pewność siebie na rozmowie kwalifikacyjnej i pewność swoich umiejętności przede wszystkim czyli jeśli ktoś wie, że jest dobry, to jest dobry (PATRYK).

Absolwentów zapytałam także, jak postrzegają rolę kapitału społecznego swoich rodziców, a więc ich sieci kontaktów społecznych, w kontekście możliwości odniesienia przez nich sukcesu społeczno-zawodowego.

Niemal wszyscy respondenci wskazali, że obecnie sieć kontaktów, w tym powiązania społeczne rodziców, może mieć duże, a czasem nawet decydujące, znaczenie dla osiągnięcia sukcesu, a także umożliwić wykorzystanie dyplomu akademickiego na rynku pracy:

(...) myślę, że w dalszym ciągu dużą i to w różnych branżach (DAGMARA).

(...) wielką. I też ubolewam, bo raczej tutaj (...) nie miałem żadnego znajomego i nie miałem znajomych, którzy mają, więc raczej się cieszę z tego, że to, gdzie doszedłem do tej pory, to osiągnąłem sam, więc z tego jestem zadowolony, ale każdy ma to, co lubi. Sam jakbym miał nadzianego tatę, który prowadzi swoją firmę, to też bym z tego korzystał. Każdy by z tego korzystał. (...) Dostaniesz lepszą pensję to raz. Dwa masz lepsze dojsčia. (...) masz większą szansę awansu. Dużo jest takich czynników. Idziesz po prostu do firmy, masz już zapewnione miejsce, wszystkiego cię uczą. Od innych kandydatów będą wymagali nie wiadomo czego, a ty po prostu jesteś, bo tata powiedział, że będziesz pracował na tym stanowisku (PRZEMYSŁAW).

Mam znajomych, którzy powiedzmy mają rodziców, którzy zajmują się jakąś architekturą i dzieci poszły w tym samym kierunku, to na pewno takiej osobie, która posługuje się nazwiskiem, które jest powiedzmy szanowane w właśnie w takim towarzystwie, to na pewno jest trochę łatwiej niż osobie nieznaney, mimo że ta powiedzmy (...) będzie dobra naprawdę w tym, co robi. Może nie wybić się tak łatwo. (...) jeżeli ktoś ma znajomości w jakiejś firmie (...) dołącza mail polecający, to też w natłoku tych wszystkich wysyłanych CV kandydatów, to jeżeli rekruter (...) dostanie 100 maili z CV, a dostanie 1 maila poleca-

jącego, to wydaje mi się, że siłą rzeczy otworzy tego polecającego i chociażby przejrzy (EWELINA).

Ja myślę, że kluczowe to jest mało powiedziane. I dodam od razu uważam, że to nie jest nic złego, że ktoś pracuje latami na jakieś znajomości, rozszerza swoją sieć kontaktów (...) na przykład nie tylko rodzinne (...). Są również spotkania networkingowe, gdzie przedsiębiorcy nawzajem się spotykają, wymieniają się kontaktami, doświadczeniami, pomysłami na biznesy (...). Uważam, że koneksje na pewno dużą rolę odgrywają (KAMIL).

Mocno znajomości wpływają (...), nawet jeśli dany członek nie pracuje w danej dziedzinie, ale ma znajomego tam, to myślę że łatwiej szepnąć słówko o kimś i zdobędzie pracę, dzięki temu niż ktoś zupełnie obcy o podobnych umiejętnościach i kwalifikacjach (PIOTR).

Podsumowując wypowiedzi badanych dotyczące postrzegania zjawiska przedukowania społeczeństwa, należy wskazać, iż większość z nich potwierdziła, iż w Polsce występuje problem nadpodaży osób z wyższym wykształceniem i dotyka on także absolwentów kierunku zarządzanie. Dlatego też niemal zgodnie uznali oni także, że studia i dyplom akademicki straciły niegdysiejszy profilem.

Z powyższych wypowiedzi absolwentów wynika, że dużą rolę w osiągnięciu sukcesu na rynku pracy w warunkach przedukowania społeczeństwa i inflacji dyplomu akademickiego przypisują oni doświadczeniu zawodowemu zdobywanemu już w czasie studiów i odpowiedniej autoprezentacji na rozmowie kwalifikacyjnej, a także kompetencjom miękkim. Zatem według badanych z powodu nadwyżki absolwentów szkół wyższych na rynku pracy sam dyplom dzisiaj niczego nie może zagwarantować, a zatem aby osiągnąć sukces społeczno-zawodowy, należy „robić coś więcej” niż inni studenci czy też absolwenci.

Niemal zgodnie odpowiedzieli również, że współcześnie w sytuacji nadpodaży absolwentów szkół wyższych na rynku pracy koneksje rodzinne, a także szeroko pojęte znajomości mogą odegrać bardzo dużą rolę w osiągnięciu sukcesu na rynku pracy. Pojawiły się głosy, iż czynnik ten bywa kluczowy dla uzyskania przez daną jednostkę pracy na atrakcyjnym stanowisku, a jej rzeczywiste kompetencje schodzą wtedy na dalszy plan.

Podsumowanie

Dokonane analizy – zarówno w części teoretycznej, jak i te dotyczące wypowiedzi absolwentów polskich szkół wyższych – pozwalają na stwierdzenie, że zjawisko inflacji dyplomu akademickiego we współczesnym społeczeństwie jest niezaprzeczalnym faktem. Studia traktowane są dzisiaj jedynie jako warunek wstępny, i z pewnością niewystarczający, do zrobienia kariery. Akademicki kredencjał stracił swoją dawną

„moc”, przestał być symbolem prestiżu oraz wysokiej pozycji społecznej, co często podkreślali absolwenci. Dziś młodzi ludzie podejmujący studia nie mogą być pewni lub nawet w znacznym stopniu wierzyć w to, że zainwestowany czas oraz wysiłek włożony w zdobycie dyplomu akademickiego przyniesie rezultaty chociażby w postaci uzyskania zatrudnienia zgodnego z ich poziomem oraz profilem wykształcenia.

Podsumowując więc moje rozważania, pragnę zwrócić uwagę, iż pomimo że współcześnie społeczeństwa dążą do postępowania według zasad merytokratycznych, a jednostki, mając „nieograniczony” dostęp do edukacji, wychowywane są w duchu neoliberalizmu, to dokonane analizy pozwalają na stwierdzenie, iż powszechny system szkolnictwa wyższego doprowadził paradoksalnie do licznych negatywnych konsekwencji, przede wszystkim dla jednostek i ich biografii społeczno-zawodowych. We współczesnym neoliberalnym społeczeństwie, w którym edukacja została urynkowiona oraz umasowiona na wszystkich szczeblach kształcenia, możemy mówić o paradoksalnym zjawisku powrotu do sytuacji, gdy pochodzenie społeczne determinuje sukces życiowy, gdyż obecnie, co podkreślę raz jeszcze, w wielu przypadkach to właśnie rodzice za sprawą swoich możliwości finansowych, sieci kontaktów oraz mądrości życiowej w większym stopniu wpływają na przyszłość swoich dzieci niż dyplom akademicki. Należy jednak zaznaczyć, że proaktywna postawa studentów i absolwentów oraz ich przemyślane, celowe działania edukacyjne mogą, wbrew niekorzystnym warunkom zewnętrznym, stanowić istotny czynnik w osiągnięciu sukcesu na rynku pracy w sytuacji inflacji dyplomu akademickiego.

Bibliografia

- Barczyk R., Kowalczyk Z. (1990). *Inflacja jako narzędzie regulacji współczesnej gospodarki rynkowej*. „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny”, nr LII (3–4).
- Bauman Z. (2000). *Ponowoczesność jako źródło cierpień*. Warszawa: Sic!
- Borowicz R. (2008). *Funkcjonowanie szkolnictwa wyższego w Polsce – trzy wymiary temporalne*. W: W. Szulakiewicz (red.). *Świat idei edukacyjnych. Zbiór studiów ofiarowanych księdzu profesorowi Jerzemu Bagrowiczowi w 70. rocznicę urodzin*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Bourdieu P. (1984). *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. Cambridge: Harvard University Press.
- Collins R. (2011). *Credential Inflation and the Future of Universities*. „Italian Journal of Sociology of Education”, nr 2.
- Delsen L. (2002). *Exit Polder Model?: Socioeconomic Changes in the Netherlands*. Westport: Praeger.
- Długosz P. (2013). *Efekt odwrócenia – przypadek polskiego systemu edukacji*. „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 3(63).

- Długosz P. (2017). *Efekt odwrócenia w edukacji na przykładzie społeczeństw posttransformacyjnych Polski i Ukrainy*. „Pedagogika Społeczna”, nr 4(66).
- Długosz P. (2019). *Różnicowanie się szans edukacyjnych i życiowych młodzieży. Casus Peiryferii*. W: K. Szafraniec (red.). *Młodzi 2018: cywilizacyjne wyzwania – edukacyjne konieczności*. Warszawa: Serwis Wydawniczy A PROPOS Anna Sikorska-Michalak.
- Domański H. (2009). *Stratyfikacja a system społeczny w Polsce*. „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny”, nr 2.
- Eatwell J., Milgate M., Newman P. (red.) (1987). *The New Polgrave. A Dictionary of Economics*. London: Macmillan Press, t. II, s. 832.
- Fuller J., Raman M. (2017). *Dismissed By Degrees. How degree inflation is undermining U.S. competitiveness and hurting America's middle class*. *Accenture, Grads of Life*. „Harvard Business School”.
- Główny Urząd Statystyczny (2018). *Zapotrzebowanie rynku pracy na zawody z systemu szkolnictwa zawodowego*. Warszawa, https://stat.gov.pl/download/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultstronaopisowa/6149/1/1/raport_zapotrzebowanie_na_zawody.pdf (dostęp: 7.04.2023).
- Jemieliński D. (2012). *Wprowadzenie. Różnorodność metod i narzędzi w badaniach jakościowych*. W: D. Jemieliński (red.). *Badania jakościowe. Metody i narzędzia*, t. 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Johansson C. B. (2019). *Introduction to Qualitative Research and Grounded Theory*. „International Body Psychotherapy Journal The Art and Science of Somatic Praxis”, nr 18(1).
- Kiersztyn A. (2011). *Racjonalne inwestycje czy złudne nadzieje: nadwyżka wykształcenia na polskim rynku pracy*. „Polityka Społeczna”, nr 1.
- Kivinen O. (1997). *Graduate Credentials in a Changing Labour Market*. „Higher Education in Europe”, t. 22, nr 4, s. 452–453.
- Kokocińska A. (2015). *Społeczna wartość wyższego wykształcenia*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Lifelong learning for all: Meeting of the Education Committee at Ministerial level* (1996). Paris: OECD Publishing.
- Marques A. P. (2015). *Unequal Itineraries for Graduates: A Typology of Entrance into Labour Market*. „Academic Journal of Interdisciplinary Studies”, nr 4(1S2).
- Martkowska K., Molasy M. (2008). *Społeczna odpowiedzialność uczelni w procesie kształcenia przyszłych elit*. W: K. Leja (red.). *Społeczna odpowiedzialność uczelni*. Gdańsk: Wydawnictwo Politechniki Gdańskiej.
- McGuinness S. (2006). *Overeducation in the Labour Market*. „Journal of Economic Surveys”, nr 20(3).
- Melosik Z. (2009). *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Implus”.

- Olcha B., Płaszyca M. Z., Płaszyca M. i in., *Zapotrzebowanie na kwalifikacje i kompetencje zawodowe na mazowieckim rynku pracy. Raport końcowy*, https://wupwarszawa.praca.gov.pl/documents/47726/6465137/Zapotrzebowanie_na_kwalifikacje_raport_2017.pdf/e8033b0e-afec-4cf3-b642-f9edf97f46d2 (dostęp: 7.04.2023).
- Piróg D. (2013). *Absolwenci szkół wyższych na rynku pracy w warunkach kryzysu*. „Przedsiębiorczość – Edukacja”, nr 9.
- Rokicki B., *Inflacja*, http://coin.wne.uw.edu.pl/brokicki/wsp_images/makro1%20-%20inflacja.pdf (dostęp: 2.04.2023).
- Sobczak A. (2021) *Inflacja dyplomu akademickiego w społeczeństwie współczesnym. Studium z socjologii edukacji*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Szaban J. M. (2016). *Rynek pracy w Polsce i w Unii Europejskiej*, wyd. 2. Warszawa: Difin.
- The White Paper on education and training. Teaching and learning – towards the learning society* (1995). Luxemburg: The Office for Official Publications of the European Communities, European Commission.
- Thompson K. W., Shea T. H., Sikora D. M., Perrewé P. L., Ferris G. R. (2013). *Rethinking underemployment and overqualification in organizations: The not so ugly truth*. „Business Horizons”, t. 56, nr 1, s. 113–121.
- Ueno K., Krause A. (2018). *Overeducation, perceived career progress, and work satisfaction in young adulthood*. „Research in Social Stratification and Mobility”, nr 55, s. 51–62.
- Wronowska G. (2017). *Overeducation in the labour market*. „Ekonomia i Prawo. Economics and Law”, nr 16(2).
- Zapotrzebowanie na kwalifikacje i kompetencje zawodowe na mazowieckim rynku pracy. Raport końcowy*, https://wupwarszawa.praca.gov.pl/documents/47726/6465137/Zapotrzebowanie_na_kwalifikacje_raport_2017.pdf/e8033b0e-afec-4cf3-b642-f9edf97f46d2 (dostęp: 7.04.2023).

Instagram, czyli w stosie zdjęć – poszukiwanie treści wartościowych dla młodego pokolenia

U progu dorosłości młodzież mierzy się z różnymi problemami, emocjami i uwarunkowaniami życia społecznego. Młodzi ludzie podejmują nowe role, a ich dotychczasowy świat ulega przebudowie. Pomysły na siebie czerpią z różnych źródeł. Poszukiwania mogą odbywać się wśród członków rodziny, grupy rówieśniczej, idoli. Wincenty Okoń definiuje wzór osobowy jako „opis lub wyobrażenie jakiejś osoby, której cechy bądź czyny uważa się za godne naśladowania; może to być konkretna osoba historyczna lub żyjąca współcześnie bądź postać fikcyjna, np. wzięta z literatury, filmu, widowiska telewizyjnego” (Okoń 2007, s. 477). Definicję tę w obecnych czasach trzeba by było uzupełnić o znajdowanie wzorców osobowych z wykorzystaniem medium, którym jest Internet.

W okresie pandemii COVID-19 edukacja i praca odbywały się w głównej mierze z wykorzystaniem Internetu (Ministerstwo Edukacji i Nauki, www.gov.pl). Aby wziąć udział w lekcji, uczniowie łączyli się zdalnie poprzez różne platformy, co dodatkowo generowało czas przed komputerem. Czas ten mógł się przyczynić do wzrostu sytuacji niepożądanych. Nie od dziś wiadomo, że dostęp do Internetu zmienił sposób budowania relacji u młodego pokolenia. Cyfrowi tubylcy scharakteryzowani po raz pierwszy przez Marca Prensky’ego są osobami, dla których komputery i Internet są oczywistymi elementami świata, tak jak dla poprzednich pokoleń radio, telewizja czy prąd (Prensky 2001). Według Krzysztofa Lewandowskiego

pokolenie Digital Natives myśli i uczy się inaczej niż pokolenie cyfrowych imigrantów. Piśmienność wizualna staje się kluczową kategorią ich umiejętności, a alfabetyzacja w zakresie zdolności operowania obrazem zyskuje nowy wymiar (Lewandowski 2014, s. 180).

* ORCID: 0009-0009-6462-9389
Akademia WSB Dąbrowa Górnicza

Za cyfrowych imigrantów M. Prensky uznaje osoby urodzone przed 1983 rokiem, kiedy to prym wiodły media analogowe, a w obecnej rzeczywistości uczą się one funkcjonować na nowo (Prensky 2001).

Wprowadzony przez Paula Levinsona w 2009 roku termin „nowe nowe media” odnosi się do takich mediów jak: Facebook, Instagram, Wikipedia, YouTube, MySpace, Digg, Twitter, WhatsApp, Messenger, a także do obecnie bardzo popularnego TikToka, blogów oraz podcastów, które charakteryzowane są jako media społecznościowe (Levinson 2010).

Jak podaje Janusz Morbitzer, cyfrowi tubylcy, a przede wszystkim pokolenie C, to osoby „które nie potrafią już żyć poza siecią. Internet jest dla nich istotnym elementem środowiska codziennego funkcjonowania – w nim poszukują informacji, nawiązują i utrzymują przyjaźnie, słuchają muzyki, dokonują zakupów” (Morbitzer 2012, s. 139).

Takie podejście niesie zarówno pozytywne, jak i negatywne skutki. Józef Bednarek podaje, że mogą występować: zagrożenia medialne, które dotyczą zaburzeń zdrowia psychicznego i fizycznego, takich jak przeciążenie wzroku, wady słuchu, dolegliwości układu kostno-mięśniowego, dolegliwości mięśni nadgarstka, dolegliwości kciuka, schorzenia innych narządów, autodestrukcja, samookaleczenia, samobójstwa w cyberprzestrzeni; zagrożenia moralne, np. cyberpornografia, prostytucja w sieci, cyberpedofilia, cyberseks, seksting; zagrożenia społeczno-wychowawcze, np. cyberbullying, przemoc i agresja w sieci, hazard, sekrety w świecie wirtualnym, zaburzenia kontaktów interpersonalnych (Bednarek 2014). Źródłem większości tych zagrożeń jest cyberprzemoc, czyli przemoc stosowana z użyciem technologii informacyjnych i komunikacyjnych.

W przypadku cyberprzemocy sprawcy umiejętnie wykorzystują możliwości, jakie dają im media elektroniczne, a ich szybkość i dostępność upowszechniania czynią z niego zjawisko szczególnie niebezpieczne (Wojtasik 2008).

Badania przeprowadzone pod kierownictwem Jacka Pyżalskiego wykazały, że sprawcami cyberbullyingu są inne młode osoby, które ofiara znała ze szkoły, klasy bądź osiedla – tak wskazało 35,4% respondentów (Pyżalski 2012, s. 219). Niepokojącym wynikiem jest również wskazanie przez 34,2% respondentów, że sprawcami są osoby znane ofierze tylko z Internetu. W tym samym badaniu 87,8% respondentów podało, że doświadczyło kiedykolwiek przynajmniej jednego aktu agresji elektronicznej. Skala zjawiska jest niepokojąca, biorąc pod uwagę, jak ważny jest niezachwiany rozwój młodych ludzi. Bycie ofiarą cyberbullyingu może mieć takie konsekwencje jak: depresja, lęk, negatywne postrzeganie siebie, poczucie samotności, gorsze wyniki w nauce, opuszczanie zajęć szkolnych (Schrock, Boyd 2008).

Kolejnym niezwykle niebezpiecznym zjawiskiem jest fonoholizm, czyli uzależnienie od smartfonu. W badaniach przeprowadzonych w 2018 roku pod kierunkiem

Jacka Pyżalskiego wykazano, że aż 82,5% badanych dzieci łączy się z siecią za pomocą telefonu komórkowego (Pyżalski i in. 2019). Najczęściej w celach rozrywkowych – by oglądać filmy lub użytkować portale społecznościowe – 72,6% badanych podało, że posiada profil w mediach społecznościowych. Ciągłe korzystanie z smartfonów wynika z obawy, że coś nas może ominąć. Ten stan jest określany jako FOMO (ang. *fear of missing out*). Aby nie przeoczyć niczego, co mogłoby nas zainteresować, często sięgamy do telefonu, przez co też zwiększamy swoje rozkojarzenie (Spitzer 2001).

Robert Modrzyński wymienia takie wymiary doświadczeń korzystania z smartfonów jak: przedłużenie własnej osoby, uzewnętrznienie tożsamości, stała łączność, pośrednie budowanie intymności w związku czy potwierdzenie wydarzeń, które, jeśli nie są relacjonowane w mediach społecznościowych, to „się nie liczą” (Modrzyński 2021, s. 122–124).

Za pomocą smartfonów możemy korzystać medium, którym jest Instagram. Ta darmowa aplikacja (www.Instagram.com) jest dziełem Kevina Systorma i Mikea Kriega. Pojawiła się ona w październiku 2010 roku, by po dwóch latach zostać przejęta przez Facebook. Za pomocą Instagrama możemy się dzielić z innymi zdjęciami i krótkimi filmikami. Pozwala on również na obserwację kont innych użytkowników, osób popularnych czy znanych marek, tzw. kont biznesowych. Możemy treści na tych kontach skomentować lub polubić – dać „serduszko”. Ponadto aplikacja udostępnia różne filtry, tak aby użytkownicy mogli uatrakcyjnić swoje treści. Cechą charakterystyczną jest również obecność hashtagów, czyli oznaczeń zdjęć, stories, określających np. emocje, czas, miejsce towarzyszące powstaniu publikowanej grafiki (Chabrzyk i in. 2019).

W Polsce w styczniu 2022 roku Instagram miał 11,29 mln użytkowników (www.napoleoncat.com), spośród których 57% to kobiety. Najliczniejszą grupę wiekową stanowiły osoby w wieku 18–24 lata (tamże).

Niezwykłą popularnością tej aplikacji cieszy się dodawanie przez użytkowników krótkich filmików – stories. Przyczyn tego faktu upatruje się w samej specyfice aplikacji oraz w sposobie korzystania ze smartfonów. Treści dodawane na stories są tworzone w formie wertykalnej, jest to więc naturalne środowisko użytkowników mediów społecznościowych korzystających z nich na smartfonie. Treści na stories często są nieidealne i niedopracowane, a ten swobodny styl tworzenia polubiło wielu młodych użytkowników. Są one także ograniczone czasowo, bo widoczne tylko 24 godziny (Chabrzyki in. 2019). W 2018 roku Instagram zapewnił użytkownikom dodatkową funkcję IGTV, pozwalającą na publikację dłuższych formatów wideo. Ta modyfikacja została wprowadzona w wyniku analizy treści poszukiwanych przez młodych w Internecie, którzy tam najczęściej wyszukują materiały wideo (tamże).

Kolejną funkcją Instagrama, wykorzystywaną głównie w kontaktach biznesowych, jest możliwość reklamowania swoich produktów – zarówno usług, jak i rzeczy materialnych. Wielu twórców wyspecjalizowało się w prowadzeniu kampanii internetowych. Osoby te nazywane są influencerami. Sama aplikacja dostarcza licznych rozwiązań umożliwiających prezentację treści reklamowych różnych marek (tamże).

Sprawdzenie, czy ktoś znajomy lub inna popularna osoba dodała relację bądź post na swoim koncie, jest silną pokusą. Nawet jeśli sami sobie narzucimy ograniczenia w zakresie częstotliwości korzystania z Instagrama, to na rzecz aplikacji pracują osoby, których zadaniem poprzez łamanie wszelkich ograniczeń jest wzmocnienie w nas dążenia do jej nadużywania (Alter 2018). Korzystanie z tego medium może się zatem przyczynić do uzależnienia od „czynności (behawioralne, zachowania nałogowe), zachowań kompulsywnych pod wpływem niedającego się opanować przymusu, których celem jest rozładowanie napięcia emocjonalnego związanego z problemami życiowymi, co przynosi ulgę i przyjemność psychiczną” (Young, Klausning 2009, s. 14).

Korzystając z Instagrama, jesteśmy wystawieni na ocenę wyrażoną poprzez komentarze i lajki („serduszka”). Dystans między osobą znaną czy popularną a przeciętnym użytkownikiem tej aplikacji został skrócony do jednego kliknięcia. Jak pisze Adam Alter, „użytkownicy Instagrama chcą przy kolejnym zdjęciu uzyskać jeszcze więcej lajków i dlatego dodają bezustannie nowe zdjęcia i zaglądają regularnie na stronę serwisu, by dać lajki przyjaciółom i znajomym” (Alter 2018, s. 17).

Ten mechanizm społecznej reakcji wynika z naszej ciągłej potrzeby porównywania się z innymi (tamże, s. 213).

Korzystanie z Instagrama – podobnie jak używanie każdego innego medium elektronicznego – niesie liczne zagrożenia. Jednakże moją intencją jest pokazanie jego pozytywnego wpływu na młodych użytkowników. W tym celu chcę przedstawić trzy wybrane konta instagramowe. Dokonam krytycznej analizy ich treści, która przez jednych badaczy uznawana jest za samodzielną metodę badawczą (a której nazwa może być zamienna z analizą dokumentów), przez innych zaś – za technikę badawczą (por. Skorny 1966; Zaręba 1984; Atteslander 1991). Niemniej jednak analizie poddane zostaną wszelkie treści opublikowane przez wybranych przeze mnie autorów na ich kontach instagramowych. Są to wytwory, które powstały z ich własnej inicjatywy. Dzięki temu przyjrzymy się prezentowanym faktom, wydarzeniom, zjawiskom i procesom (Łobocki 2011). Konta zostały wybrane przeze mnie pod kątem uwidocznienia ich możliwego pozytywnego wpływu na indywidualnych obserwatorów danego twórcy. Przeszukując Instagram, możemy odkryć wiele takich kont, ciekawych pod względem treści, grafik czy mających przesłanie edukacyjne. Prezentowane przeze mnie konta są kontami publicznymi, a ich autorzy wyrazili zgodę na opisanie ich w tym artykule.

Pierwszym kontem, które chciałabym pokazać, jest biologiczny.mozg (www.instagram.com/biologiczny.mozg), którego autorką jest młoda czternastoletnia dziewczyna. Tematyka zamieszczanych treści dotyczy wiedzy z biologii i chemii. Informacje są przedstawione krótko, zwięźle i ciekawie pod względem graficznym. Ponadto autorka pokazuje sposób na łatwiejsze zapamiętanie przedstawionego materiału, np. tworząc z liter symboli metali mniej reaktywnych krótkie zdanie: „Agata Biła Augusta platynowo-srebrną Poduszką”. Ten rzekomy akronim jest jedną z mnemotechnik, pozwalających na przechowywanie materiału w pamięci, a także przywołanie go w każdej chwili, jeśli pojawi się odpowiedni sygnał (Brown, Roediger III, McDaniel 2016).

Mnemotechniki pojawiają się także w innych postach na tym koncie. Autorka stworzyła również zapisane cykle stories dotyczące danej dziedziny biologii, np. ekologii. Wykorzystała w nich m.in. zdjęcia mikroskopowe oraz proste do zapamiętania schematy budowy różnych organizmów czy też przemian biochemicznych. Całość pozwala na wyciągnięcie wniosku, że przygotowanie tego materiału było poprzedzone refleksją nad tym, co autorka już wie, co musi jeszcze sprawdzić, poprawić oraz co jest nowe, jeszcze nieznanne (tamże). Ponadto pojawił się quiz, dzięki któremu autorka mogła powtórzyć materiał, a jej obserwatorzy mogli sprawdzić przyswojenie przedstawionych treści. Wypełnianie testów jest uznaną techniką przywoływania wiedzy, która pozwala na skuteczne uczenie się (tamże). Jak przyznała autorka, prowadzenie konta było dla niej doskonałym sposobem na przygotowanie się do konkursów z biologii i chemii, których została finalistką etapu wojewódzkiego.

Prowadzenie konta o takiej jakości i wartości edukacyjnej przez nastolatkę prowadzi do wniosku, że ta młoda osoba jest świadoma procesu przyswajania przez nią wiedzy. W sposób przemyślany przygotowuje się do testów, egzaminów i konkursów, a przede wszystkim do długotrwałego zapamiętania informacji. Nieprzypadkowo kieruje swoim metapoznaniem. Przejaw tego typu działalności twórczej jest pozytywnym przykładem wykorzystania nowych mediów. Autorka, pokazując poprzez swoją działalność internetową, w jaki sposób trzeba się uczyć, aby wiedza została zapamiętana długotrwale, może stanowić przykład dla osób ze swojej grupy rówieśniczej. Konto jest odbiciem kreatywności i autoprezentacji autorki. Kreuje pozytywny wizerunek młodego pokolenia sieci.

Następnym prezentowanym kontem instagramowym przedstawiającym wartościowe treści jest profil yanek43 (www.instagram.com/yanek43). Właścicielem tego konta jest Janek, ratownik medyczny. Jak sam o sobie pisze: „opowiadam o problemach medyków, które dotyczą nas wszystkich i o tym, jak żyć, by nie trafić na SOR”. Wiele opublikowanych przez tego twórcę postów dotyczy procedur medycznych, działania różnych narządów naszego ciała, nowi-

nek technicznych usprawniających pracę pracowników ochrony zdrowia oraz nastrojów panujących wśród medyków w związku z sytuacją w sektorze zdrowia publicznego w naszym państwie. Autor pisze także o działaniach na rzecz uchodźców, także tych z Ukrainy.

W okresie pandemii autor szerzył wiedzę w zakresie ochrony przed zachorowaniem na COVID-19. Mówił, jak rzeczywiście jest, co spotkało się z ogromnym hejtem. Janek uczy swoich obserwatorów np., jak w prosty sposób rozpoznać u innej osoby udar, a także jak reagować na atak serca czy też zabezpieczać część ciała, która doznała urazu. Ale przede wszystkim podpowiada, jak postępować, aby zapobiegać takim problemom zdrowotnym, oraz uświadamia, jak ważna jest profilaktyka i bezpieczne korzystanie z wszelkich udogodnień naszego życia. Zaprezentowane treści przedstawione zostały w niebanalny sposób i podszyte czarnym humorem, dzięki czemu są wyraziste i atrakcyjne dla młodego pokolenia.

Konto yanek43 jest także głosem niezgody na sytuację w polskiej ochronie zdrowia. Autor głośno sprzeciwia się panującemu w systemie opieki zdrowotnej bałaganowi. Nawołuje do mądrej i całkowitej jego restrukturyzacji. Uważa, że taka reorganizacja jest sprawą nas wszystkich, nie tylko medyków. Mocno wspiera akcje protestacyjne, np. Białe Miasteczko 2.0.

Autor przyznaje, że droga do miejsca, którym jest obecnie, była kręta (zwiedził m.in. Iran, Kaukaz, dwa razy rozpoczął studia z socjologii). Jest on zdania, że mimo początkowych trudów warto szukać swojej drogi w życiu. Konto yanek43 to nie tylko cenne treści edukacyjne, ale także przesłanie dla młodych ludzi poszukujących własnej drogi. Autor na przykładzie swojej historii przekazuje, że warto szukać tego, co jest dla nas ważne i w czym chcemy się realizować.

Ostatnim kontem, które chciałam poddać analizie, jest profil Pauliny, kryjący się pod nazwą codziennapraktykajezyka (www.instagram.com/codziennapraktykajezyka). Zawiera on treści edukacyjne z języka angielskiego – jego autorka ukończyła filologię angielską na Uniwersytecie Warszawskim. Za pomocą postów Paulina przekazuje informacje z zakresu słowotwórstwa i zasady gramatyczne języka angielskiego. Ilustracje są kolorowe, ciekawe i przykuwają oko. Mają charakter fiszek. Grafika wyjaśniająca, co oznacza i jak używać np. słowo „kindle”, zawiera zapis fonetyczny wymowy tego słowa i jego definicję w języku angielskim, a ponadto tłumaczenie na język polski oraz użycie słowa w przykładowym zdaniu.

Autorka zamieszcza również zdjęcia ze swojego prywatnego życia, dzięki którym możemy dowiedzieć się, jak spędza wolny czas, jakie ma zainteresowania oraz gdzie podróżuje. Tego typu działania pozwalają na uwiarygodnienie jej osoby oraz pogłębienie więzi z obserwatorami, ponieważ mogą oni w pewnym sensie na bieżąco uczestniczyć w jej codzienności. Autorka zaprasza obserwatorów do swojego życia, ale to ona decyduje, co im pokaże i kiedy. To roztropne działanie jest prze-

jawem odpowiedzialności – zapewnienia sobie bezpieczeństwa w sieci. Raz na jakiś czas Paulina włącza opcję możliwości zadawania jej pytań (Q and A – pytanie i odpowiedź). Jej obserwatorzy mogą zapytać zarówno o kwestie związane z nauką języka angielskiego, jak i o prywatne życie autorki. Ponadto konto służy Paulinie do reklamowania swojej oferty biznesowej – osoby zainteresowane mogą skorzystać z prowadzonych przez nią lekcji języka angielskiego.

Profil codziennapraktykajęzyka jest ciekawy ze względu na atrakcyjne treści edukacyjne z języka angielskiego. Jest to ukłon w stronę globalnych tubylców, którzy większość czasu spędzają w sieci. Grafiki z treściami językowymi uatrakcyjnią i urozmaicą każdą naukę. Profil jest wart polecenia nie tylko dla młodzieży, ale dla każdej osoby uczącej się języka angielskiego.

Podsumowanie

Rzeczywistość młodych ludzi formuje się w przestrzeni internetowej. Dlatego to tutaj poszukują oni swojej tożsamości. Typ tożsamości społecznej konstruowany w świecie wirtualny nazywany jest tożsamością internetową (Jurek, Pękala 2017). Przyjrzeć się im możemy, m.in. przeglądając konta na Instagramie. Dla globalnych tubylców istotne jest, aby być w sieci wiarygodnym, ponieważ „młodzi ludzie szukają realnych autorytetów, z którymi mogą się utożsamiać i od których mogą się uczyć” (Czechowska 2021, s. 183). Wszyscy wymienieni przeze mnie twórcy instagramowi są nimi, ponieważ są to osoby, z którymi obserwator może się identyfikować. Prezentowane treści nawiązują do tego, czym aktualnie się zajmują, co ich cieszy lub martwi, co osiągnęli albo w jakiej sferze ponieśli porażkę. Są autentyczni.

Niezbędne jest wyposażenie młodych ludzi w instrumenty pozwalające im na wyszukiwanie takich pozytywnych autorytetów w mediach społecznościowych. Możemy tego dokonać poprzez zwrócenie uwagi na branie odpowiedzialności, która jest jedną z form mądrości. Ponoszenie konsekwencji swoich decyzji świadczy o odpowiedzialności. Istotne dla dokonania właściwego wyboru są wartości (Morbitzer 2020). Janusz Morbitzer podczas konferencji „Edukacja Inaczej” omówił konieczność zachowania równowagi pomiędzy sferą rozumową – racjonalną mądrością praktyczną a sferą emocjonalną, aksjologiczną, która zawiera również osądy wartościujące (tamże). Odnoszenie się do wartości powinno odgrywać zasadniczą rolę w odbiorze nowych mediów. Postulował on również konieczność edukacji filozoficznej, która jest narzędziem umożliwiającym rozumienie świata, w którym jesteśmy zasypywani informacjami, postprawdą czy fake newsami.

Nowe media będą obecne w naszej rzeczywistości, co więcej, będą pojawiać się kolejne środki masowego przekazu. Dlatego też konieczne jest w polskiej szkole

kontynuowanie wychowania do wartości oraz wprowadzenie szeroko pojętej edukacji filozoficznej, tak aby umożliwić młodym pokoleniom percepcję szybko zmieniającego się świata technologii informacyjnych.

Bibliografia

- Alter A. (2018). *Uzależnienia 2.0. Dlaczego tak trudno oprzeć się nowym technologiom*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Atteslander P., Bender Ch., Cromm J. i in. (1991). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Berlin: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bednarek J., Andrzejewska A. (2014). *Zagrożenia w cyberprzestrzeni i świata wirtualnego*. Warszawa: Difin.
- Brown P., Roediger III H., McDaniel M. (2016). *Harvardzki poradnik skutecznego uczenia się*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax.
- Chabrzyk A., Drapała B., Roszkowska P., Suchov A., Wodzyńska P (2019). *Instagram*, <https://www.iab.org.pl/wp-content/uploads/2020/01/IAB-Przewodnik-po-Social-Media-w-Polsce-2019-2020-1.pdf> (dostęp: 25.03.2022).
- Czechowska Z., Marcela M. (2021). *Jak nie zgubić dziecka w sieci?* Warszawa: Muza.
- <https://instagram.com/about/us/> (dostęp: 25.03.2022).
- https://instagram.com/biologiczny.mozg?utm_medium=copy_link (dostęp: 25.03.2022).
- https://instagram.com/codziennapraktykajezyka?utm_medium=copy_link (dostęp: 25.03.2022).
- https://instagram.com/yanek43?utm_medium=copy_link (dostęp: 25.03.2022).
- <https://napoleoncat.com/stats/instagram-users-in-poland/2022/01/> (dostęp: 23.03.2022).
- <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/podsumowanie-roku-szkolnego-20192020> (dostęp: 21.03.2022).
- Jurek K., Pękala A. (2017). *Człowiek (w) sieci. Problem konstruowania i ochrony tożsamości w Internecie*. W: M. Górka (red.). *Cyberbezpieczeństwo dzieci i młodzieży Realny i wirtualny problem polityki bezpieczeństwa*. Warszawa: Difin.
- Levinson P. (2010). *Nowe nowe media*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Lewandowski K. (2014). *Nowy wymiar piśmienności wizualnej generacji Digital Natives. Wyzwania edukacyjne*. W: J. Bednarek (red.). *Człowiek w obliczu szans cyberprzestrzeni świata wirtualnego*. Warszawa: Difin 2014.
- Łobocki M. (2011). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Modrzyński R. (2021). *Nowe uzależnienia młodego pokolenia: od przyjemności do przymusu*. Warszawa: Difin.

- Morbitzer J. (2012). *O istocie medialności młodego pokolenia*. „Neodidagmata”, nr 33/34, s. 131–153.
- Morbitzer J., Kaczmarzyk M. (2020). Wykład „Trzy miniatury z obszaru współczesnej edukacji – ujęcie pedagogiczne i memetyczne”, konferencja online „Edukacja Inaczej” zorganizowana 26.09.2020 r. przez Akademię WSB w Dąbrowie Górniczej.
- Okoń W. (2007), *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie.
- Prensky M. (2021). *Digital Natives, Digital Immigrations*, 2001, <https://marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> (dostęp: 22.03.2022).
- Pyżalski J. (2012). *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Pyżalski J., Zdrodowska A., Tomczyk Ł., Abramczuk K. (2018). *Polskie Badanie EU Kids Online 2018*. Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza.
- Schrock A., Boyd D. (2008). *Online threats to youth: Solicitation, harassment, and problematic content*. Harvard University, <http://www.danah.org/papers/ISTTF-RABLitReview.pdf> (dostęp: 25.03.2022).
- Skorny Z. (1966). *Współczesne metody badań psychologicznych*. Wrocław: Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich.
- Spitzer M. (2001). *Epidemia smart fonów. Czy jest zagrożeniem dla zdrowia, edukacji i społeczeństwa?* Warszawa: Wydawnictwo Dobra Literatura.
- Wojtasik Ł. (2008). *Cyberprzemoc – charakterystyka zjawiska, skala problemu, działania profilaktyczne*. Fundacja Dzieci Niczyje, <https://zsp2.walbrzych.edu.pl/archiwum/images/Cyberprzemoc.pdf> (dostęp: 30.03.2022).
- Young K., Klausning P. (2009), *Uwolnić się z sieci. Uzależnienie od Internetu*. Katowice: Księgarnia św. Jacka.
- Zaręba E. (1984). *Analiza treści w badaniach pedagogicznych*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 5–6.

Problemy współczesnej młodzieży. Nastolatek „pomiędzy” światami

Co wiemy o pokoleniu Z? Co kształtuje świadomość jego przedstawicieli? Czy to jest pokolenie covidowe czy może cyfrowi tubylcy? Wobec jakich problemów staje współczesna młodzież? Odpowiedź na wskazane pytania stanowi wyzwanie. Jest różna w zależności od okoliczności, czasu, jak i charakteru grupy, do której je kierujemy. Rozważania na temat kwestii związanych z psychologicznym aspektem życia współczesnego pokolenia należy rozpocząć od samego jego podmiotu, czyli młodego człowieka. Szukając cech wspólnych, łączących wskazane jednostki w grupę, dokonuje się generalizowania pod kątem obranego kryterium. Wszelkie klasyfikacje w tym zakresie, jak twierdzi Marta R. Jabłońska, należy traktować, do pewnego przynajmniej stopnia, umownie (Jabłońska 2018, s. 11).

Pokolenie Z, iGen (Generacji) to pokolenie Internetu. Urodzili się po 1995 roku, „dorastali z telefonem komórkowym, mieli konto na Instagramie, zanim poszli do liceum, i nie pamiętają czasów sprzed Internetu” (Twenge 2019, s. 10). Należy kojarzyć ich z nowymi technologiami, stąd trudno mówić o jednej, spójnej kulturze. Wraz z Internetem pojawiły się możliwości tworzenia społeczności internetowych czy grup połączonych tą samą formą narracji, pasji czy zadań. Społeczności te nie znają ograniczeń terytorialnych, światopoglądowych czy wiekowych. Poprzez świat nauki, pracy czy życia osobistego wirtualna rzeczywistość kształtuje osobowość globalnego nastolatka, odbiorcy hipertekstowego komunikatu, który nie potrafi skupić uwagi na dłuższym, linearnym tekście. Przejawia on ograniczone możliwości reakcji empatycznych, brakuje mu wrażliwości społeczno-moralnej oraz nie potrafi przewidywać skutków swych działań i trywializuje kodeks etyczny pokolenia rodziców (Siembieda 2017, s. 317–318). Globalnego nastolatka cechuje podobna tożsamość i podobny styl życia.

Nastolatek z tej klasy żyjący w Paryżu, Warszawie czy nawet Pekinie jest bardziej podobny do swojego rówieśnika z Sydney czy Limy z tej samej klasy, niż do swojego rówieśnika, żyjącego w jego własnym kraju w rodzinie chłopskiej

lub robotniczej. Mało tego, powstanie światowej kultury młodzieżowej powoduje, iż nastolatki całego globu – włączając w to kraje Trzeciego Świata – są znacząco bardziej wzajemnie do siebie podobni, niż do pokolenia swoich rodziców (Melosik 2004, s. 73).

Zbyszko Melosik zauważa, że globalny nastolatek jest osobą pragmatyczną, tolerancyjną, łatwo się komunikującą. Odnacza się sceptycyzmem wobec idei nawiązujących do zaangażowania, czyli do „głębszego uczestnictwa”. Jest „sztuczny”, „zawieszony w próżni”. Może bowiem przynależć do „wielu światów”. Nie charakteryzuje go tożsamość i powinność historyczna. To kulturowo-narodowy globalny „miks”, w którym rzeczywistość miesza się z fikcją. Trudno wskazać, czy podany komunikat związany jest z życiem prywatnym czy stanowi autokreatywną scenografię. Internet jest dla niego nie tylko źródłem informacji, ale też rozrywki.

Współczesna młodzież bytuje między socjokulturową dychotomią: z jednej strony podejmuje bowiem próby dokonywania zmian poprzez kształtowanie wizji, nowej, spersonalizowanej rzeczywistości, czyli transformacji otoczenia, a z drugiej – podlega wpływom globalnej cyfryzacji. Dla współczesnego młodego człowieka ten właśnie obszar stanowi naturalną przestrzeń (Jabłońska 2018, s. 14). Przestrzeń ta nabiera nowego wymiaru, bowiem, jak twierdził William Butler Yeats, „Świat widzialny nie jest już rzeczywistością a Świat niewidzialny nie jest już tylko snem” (McLuhan 1995, s. 243). To cyfrowi tubylcy, Internet generation, Google generation, pokolenie „kopiuj-wklej”, pokolenie „kciuka” bądź „sieciki”, którzy bez telefonu i komputera czują się zagubieni i zdezorientowani w realnym świecie (Morbitzer 2012, s. 136–138). Młode pokolenie przesuwą granice bytu. Chce być wszędzie i wiedzieć o wszystkim. Swobodnie przemieszczając się po wirtualnej rzeczywistości, tworzy na ekranach komputera świat tak realistyczny jak otoczenie. Zanurza się w wirtualne przestrzenie za pomocą urządzeń transmitujących różne typy bodźców, odbieranych przez jeden lub kilka zmysłów, zwykle wzrok i słuch. Czyni to za pomocą specjalnych gogli i słuchawek (system CAVE czy np. HMD). Chcąc sprostać cyfrowym wymogom, tworzy swoich reprezentantów – awatarów i przypisuje im wykreowane role. Z jednej strony awatar powinien być czymś niepowtarzalnym i rozpoznawalnym, ale z drugiej strony, za sprawą maski, staje się anonimowy. Przyjęty pseudonim czy kostium może podkreślać mocne strony, odzwierciedlać cechy osobowości lub kreować nową osobę o odmiennej strukturze psychicznej. Czas wskazanej modyfikacji, transformacji płci, wieku czy wykształcenia odmierzany jest kolejnymi „kliknięciami” myszki. Pojawia się jednak niepewność – ile nastolatek jest w modelu nastolatka? Na ile stworzony obraz jest tożsamy z portretem twórcy?

Kultura typu instant to „natychmiastowość” komunikacji, pozyskiwania oraz przekazywania informacji. Efektem jest przyspieszone tempo, życie pod presją przekazów medialnych oraz brak refleksji czy stabilizacji. Stan ten określa hasło: „fast food, fast sex, fast car”. To również zjawisko zwane „zappingiem”, czyli nawyk nieustannego zmieniania kanałów telewizyjnych i charakteryzująca współczesną młodzież zdolność do jednoczesnego oglądania kilku programów czy przeglądania w tym samym czasie kilku stron internetowych (Melosik 2003, s. 22). Don Tapscott w publikacji *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat* stwierdza: „im częściej wykonujemy wiele zadań równocześnie, tym mniej przemyślane jest nasze postępowanie; im krócej jesteśmy w stanie zastanawiać się nad problemem i szukać jego wyjaśnienia, tym częściej polegamy na rozwiązaniach stereotypowych” (Tapscott 2010, s. 194). Zanika kreatywność działań, refleksja i inwencja. Komentarzem zdają się słowa Seneki: „Kto wszędzie bywa, ten nigdzie nie przebywa” (Seneka 1998, s. 33). Płynna i niestabilna popătożsamość powoduje przekształcenie potrzeby „wewnętrznej harmonii” w neurotyczne poszukiwanie nowości. Poczucie stabilizacji, ładu i uporządkowania zostaje zastąpione fragmentarycznością i przypadkowością. W kulturze instant utracona zostaje zdolność do „bycia zdziwionym” na rzecz „ekstazy komunikacji” (Melosik 2003, s. 22–23). Zanika także wartość idei, miejsc czy przeżyć. Młody człowiek nie kontempluje radości tworzenia, pozyskania czy osiągnięcia. Jego przeciwnikiem jest „proces”, sprzymierzeńcem – „efekt natychmiastowości”.

Kolejnym znakiem w nowej rzeczywistości jest supermarket. Młodzi zmierzają do rajy konsumpcjonizmu. Nigdy jednak nie zaznają spokoju. Wchodzą w spiralę, z której nie ma wyjścia. Poszukują ciągle nowych produktów i wrażeń, które pozwolą im wierzyć, że szczęście i spełnienie jest dostępnym towarem. Nabywając nowe dobra, wzmacniają swoje ego. Towar buduje tożsamość, a kupowanie zaspokaja potrzeby emocjonalne jednostki, stając się substytutem przyjemności. Ukazane zjawisko konsumpcjonizmu wiąże się z makdonaldyzacją społeczeństwa, czyli ze sprawnością, wymiernością, przewidywalnością oraz sterownością. Sprawność dotyczy szybkiego zaspokajania potrzeb. Natychmiastowość prowadzi do zmian w stylu życia, który staje się tymczasowy i sezonowy. Jest to znaczne przyspieszenie życia, ukierunkowane w stronę poszukiwania nowości i przyjemności (Melosik 2003, s. 21). Czując ciągle niedosyt, pokolenie iGen poszukuje nieustannie nowych produktów, bodźców a smartfon funkcjonuje jako narzędziem sprawstwa. To on stanowi przedłużenie już nie ręki, ale ośrodkowego układu nerwowego. Rzeczywistość jest supermarketem, zatem jeżeli dany produkt nie odpowiada zapotrzebowaniu, gustom lub uległ zniszczeniu, zostaje zareklamowany, odstawiony na półkę i zamieniony na inny towar (także ten emocjonalny). Globalna sieć pozwala na dokonywanie wyborów, zmian, wskazując, iż czynnikiem sprawczym jest poczucie

wolności. „Wartością szczególnie cenioną przez pokolenie cyfrowych tubylców jest wolność i swoboda wyboru. Na liście najważniejszych wartości umieszczają ją na pierwszym miejscu” (Morbitzer 2012, s. 145). Wskazując w analizie problemów współczesnej młodzieży na konsumpcjonizm i metaforę supermarketu, należy również zaznaczyć zagrożenia związane ze zdrowiem fizycznym. To także „produkt” w supermarkecie cyfryzacji. Młodzi ludzie, żyjący w świecie sieciowych technologii, są nieustannie podłączeni do sieci. Wielogodzinne przebywanie online niesie ryzyko niedorozwoju mięśniowo-szkieletowego, szczególnie w odcinku szyjnym (jest to konsekwencja stanu odrętwienia, określanego przez lekarzy zatamowaniem ruchu). To również występujący zespół cieśni nadgarstka czy zmiany zwyrodnieniowe, otyłość, wady wzroku (całkowity bezruch mięśni akomodacyjnych oka), choroby jelit, bóle głowy (napięciowe oraz migrenowe), urazy kości ogonowej (powodowane nieprawidłowo dobranym krzesłem do siedzenia przy komputerze), drętwienia w obrębie ciała (na skutek słabego krążenia krwi) (Tanaś 2016, s. 48). Należy także zaznaczyć problemy werbalne związane z brakiem kinestezji artykulacyjnej. To trudności odbiorcze w akcie komunikacji. Nadawca wypowiada treści bez prozodii, właściwego ruchu artykulantów – wzmożone lub słabe napięcie mięśni przepony, twarzy. Mowa jest przede wszystkim procesem ruchu, który stwarza formy. Tworzą się dynamiczne kształty, które unoszą się w powietrzu jeszcze przez wiele sekund po przebrzmieniu odpowiadających im fal dźwiękowych. Jednocześnie podczas wymawiania każdej głoski ciało drga, wykonując niepostrzegalne ruchy. Ograniczona aktywność fizyczna skutkuje zburzoną melodią czy emisją wypowiedzi (Patzlaff 2015, s. 111–112).

Dorastając w świecie Internetu i nowoczesnych technologii, pokolenie Z często zanurzone jest w technopolu, wierząc, iż informacja jest błogosławieństwem, a jej ciągle wytwarzanie i rozpowszechnianie zapewnia wolność. W rzeczywistości technopol ukazuje społeczeństwo, w którym nie funkcjonują mechanizmy obrony przed zatorem informacyjnym (Postman 1995, s. 79). To pewien stan umysłu, stan kultury wyznaczonej przez konsumowanie informacji. Jest on zjawiskiem powszechnym, uważanym za wyznacznik współczesności. Jednak nadmiar informacji przyczynia się do szumu, utraty sensu przekazywanej wiadomości. Najbardziej ekscytująca jest pogoń za obranym obiektem konsumpcji. To pożądanie i zaspakajanie odbywa się na drodze poszukiwań (Bauman 2000, s. 98–99). Współczesna młodzież podporządkowuje wszelkie formy życia kulturowego panowaniu techniki i technologii. Régis Debray, autor hipotezy postępu wstecznego, wskazywał, że postępowi technologicznemu zawsze towarzyszy regres w sferze mentalnej. Ograniczaniu ulegają kontakty towarzyskie, a w ich miejsce powstają „protezy autentycznego spotkania”. Konwersacja, kultura wypowiedzi, aktywne słuchanie to umiejętności, którym przedstawicielowi iGenu trudno sprostać. Sztuka kompromisu, stawianie hipotez

czy właściwe przytaczanie argumentów przypisywane jest społeczności analogowej. Młode pokolenie nie dyskutuje. Na przerwach w szkołach średnich dominuje cisza. Uczniowie „emigrują do sieci”. Zakochani nie wiedzą, jaki kolor oczu ma ich sympatia, nie znają ich pragnień, pasji, bowiem na spotkaniu w kawiarni, w parku włączają smartfony, wybierając cyberprzestrzeń. Wykreowane selfie, zamieszczone na Instagramie, ma dowodzić doznanego szczęścia. Narcystycznie zapadnięte w sobie jednostki stają się emocjonalnymi zombie, niezdolnymi do budowania i podtrzymywania relacji z innymi. Guy Debord określił ten stan mianem „powszechnego autyzmu” (Szpunar 2019, s. 43). To także pęd do zdobywania, udostępniania i nieprzemysłanego sharentingu informacji, która też staje się towarem. Supermarkety iluzyjnej rzeczywistości, jak pisze Z. Melosik, trywializują wszelkie wartości. Stwarzany jest klimat relaksu i zabawy. Komunikat „wymazuje znaczenia”, odbiera podstawy oceny świata, w którym żyje człowiek. Odbiorca zatracił układ odniesienia, którym były pojęcia, wzorce opisujące świat, powiem liczy się sam proces poszukiwania (Melosik 2004, s. 70–71).

Współczesne młode pokolenie nie tylko najaktywniej konsumuje treści internetowe, ale także na co dzień je tworzy. Intensywnie korzystając z mediów społecznościowych, młodzi ludzie zauważają, że to właśnie tutaj toczy się ich życie towarzyskie i budowane są relacje rówieśnicze. Co więcej, to właśnie media społecznościowe, a nie strony internetowe stają się dla nich najważniejszym źródłem informacji. Zapytani o ilość czasu spędzanego na korzystaniu z mediów cyfrowych, respondenci potwierdzają, że trudno im dzisiaj oddzielić świat online od offline. To wzajemne przenikanie i dopełnianie. To także rodzące się frustracje związane z nieobecnością medialną, phubbing, FOMO, FOBO czy cyfrowe zombie, które wskazują na zatracenie się w sieci (Kopczyński 2020, s. 271–272). Skutkami oddziaływania technologii na obszar psychospołeczny są lęki przed tym, że pewne informacje nie zostały przez nich cyfrowo zarejestrowane. To strach przed pominięciem jakiejś informacji na portalach, forach, to także brak świadomości ciała i przestrzeni w rzeczywistym otoczeniu. Następstwem jest kryzys zdrowia psychicznego, strach przed wykluczeniem, epidemia udręki, samotność oraz depresja. Izolacja od świata realnego na rzecz VR niesie ryzyko wystąpienia „japońskiego wirusa samotności” – hikikomori, zaburzenia o podłożu depresyjno-lękowym. Jean Marie Twenge wskazuje, iż jedną z przyczyn jest brak gotowości do wejścia w dorosłość, ponieważ młodzież jest mniej samodzielna w porównaniu do pokolenia rodziców. Wręcz pojawia się lęk przed niezależnością, decyzyjnością (Twenge 2019, s. 128).

Skutkiem długotrwałego przebywania w sieci są nieodwracalne zmiany mózgu w zakresie jego struktury i funkcjonowania. Wyniki badań przeprowadzonych przez Smalla (Morbiter 2015, s. 38) wskazują na zmiany w neuronowej budowie mózgu u internautów. Ograniczeniu ulegają zdolności poznawcze. W jego opinii „współcze-

śni młodzi użytkownicy Internetu, mając dostęp do coraz większej ilości informacji, rozumieją i wiedzą coraz mniej. Ich wiedza staje się wyrywkowa i powierzchowna, pozbawiona błyskotliwości i znajomości kontekstu” (tamże, s. 38). Nie potrafią ukazywać swoich emocji, nazywać stanów i przeżyć. Empatia, altruizm, zrozumienie i kompromis tworzą płaszczyznę archaizmów, których już sama budowa słowotwórcza nie zyskuje akceptacji. Ponadto osłabienie (a nawet brak) empatii ogranicza wrażliwość na potrzeby drugiego człowieka oraz chęć bezinteresownej pomocy. Świat jest w zasięgu klawiatury. Krytycyzm i nietolerancja są wynikiem arogancji, wynikającej z przekonania, że człowiek osiągnął pełnię doskonałości. Można zatem stwierdzić, że nadmierne przebywanie młodych ludzi w wirtualnym świecie powoduje wiele niekorzystnych zmian w ich osobowości, takich jak zmiana sposobu myślenia, ograniczenie zdolności poznawczych oraz zanik podstawowych umiejętności społecznych czy zdolności refleksji (tamże, s. 39–40). Proces ten określa się mianem neuroplastyczności. Mózg nie zmienia „zaprogramowanych” w nim wzorców w ciągu jednego dnia. Jest to proces długotrwały. Efektem jest „hipertekstowe” myślenie. Bazuje ono na równoległym (wielozadaniowym) przetwarzaniu, które pojawia się w miejsce szeregowej analizy. Wszzechobecną tendencją jest pokazywanie doświadczeń pozytywnych, a nie negatywnych. Autokreacja ma charakter spektakularny. Tworzone są scenografie sukcesu i selektywnie dobierani aktorzy sławy. Po stosownym selfie następuje poczucie pustki i rozgoryczenia, w związku z uzmysłowieniem sobie niemożności sprostania wykreowanej roli wiecznie uśmiechniętego, szczęśliwego nastolatka.

Efektom oderwania od jakiegokolwiek kontekstu czasoprzestrzennego jest uniformizacja i fragmentaryzacja, charakteryzująca globalną społeczność młodej generacji. Młodzi ludzie próbują określić siebie, nakreślić swoją autobiografię, która byłaby interpretacją indywidualnej historii. Mają potrzebę wyrażenia siebie, samookreślenia, co występuje równolegle ze zjawiskiem mnożenia generacyjnej identyfikacji. Młody człowiek zmaga się z refleksyjną niewydolnością. Autorska interpretacja własnej egzystencji i brak poczucia kontynuacji budzą jego wewnętrzny niepokój. Jest on świadomy tego, że egzystuje „pomiędzy” unifikacją, poczuciem bezsilności a możliwością sprawowania kontroli, pewnością i niepewnością (Giddens 2001, s. 257–274). Mnożność definicji próbujących określić poczucie jestestwa młodego człowieka w obliczu nagłych zmian socjokulturowych, często bez wsparcia emocjonalno-motywacyjnego, poprawiającego samopoczucie, redukującego osamotnienie według Agnieszki Cybal-Michalskiej staje się znaczącą przeszkodą w procesie kreowania „permanentnej autokreacji, gwarantującej satysfakcjonujące przeżywanie własnej osoby i swojego miejsca w popkulturowej rzeczywistości” (Cybal-Michalska 2017, s. 10–11).

Ze wspomnianym powyżej problemem wiąże się współczesna „westernizacja” świata, pozwalająca nadperfekcyjnie funkcjonować przedstawicielom młodego po-

kolenia w niemal każdym jego zakątku. Widzi ona kulturową rzeczywistość każdego kraju przez świadomie unikanie konfrontacji z różnicami, a jeśli już do niej dochodzi, to traktuje je w kategoriach egzotyki, którą można się pozachwycać i zawsze szybko o niej zapomnieć. Dochodzi do zderzenia homogenicznego świata makro z indywidualizmem świata mikro. Prowadzi to do formowania „szerszego”, lecz „płytszego” poczucia „MY”. Konsekwencją staje się kształtowana „tożsamość przezroczysta” osoby pozbawionej wrażliwości na różnice kulturowe. Istotne jest jedynie to, co „wspólne” dla różnych miejsc i ludzi. Taka osoba umie „współżyć z różnicą” bez „wchodzenia w różnicę”. Różnica jej nie przeszkadza. Melosik zauważa, że młodej generacji brakuje korzeni, „zaczepienia” (Melosik 2012, s. 43–44). Dowodzą tego zdjęcia i wypowiedzi na portalach społecznościowych, w których widać zacieranie lokalnych różnic. Ta sama odzież, kosmetyki, wzorce świata pop. To także ta sama mowa ciała: pozy, mimika, gesty. Rodzące się obawy przed izolacją, odrzuceniem często skutkują wchodzeniem w rolę społeczną, która staje się zaprzeczeniem osobowości nastolatka. Przeżywanie wysokiego napięcia w wyniku niespełnionych oczekiwań w grupie rówieśniczej prowadzi do traumy oraz zdefiniowania zespołu stresu pourazowego.

Nie można pominąć wpływu pandemii na kondycję współczesnej młodzieży. Celem badania naukowego *Zdalne nauczanie a adaptacja do warunków społecznych w czasie epidemii koronawirusa*, które zostało przeprowadzone w czerwcu 2020 roku pod patronatem Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego oraz Wydziału Humanistycznego Akademii Górniczo-Hutniczej w Krakowie, było m.in. uzyskanie odpowiedzi na pytanie o emocje i stany emocjonalne, jakie towarzyszyły uczniom w okresie zdalnej edukacji. Wyniki badania wskazują, iż poziom subiektywnego dobrostanu psychicznego i fizycznego uległ obniżeniu. Warto zauważyć, że ponad połowa badanych uczniów wskazuje, że ich relacje z rówieśnikami przed pandemią były dużo lub trochę lepsze. Kontakty wirtualne nie były w stanie zaspokoić potrzeb emocjonalnych młodzieży. Agnieszka Lasota i Anzhela Shatilova zaznaczyły, iż kolejnym problemem była utrata motywacji zewnętrznej. Początkowo uczniowie chętnie dyskutowali. Po miesiącu można było zaobserwować obniżenie zainteresowania pracą zdalną prawie o połowę, a pod koniec kwarantanny nawet uczniowie zdolni nie włączali kamerek, częściej byli nieobecni na lekcjach. Młodzież podkreślała, iż przyczyną jest brak aktywności fizycznej. Podczas nauki online adolescent siedzi przed komputerem przez cały dzień, patrzy na ekran, na którym jest wyłącznie twarz nauczyciela lub czarne tło. Nie ma kontaktu wzrokowego z rówieśnikami, nie odczytuje ich emocji. Nie ma motywacji wewnętrznej; przestaje dbać o swój wygląd czy wygląd swego otoczenia (pokoju), nie musi wkładać dodatkowego wysiłku w myślenie o tym, co powinien wziąć do szkoły, co będzie robił po szkole. Nie musi kontrolować czasu. Nie musi uczyć się na pamięć dat historycznych

na sprawdzian czy szczegółowych informacji, bowiem wykorzysta wyszukiwarkę i odczyta niezbędną informację za pomocą funkcji „wytnij-wklej”.

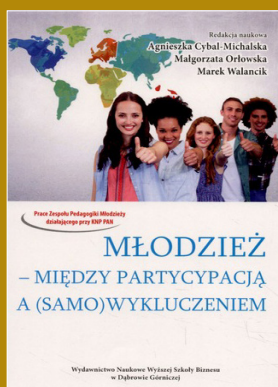
Jerzy Vetulani podkreśla rolę aktywności fizycznej, która wpływa bezpośrednio na funkcje poznawcze w procesie przyswajania wiedzy. W czasie pandemii COVID-19 często dochodziło do pogorszenia wymienionej funkcji. Wśród objawów choroby koronawirusowej wymienia się: osłabienie pamięci krótkotrwałej, osłabienie funkcji uwagi oraz funkcji wykonawczych. Wskazane procesy neurorozwojowe mogą być aktywowane przez wysiłek fizyczny, zintensyfikowane przez środowisko czy wysiłek intelektualny. Takie aktywności zmuszają neurony do pracy, która odbywa się dzięki zwiększeniu liczby połączeń między neuronami oraz tworzeniu nowych komórek nerwowych. W czasie pandemii większość aktywności została zawieszona. Kwarantanny, zakazy wyjść, brak zajęć dodatkowych – to ograniczało w dużej mierze potrzebę niezależności młodego dorastającego ucznia. Urządzenia multimedialne, które do tego czasu były przyjemnością, wywoływały frustrację. W związku z brakiem bodźców ze środowiska zewnętrznego młodzież traciła poczucie rzeczywistości i motywację do przestrzegania zasad panujących w rzeczywistości, m.in. do zdobywania wiedzy czy nabywania nowych umiejętności (Lasota, Shatilova 2021, s. 69–71). Autorki publikacji pt. *Edukacja online a motywacja do nauki studentów w okresie pandemii* podkreślają, iż w początkowym stadium pandemii młodzież odczuwała ciekawość i szukała zastępczych form aktywności. Po około dwóch miesiącach motywacja wewnętrzna zaczynała się obniżać, co może być spowodowane tym, iż zabrakło wsparcia ze strony społeczeństwa. „Młodzi ludzie potrzebują innych do identyfikacji i rozumienia swoich uczuć, potrzeb, zainteresowań. Brak lustra w postaci społeczeństwa powoduje obniżenie poziomu zainteresowania w dokonywaniu jakiegokolwiek wyboru aktywności czy obowiązków przez nastolatków” (tamże, s. 72).

W obliczu globalizacji, płynnej rzeczywistości, medialnego zawieszenia w światach „pomiędzy” oraz wciąż obecnej pandemii, współczesna młodzież stawia pytania o swoją przyszłość. Poczucie samotności w sieci i w realnym życiu rodzi frustrację i lęki. Młodzi ludzie próbują określić swoje miejsce w świecie i w społeczeństwie. Wkomponowani w przestrzeń tymczasowości, poszukują drogowskazów na kolejne etapy życia. W obliczu egzystencjalnej antytezy czują się zagubieni i samotni. Niezbędną rolę w odkrywaniu przez nich własnej tożsamości odgrywa rodzina, przyjaciele oraz mentorzy nauczyciele, którzy wskażą, jak istotne jest pielęgnowanie mądrości, zdolność refleksji czy wysłuchania naszego rozmówcy w ciszy i skupieniu, po to by myślenie rachujące nie zastąpiło „myślenia kontemplacyjnego”, które dla filozofa stanowi istotę ludzkiej natury (Heidegger 2001, s. 81).

Bibliografia

- Bauman Z. (2000). *Płynna nowoczesność*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Cybel-Michalska A. (2017). *Spoleczno-kulturowe uwarunkowania rozwoju tożsamości młodzieży*. W: *Psychoedukacyjne problemy tożsamości młodzieży, czyli jak być świadomym wychowawcą*. Kuratorium Oświaty w Poznaniu – konferencja. Poznań, s. 6–11.
- Heidegger M. (2001). *Wyzwolenie*. Kraków: Wydawnictwo Baran i Suszczyński.
- Gidders A. (2010). *Nowoczesność i tożsamość*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Jabłońska M. R. (2018). *Człowiek w cyberprzestrzeni. Wprowadzenie do psychologii Internetu*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Lasota A., Shatilova A. (2015). *Edukacja online a motywacja do nauki i studentów w okresie pandemii COVID-19*. W: A. Mikołaczyk A. (red.). *Wyzwania edukacyjne i psychologiczne okresu pandemii*. Poznań: Uniwersytet Adama Mickiewicza.
- Kopczyński T. (2020). *O istocie medialności młodego pokolenia*. „Neodidagmata”, nr 33/34, s. 131–152.
- McLuhan M. (1995). *Wybór tekstów*. Poznań: Zysk i S -ka.
- Melosik Z. (2003). *Edukacja młodzieży i kultura współczesna: kilka uwag o teorii i praktyce pedagogicznej*. „Chowanna”, t. 1, s. 19–37.
- Melosik Z. (2004). *Kultura instant: paradoksy pop-tożsamości*. Seria Dydaktyka Literatury, t. 24. Poznań: Wydawnictwo Naukowe PTP, s. 67–81.
- Melosik Z. (2012). *Mass media tożsamości rekonstrukcja kultury współczesnej*. W: W. Skrzydlewski, S. Dylak (red.). *Media – edukacja – kultura*. Poznań: Polskie Towarzystwo Technologii i Mediów Edukacyjnych, s. 32–49.
- Morbitzer J. (2012). *O istocie medialności młodego pokolenia*. „Neodidagmata”, nr 33/34, s. 131–152.
- Morbitzer J. (2015). *Medialny świat a intelektualny potencjał współczesnych uczniów*. W: K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz (red.). *Edukacja jutra. Nowe technologie w kształceniu*. Sosnowiec: Wyższa Szkoła Humanistyczna, s. 33–47.
- Patzlaff R. (2015). *Zastygłe spojrzenie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Postman N. (1995). *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*. Warszawa: PIW.
- Seneka (1998). *Listy moralne do Licyliusza*. Leszno: Wydawnictwo Alfa.
- Siembieda L. (2017). *Wychowanie do wartości w społeczeństwie informacyjnym*, „Edukacja – Technika – Informatyka”, nr 4/22, s. 315–322.
- Szpunar M. (2019). *Odczłowieczony człowiek dehumanizacyjnej roli wskaźnikowania*. „Dyskurs i dialog” 2(2), s. 31–40.
- Tanaś M. (red.). (2016). *Nastolatki wobec Internetu*. Warszawa: NASK.
- Tapscott D. (2010). *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Twenge J. M. (2019). *iGen*. Sopot: Smak Słowa.

Publikacje z serii wydawniczej „Młdzież między partycypacją a (samo)wykluczeniem”, które powstały jako wynik prac międzyuczelnianego zespołu „Młdzież między partycypacją a wykluczeniem”, istniejącego w ramach Zespołu Pedagogiki Młdzieży przy Sekcji Pedagogiki Młdzieży KNP PAN.



MŁODZIEŻ – MIĘDZY PARTYCYPACJĄ A (SAMO)WYKLUCZENIEM

Redakcja naukowa
Agnieszka Cybal-Michalska
Małgorzata Orłowska
Marek Walancik

Dąbrowa Górnicza 2017

ISBN 978-83-65621-40-5



SPOŁECZNE I PODMIOTOWE UWARUNKOWANIA ROZWOJU MŁODZIEŻY

Redakcja naukowa
Agnieszka Cybal-Michalska
Małgorzata Orłowska
Waldemar Segiet

Dąbrowa Górnicza 2018

ISBN 978-83-65621-54-2



MŁODZIEŻ – MEANDRY ŻYCIA KU DOROSŁOŚCI

Redakcja naukowa
Agnieszka Cybal-Michalska
Małgorzata Orłowska
Magdalena Piorunek

Dąbrowa Górnicza 2020

ISBN 978-83-65621-88-7

Akademia WSB

Dąbrowa Górnicza, Kraków, Cieszyn, Żywiec, Olkusz, Gliwice, Tychy

WSB University

ISBN 978-83-67673-44-0



ISBN 978-83-67673-45-7



Wydawnictwo Naukowe Akademii WSB

41-300 Dąbrowa Górnicza, ul. Cieplaka 1c | www.wsb.edu.pl