

DOI: http://dx.doi.org/10.12775/AUNC_PED.2018.019

Magdalena Cuprjak

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

ORCID: 0000-0002-0927-4927

**DYSKURSY O MŁODZIEŻY
W SYTUACJI EDUKACJI INSTYTUCJONALNEJ
KONTEKST GIMNAZJUM**

**Discourses About Youth in the Situation
of Institutional Education.
The Context of the Gymnasium**

Streszczenie:

Celem artykułu jest analiza oraz interpretacja dyskursów o młodzieży gimnazjalnej zawartych w wywiadach, które zostały przeprowadzone w trzech grupach wiekowych: młodzieży, dorosłych oraz seniorów. Do analizy została wykorzystana typologia Heleny Ostrowickiej, w skład której wchodzi: dyskurs kompetencji, kartografii oraz kondycji. Analizy wykazały istnienie wszystkich typów dyskursów, natomiast dominujący jest dyskurs kondycji, w ramach którego młodzież definiowana jest jako problem. Wykazano również różnice w definiowaniu młodzieży w zależności od wieku badanych.

Słowa kluczowe: młodzież, dyskurs, młodzież jako problem, Helena Ostrowicka.

ABSTRACT:

The aim of the article is the analysis and interpretation of discourses about the gymnasium students featured in the interviews, which were conducted in three age groups: youth, adults and seniors. The typology of Helena Ostrowicka was used for the analysis, including discourses of competence, cartography and condition. The analysis here showed the existence of all types of discourses, although the dominant one is the discourse of condition in which young people are defined as a problem. Differences were also revealed in the definition of youth, depending on age.

Key words: youth, discourse, young people as a problem, Helena Ostrowicka.

Wprowadzenie

Próba odpowiedzi na pytanie, kim jest współczesna młodzież, leży w polu zainteresowań wielu dyscyplin naukowych, zarówno bezpośrednio związanych z badaniami nad człowiekiem, który aktywnie funkcjonuje w określonej rzeczywistości społecznej, tj. antropologia, socjologia, pedagogika czy psychologia, jak i tymi, dla których człowiek jest jednym z wielu elementów większego układu, tj. ekonomia, prawo, czy też szeroko pojęte nauki o Ziemi. Każda z dyscyplin realizuje własne cele badawcze, które wynikają często z interesów praktycznych. Dla pedagogiki, nauki z gruntu interdyscyplinarnej i mocno osadzonej w praktyce, młodzież jest kategorią szczególną ze względu na udział w procesie wychowawczo-edukacyjnym.

W literaturze przedmiotu pojęcie „młodzieży” pełni funkcję opisu okresu życia człowieka zawartego pomiędzy dzieciństwem a dorosłością¹, a granice najczęściej podawane przez psychologów to 12–18 rok życia². W praktyce badawczej termin ten jest stosowany wobec młodych osób, które uczą się w szkole średniej, a nawet studiują³, a realia

¹ A. Giddens, *Sociology*, Oxford 1997, s. 39.

² H. Bee, *Psychologia rozwoju człowieka*, Poznań 2004, s. 326.

³ M.in. A. Gurycka, T. Neff, A. Tarnowski, *Jak ludzie spostrzegają swój świat?*, Warszawa 1998; H. Świda-Ziemba, *Młodzież końca tysiąclecia. Obraz świata i bycia*

funkcjonujących w Polsce przez 20 lat gimnazjów pokazały, że również wobec gimnazjalistek i gimnazjalistów możliwe jest (a raczej było) używanie zwrotu „młodzież gimnazjalna”⁴. Dominacja w badaniach o młodzieży kategorii wiekowej przypadającej na okres szkoły średniej prawdopodobnie związana jest m.in. ze szczególnymi zadaniami, jakie są jej przypisywane. Krzysztof Koseła zalicza do nich: udział w życiu publicznym, zdobycie kwalifikacji do wykonywania zawodu oraz usamodzielnienie się – znalezienie pracy i uniezależnienie się od wpływów rodziców⁵. Zadania te są wyraźnie zorientowane „ku dorosłości”, czyli służą nabywaniu takich kompetencji, które pozwolą na zbudowanie pożądanej społecznie przyszłości. W kontekście tych zadań trudno zaliczyć gimnazjalistki i gimnazjalistów do kategorii „młodzież”, aczkolwiek sposób funkcjonowania z licznymi przykładami zachowań świadczących o przyjmowaniu perspektywy bardziej młodzieżowej niż dziecięcej odbiera, moim zdaniem, argumenty na rzecz zaliczania ich do grupy dzieci⁶.

Dyskurs naukowy wokół samej idei gimnazjum skoncentrowany był na zwiększaniu szans edukacyjnych oraz tworzeniu takich warunków rozwojowych, które byłyby dostosowane do potrzeb tej określonej grupy wiekowej⁷. Natomiast dyskurs potoczny toczył się w przestrzeni relacjonowanych wydarzeń z uczennicami i uczniami gimnazjum w roli sprawców albo ofiar różnego rodzaju wykroczeń. Kategoria „młodzież gimnazjalna” zawiera wiele negatywnych konotacji, a sama „młodość” definiowana bywa jako krótki okres w życiu człowieka, obfitujący

w świecie, Warszawa 2000; R. Leppert, *Młodzież – świat przeżywany i tożsamość*, Kraków 2002; K. Szafraniec, *Orientacje życiowe uczącej się młodzieży*, w: *Młodzież jako problem i wyzwanie ponowoczesności*, red. K. Szafraniec, Toruń 2011.

⁴ M. Cuprjak, *Konstrukcje tożsamości gimnazjalistów*, Toruń 2016.

⁵ K. Koseła, *Młodzi Europejczycy na progu dorosłego życia*, w: *Młodzież jako problem i wyzwanie ponowoczesności*, red. K. Szafraniec, Toruń 2011, s. 85.

⁶ M. Cuprjak, *Konstrukcje tożsamości gimnazjalistów*.

⁷ M.in. prace zespołu badawczego pod kierunkiem K. Konarzewskiego: *Zmiany w systemie oświaty. Wyniki badań empirycznych*, Warszawa 2012 oraz *Kształcenie i wychowanie w szkołach podstawowych i gimnazjach w roku szkolnym 2002/2003*, Warszawa 2004.

w „dokonywanie głupstw”⁸, co doskonale obrazuje fragment powieści Anny Cieplak:

„Na murku biegnącym wzdłuż schodów zobaczyłam kompozycję z gum do żucia. Przeszłam obok niej, obojętnie doklejając własną. To prawdziwy urok przemijania. Robić rzeczy, które cię zaczną obrzydzać i irytować dopiero za kilka lat. Podobnie jest ze szklankami z wodą, wykorzystywanymi jako popielniczki pod nieobecność rodziców. Albo ze zmienianiem kołdry czy myciem pomidora przed zjedzeniem”⁹.

Taka perspektywa młodości mogła zaistnieć na bazie zestawienia dwóch skrajnych biegunów: dzieciństwa i dorosłości. Młodość w tym kontekście jest tworem „pomiędzy”: pomiędzy beztroską i brakiem odpowiedzialności za swoje działania w dzieciństwie a pełną odpowiedzialnością w dorosłości. Uwidacznia się tu również pozycja władzy dorosłych i normatywności struktury społecznej, aby bowiem można było mówić o braku czegokolwiek, musi istnieć jego wzorzec, stanowiący punkt odniesienia.

Według Krystyny Szafraniec, młodzież była niegdyś pokoleniem uśpionym. Nie mówiono o niej w kategoriach odrębnej grupy społecznej, o jakiś określonych cechach¹⁰ (co według mnie również obecnie jest dyskusyjne). W tej chwili można powiedzieć, że młodzież wyprzedziła świat dorosłych i wymknęła się z ich nowoczesności do ponowoczesności – globalnej, wyjątkowo złożonej, nieprzejrzystej struktury, pełnej dynamicznych zmian i głębokich sprzeczności wewnętrznych¹¹. Młodzież znajduje się obecnie w świecie zdominowanym przez indywidualizm, pozbawionym wielkich celów i wielkich wartości, w którym proces tworzenia tożsamości bliski jest koncepcji self-made-mana¹².

⁸ A. Nalaskowski, *Czy pedagogika ułatwia zrozumienie młodzieży?*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, numer specjalny 2000, s. 50.

⁹ A. Cieplak, *Lata powyżej zera*, Kraków 2017, s. 105.

¹⁰ K. Szafraniec, *Orientacje życiowe młodzieży uczącej się*, s. 5.

¹¹ Tamże, s. 6.

¹² B. Fatyga, *Sytuacja społeczno-kulturowa młodzieży a wyzwania wychowawcze*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 2000 nr 8, s. 3.

1. Dyskursy o młodzięży – perspektywa teoretyczna

W przedstawionej powyżej charakterystyce, zawierającej desygnaty pojęcia „młodzięży”, można już zaobserwować pewne treści, wskazujące na różne perspektywy opisu, tj. wiek – pomiędzy dzieciństwem a dorosłością, rola społeczna – uczennica/uczeń oraz zadania/kompetencje społeczne. Na tej podstawie można powiedzieć, że młody człowiek to taki, który jest w wieku pomiędzy dzieciństwem a dorosłością, a ponadto jest uczniem lub uczennicą, który/a zdobywa wiedzę i kompetencje – co jest zbyt dużym uproszczeniem.

Pełną typologię perspektyw dyskursywnych, opartą na szczegółowych studiach literatury naukowej o młodzięży, opracowała Helena Ostrowicka¹³, wyróżniając trzy rodzaje dyskursów: kompetencji, kartografii oraz kondycji. Wyodrębnione dyskursy nie stanowią ani zamkniętych całości, ani też nie zostały skrupulatnie wobec siebie wyizolowane. Stanowią spójną całość, złożoną z trzech kompatybilnych wobec siebie elementów (rys. 1).



Rys. 1. Układ dyskursów w badaniach nad młodzięży

Źródło: opracowanie własne na podstawie: H. Ostrowicka, *Przemysleć z Michele Foucaultem. Edukacyjne dyskursy o młodzięży. Dyspozytyw i urządzanie*, Kraków 2015, s. 141.

¹³ H. Ostrowicka, *Przemysleć z Michele Foucaultem. Edukacyjne dyskursy o młodzięży. Dyspozytyw i urządzanie*, Kraków 2015, s. 141.

Zaproponowane przez Ostrowicką pola dyskursywne stanowią, moim zdaniem, doskonałą platformę narzędziową dla podjętych przeze mnie prac analitycznych, skupionych na odczytywaniu sposobów konstruowania wiedzy o współczesnej młodzieży w kontekście edukacji instytucjonalnej gimnazjum.

Do pierwszego obszaru, dyskursu kompetencji, Ostrowicka włącza takie kategorie poznawcze, jak: wiedza, kompetencje, umiejętności, efekty kształcenia, osiągnięcia szkolne, kapitał intelektualny oraz alfabetyzacja¹⁴. Do obszaru tego dyskursu można zatem włączyć te konstrukty definicyjne, które przedstawiają człowieka w roli ucznia, czyli jednostki nabywającej wiedzę, doświadczenie oraz różnego rodzaju kompetencje. Młody człowiek jest „istotą uczącą się”¹⁵, doskonalcą, a w związku z tym poszerzającą swoje umiejętności, co pośrednio może również przyczyniać się do wspomnianego wcześniej efektu „wyprzedzania” świata dorosłych, szczególnie za sprawą alfabetyzacji w obszarach zglobalizowanego społeczeństwa.

Nabywanie kompetencji może być jednakże procesem z aktywnym lub biernym udziałem młodzieży. W systemie instytucjonalnym, szczególnie szkolnym, uczniowie raczej w bierny sposób realizują założone cele wychowawcze, związane również z dominującą ideologią edukacji. Można powiedzieć, że młodzież ma możliwość kształtowania takich kompetencji, jakie proponuje jej określona placówka. Zasadne byłoby postawienie pytania, czy programy szkolne odpowiadają potrzebom zarówno współczesnej młodzieży, jak i świata, który jest naszym udziałem w mikro i makro skali?

W dyskursie kompetencji Ostrowicka zwraca uwagę na fakt, że młodość jest tu definiowana w kategoriach zasobu – jej potencjału i witalności. Młody człowiek jest twórcą przyszłości i jaką zdobędzie wiedzę i kompetencje, taką stworzy przyszłość. Wiąże się to, moim zdaniem, z pokładaniem nadziei w pokoleniu młodych, ale również w edukacji, zarówno w wymiarze instytucjonalnym, jak i pozainstytucjonalnym.

Kolejny dyskurs, dyskurs kartografii, zawiera definicje młodości jako przejścia, „rozumianego jako linearny proces od szkoły

¹⁴ Tamże, s. 139.

¹⁵ Tamże, s. 142.

do pracy, z określonym punktem docelowym, życiowym lub/i zawodowym¹⁶. Znajdują się tu następujące kategorie poznawcze: ścieżka życiowa, plany edukacyjne i zawodowe, progi edukacyjne, orientacje życiowe, orientacje zawodowe, zadania życiowe, orientacje temporalne¹⁷. Można powiedzieć, że jest to etap tranzycji do dorosłości, czyli przygotowania do pełnienia dorosłych ról społeczno-zawodowych. Nie tyle warta jest sama terażniejszość, ile jej wkład w planowane efekty dla przyszłości. Widoczny jest tu związek pomiędzy edukacją (szczególnie formalną) a przyszłym powodzeniem w życiu, czyli osiągnięciem wysokich pozycji społeczno-zawodowych w dorosłości.

Podejście tranzytywne definiuje młodość jako proces stawania się „pełnoprawnym członkiem społeczeństwa”¹⁸, co psychologia rozwojowa podkreśla przez konieczność rozwiązywania określonych zadań rozwojowych, niezbędnych dla prawidłowego funkcjonowania w dorosłości. Wyrażna jest w tym kontekście metafora drogi, czyli etapu, który dokąś prowadzi. Młody człowiek jest wędrowcem, jest w drodze, na rozdrożu, szuka dróg, planuje drogę. Poza tym jest pomiędzy dzieciństwem a dorosłością, pomiędzy dojrzałością a jej brakiem. A skoro jest niedojrzały, to jednym z zadań społeczeństwa dorosłych jest wspomaganie i stwarzanie mu adekwatnych warunków rozwoju.

W ostatnim obszarze, w dyskursie kondycji, młodość definiowana jest jako problem. W zakres kategorii poznawczych zostały włączone następujące elementy: ryzyko, czynniki ryzyka, czynniki chroniące, zagrożenie, bezpieczeństwo, zachowania ryzykowne, patologia, zaburzenia, kryzys, dojrzewanie, dorastanie, odpowiedzialność¹⁹.

Młody człowiek opisywany jest często z perspektywy biologiczno-społecznej jako ten, który jest w fazie adolescencji, czy inaczej dojrzewania lub dorastania. Adolescencja natomiast kojarzona jest jako

¹⁶ Tamże, s. 143.

¹⁷ Tamże, s. 139.

¹⁸ E. Mianowska, *Społeczne uczestnictwo młodzieży*, w: *Socjalizacja w kategoriach wieku społecznego. Dzieciństwo i młodość. Standaryzacja socjalizacji inkluzyjnej*, red. J. Modrzejewski, D. Sipińska, A. Matysiak-Błaszczyk, Leszno 2010, s. 198.

¹⁹ H. Ostrowicka, *Przemysław z Michele Foucaultem*, s. 139.

okres związany z intensywnym rozwojem w trzech sferach – *psyche, soma i polis*²⁰, co oznacza, że zmiany w sferze biologicznej powiązane są ze zmianami w sferze psychicznej i społecznej. Skutkuje to huśtawką emocjonalną powodowaną m.in. burzą hormonów. To czas „burzy i naporu”²¹, czas rozwoju osobowości i tożsamości, co wiąże się z eksperymentowaniem i podejmowaniem ryzykownych działań. Młodzież opisywana jest także w kategoriach „smakowania życia”²², a zatem próbowania i angażowania się w różnorodne, nie zawsze akceptowalne społecznie obszary. Uwidacznia się to w tematyce badań nad młodzieżą, które często koncentrują się na problematyce związanej z używkami, agresją, subkulturą oraz inicjacją seksualną²³.

Ostrowicka zwraca również uwagę na dwie podkategorie dyskursu kondycji. Mianowicie młodość może być problemem społecznym, szczególnie w kontekście analizy grup społecznych o charakterze destrukcyjnym, jak również problem może tkwić w samym człowieku²⁴. Zatem analizę dyskursu można prowadzić z perspektywy zewnętrznej wobec jednostki lub wewnętrznej, przy czym obie perspektywy nie są wobec siebie rozbieżne.

2. Założenia badawcze

Badania przeprowadziłam w ramach schematu studium przypadku²⁵. Metodą gromadzenia danych było przeszukiwanie źródeł wtórnych²⁶, natomiast metodą analizy – analiza treści²⁷. Źródłami wykorzystanymi do badania były wywiady przeprowadzone przez studentki i studen-

²⁰ A. Brzezińska, *Modele i strategie badań nad rozwojem*, w: *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. J. Strelau, Gdańsk 2000, s. 191.

²¹ H. Bee, *Psychologia rozwoju człowieka*, s. 327.

²² I. Obuchowska, *Adolescencja*, w: *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, red. B. Harwas-Napierała i J. Trempała, Warszawa 2004, s. 167.

²³ H. Ostrowicka, *Przemysław z Michele Foucaultem*, s. 146.

²⁴ Tamże.

²⁵ K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, Warszawa 2008, s. 329–336.

²⁶ Tamże, s. 157.

²⁷ Tamże, s. 284.

tów studiów pedagogicznych, w ramach projektu badań realizowanego podczas prowadzonych przeze mnie ćwiczeń²⁸. Po zakończeniu projektu i zapoznaniu się ze zgromadzonymi materiałami uznałam, że są one bogactwem ciekawych i ważnych informacji na temat postrzegania współczesnej młodzieży przez badane osoby, dlatego postanowiłam je wykorzystać jako materiał źródłowy do analizy dyskursu w badaniach własnych. Co prawda w sytuacji procesu wygaszania gimnazjów temat traci na aktualności, niemniej mam nadzieję, że wyprowadzone wnioski będą użyteczne w dalszych badaniach nad młodzieżą w ogóle.

Głównym celem teoretycznym podjętych badań jest opis sposobów definiowania młodzieży gimnazjalnej przez dorosłych, odpowiadających na pytanie: „Kim jest młodzież gimnazjalna?”. W tym celu wykorzystuję opisaną wcześniej typologię dyskursów o młodzieży Heleny Ostrowickiej. Celem szczegółowym jest poszerzenie wiedzy na temat obrazu młodzieży, jaki funkcjonuje w przestrzeni publicznej, oraz próba uchwycenia różnic w wypowiedziach pomiędzy badanymi w trzech grupach wiekowych: młodych dorosłych, dorosłych oraz seniorów (17–22 r.ż., 40–55 r.ż. oraz 65+). Chciałabym zaznaczyć, że moim celem nie jest poszukiwanie motywów wypowiedzi badanych, co niezwykle wzbogaciłoby wnioski, jednakże ze względu na ograniczenia wybranej metody zbierania danych takie analizy nie byłyby możliwe.

Głównym celem podjętych analiz jest odpowiedź na pytanie: W ramach jakich typów dyskursu (dyskurs kompetencji, kartografii i kondycji) konstruowana jest wiedza o młodzieży gimnazjalnej? Ponadto sformułowałam dwa pytania szczegółowe: Który z wyróżnionych dys-

²⁸ Projekt realizowany był w ramach prowadzonych ćwiczeń z metod analizy danych jakościowych. Polegał na skonstruowaniu, w kilkusobowych grupach, teorii ugruntowanych na temat: „Kim jest współczesna młodzież gimnazjalna”. Na potrzeby badań przeprowadzono 38 wywiadów częściowo kierowanych, skoncentrowanych na problemie, w celowo, ze względu na kryterium wieku, wybranej próbie badawczej. Wywiady przeprowadzono w trzech grupach wiekowych: 17–22 r.ż., 40–55 r.ż. oraz 65+. Wybór grup był podyktowany analizą wypowiedzi osób, które chodziły do gimnazjum, a także tych, które mają lub miały dzieci w gimnazjum oraz osób starszych, znających temat z mniej bezpośredniej pozycji. Wywiady zostały poddane transkrypcji, a następnie zanalizowane w kilkusobowych zespołach. W wyniku podjętych prac powstało kilka niezależnych teorii.

kursów jest dominujący w wypowiedziach badanych osób? oraz Jakie istnieją różnice w wypowiedziach pomiędzy grupami wiekowymi badanych? Główną zatem kategorią analityczną jest dyskurs (dyskursy) o młodzieży gimnazjalnej, czyli sposób (sposoby), w jaki młodzież gimnazjalna jest definiowana.

W celu zoperacjonalizowania interesującej mnie kategorii wykorzystałam opracowaną przez Ostrowicką typologię dyskursów wiedzy o młodzieży (tab. 1).

Tabela 1.
Operacjonalizacja kategorii „dyskursy o młodzieży gimnazjalnej”

		Młodość jako		
Zmienne / kategorie	ZASÓB	TRANZYCJA	PROBLEM	
Kategorie poznawcze	wiedza, kompetencje, umiejętności, efekty kształcenia, osiągnięcia szkolne, kapitał intelektualny, alfabetyzacja	ścieżka życiowa, plany edukacyjne i zawodowe, progi edukacyjne, orientacje życiowe, orientacje zawodowe, zadania życiowe, orientacje temporalne	ryzyko, czynniki ryzyka, czynniki chroniące, zagrożenie, bezpieczeństwo, zachowania ryzykowne, patologia, zaburzenia, kryzys, dojrzewanie, dorastanie, odpowiedzialność	
Wskaźniki	wyniki w nauce; zachowania społeczne, emocjonalne, obywatelskie, tj. udział w akcjach społecznych, wolontariat itp., inteligencja, zdolność poruszania się w świecie technologii; znajomość języków obcych itp.	planowanie przyszłości, edukacji, zawodu; posiadanie planów na przyszłość; inwestowanie w przyszłość (zdobywanie wiedzy, aby realizować cel życiowy); młodzież wymaga ukierunkowania, wsparcia, opieki	podejmowanie zachowań ryzykownych: tj. używki, np. papierosy, alkohol, narkotyki; agresja, bunt; źródła ryzykownych zachowań; zwracanie uwagi na dojrzewanie (społeczne i biologiczne); co chroni przed ryzykiem	
Egzemplifikacja językowa	określenia typu: „mądry/a”, „dobrze się uczy”; „pomocny/a”; „potrafi ...”; „inteligentny/a”	określenia typu: „macel”, „uczy się dla przyszłości”; „młodzież trzeba ukierunkować”	określenia typu: „pije”; „pali”; „agresywny” itp.; „to nie ich wina, tylko...”; „to hormony”	

Źródło: opracowanie własne na podstawie: H. Ostrowicka, *Przemysław z Michelem Foucaultem*, s. 139.

Wszystkie wywiady zostały poddane analizie dyskursu pod kątem istnienia wyróżnionych wskaźników w każdej grupie wiekowej.

3. Analiza danych

Analiza treści wywiadów wykazała, że w wypowiedziach badanych pojawiają się wszystkie typy dyskursów, ale z wyraźną dominacją dyskursu kondycji w każdej grupie wiekowej. Badani bardzo często wyrażają się o młodzieży jako tej grupie społecznej, która sprawia najwięcej problemów, chociaż zazwyczaj nie są one wynikiem jej intencjonalnych działań, ale oddziaływaniem niesprzyjających warunków zewnętrznych, tj. media czy też szybkie tempo życia. Natomiast dyskursy kompetencji i kartografii w wielu wypowiedziach funkcjonują na zasadzie przeciwstawnej – badani mówią o ich braku, np. braku wiedzy, braku umiejętności, braku planów na przyszłość. Paradoksalnie więc, wiedza i orientacja życiowa stają się czynnikami ryzyka. Zwracając uwagę na różnice w dominacji dyskursów pomiędzy badanymi grupami wiekowymi, można zauważyć istniejące rozbieżności – w liczbie wskaźników dla danego dyskursu, ale przed wszystkim w ich jakości.

Jak wspominałam wcześniej, badany dyskurs jest mocno osadzony w kontekście instytucji gimnazjum, aczkolwiek badani w znakomitej większości wypowiadali się pozytywnie o tym typie szkoły i wyrażali sprzeciw wobec likwidacji gimnazjów, nie można więc postawić znaku równości pomiędzy opinią o szkole a opinią o młodzieży, która do niej uczęszcza (wróć do tej myśli w konkluzji).

W wielu wywiadach na pytanie „kim jest młodzież gimnazjalna” wyrażana jest opinia o trudności w generalizacji, np. „młodzież jest bardzo różnorodna, nie można uogólniać”. Jednakże w efekcie pojawia się dychotomizacja stanowisk przez podział młodzieży na dwie grupy – dobrych i złych, z przewagą tych złych (podawaną nawet w procentach – „75 procent młodzieży jest zła”).

3.1. Grupa wiekowa: młodzi – „totalne dno”

Najmłodsza grupa wiekowa, która kończyła gimnazjum kilka lat wcześniej, najbardziej krytycznie spośród wszystkich grup ocenia młodzież gimnazjalną. W obszarze dyskursu jako zasobu pojawiły się marginalne wypowiedzi na temat wiedzy. Młodzieży gimnazjalnej zależy bowiem na dobrych wynikach w nauce i osiągają sukcesy. Jedną z wymienionych kompetencji jest ciekawość świata, typu: „jak to jest”. Jest ona jednak dwojako interpretowana. Z jednej strony w sensie zasobu, jako chęć zdobywania wiedzy o świecie, a z drugiej w sensie problemu, czyli próbowania rzeczy nowych, często ryzykownych, a nawet zakazanych. Dyskurs zasobu funkcjonuje tu raczej jako jego brak: brak chęci do nauki, brak wiedzy o życiu czy też brak krytycyzmu. Podobnie marginalnie występują wskaźniki dyskursu kartografii. Poza wypowiedziami typu: „jest to wiek pomiędzy dzieciństwem a dorosłością”, „czas wchodzenia w dorosłość”, „próbują podejmować decyzje”, „uczą się, aby dostać się do dobrego liceum” oraz „to czas, aby dorosnąć”, badani koncentrują się na wsparciu młodzieży, polegającym na zwiększeniu wobec niej dyscypliny.

Generalnie młodzież gimnazjalna definiowana jest jako problem. Szczególnie dominują takie elementy, jak: używki (papierosy, alkohol i narkotyki), brak szacunku do nauczycieli (wyśmiewanie się w szkole, na lekcjach), bunt, walka o pozycję w klasie (poklask, imponowanie, szpan), brak szacunku do koleżanek i kolegów (wyśmiewanie, zastraszanie), bezrefleksyjne podążanie za modą oraz czas spędzany w sieci. Młodzież robi same głupie rzeczy, głównie dlatego, aby zaimponować pozostałym i zdobyć u nich „szacunek”. Czują się nadmiernie dorośli, pomimo posiadania dopiero kilkunastu lat, co widać w ich ubiorze (dziewczęta mają makijaż, wyzywające ubrania). Ponadto są głośni, wulgarni i dodatkowo mówią własnym, niezrozumiałym slangiem, pełnym angielskich słów.

Do głównych czynników ryzyka można zaliczyć grupę rówieśniczą, życie na portalach społecznościowych oraz sferę seksu. Badani szczególnie opisują relacje interpersonalne w grupie, zwracając uwagę na

tworzące się przyjaźnie z jednej strony (co można włączyć również do dyskursu zasobu), ale także na walkę o dobrą pozycję z drugiej. Znamienne jest zdanie: „im więcej luf ktoś zgarnął, tym był większym kozakiem”. Nagradzane nie są zachowania pozytywne, np. nauka czy talenty, ale negatywne, a „im głupsze, tym lepiej”. W wielu przypadkach zachowania gimnazjalistów nie są oceniane jako złe, tylko jako głupie. Co ciekawe, młodzi krytykują również gimnazjalistów za to, że dużo czasu spędzają w świecie wirtualnym, nie spotykają się twarzą w twarz na wspólnych wypadach na rower, rolki itp. Ta grupa wiekowa jako jedyna podejmuje kwestie pierwszych miłości oraz seksu. Mowa jest o braku wiedzy o antykoncepcji, co w wielu przypadkach kończy się niechcianą ciążą. Przy okazji pojawia się krytyka lekcji z przygotowania do życia w rodzinie, na których omawiany jest jedynie „kalendarzyk menstruacyjny”.

Sposób wypowiedzania się młodych na temat bliskiej im wiekowo grupy jest dla mnie zaskakujący. Często wyrażają opinię, że sami jako gimnazjaliści zachowywali się albo inaczej albo podobnie, ale na mniejszą skalę (głupot). Pojawiające się epitety, tj. „panienki”, „małolaty”, „dziecinada”, „wyrośnięte dzieci”, „pedałki”, „prostitutki”, „lansiarze”, „gimbaza” oraz „kozaczki”, „rajstopki” i „bluzeczki”, świadczą o emocjonalnym i jednocześnie ironicznym stosunku wobec młodszej młodzieży. Język młodzieżowy jest skondensowany i często kategoriyczny, dlatego młodzi ludzie w sposób bezpretensjonalny i wprost wyrażają swoje opinie, nie zawsze używając słów zgodnie ze znaczeniem słownikowym.

Interpretacja wypowiedzi młodych osób, które same niedawno kończyły gimnazjum, jest niezwykle kłopotliwa, ponieważ wielokierunkowa. Prawdopodobnie mamy do czynienia z mechanizmem psychologicznym, polegającym na rekompensacie przykrości, jakiej same doświadczyły, będąc gimnazjalistkami czy gimnazjalistami. Opinia społeczna nigdy nie była przychylna gimnazjom, a szczególnie media były źródłem negatywnego przekazu. Badani przeze mnie niegdyś nauczyciele w następujący sposób wyrażali się o przekazie medialnym: „Znowu tam ktoś kogoś znieważył albo psychicznie wykańczał, albo nie daj boże zadźgał. Gdzie? W gimnazjum, tak” lub: „tak jak znajomi mówią «O Jezu, to tam nie wiadomo co się dzieje! Ci gimnazjaliści

to robią nie wiadomo co! Jak ty sobie dajesz z nimi radę?»²⁹. Badani młodzi ludzie mieli świadomość tego przekazu, dlatego być może teraz, ucząc się w liceum czy studiując, mają możliwość odreagowania i postawienia się po drugiej stronie, ciesząc się, że mają to już za sobą.

Poza tym tempo zmian jest na tyle duże, że zachowania młodzieży gimnazjalnej mogą faktycznie mocno różnić się od zachowań badanych w tym samym czasie. Podczas wspomnianych przeze mnie badań w gimnazjum³⁰ usłyszałam od młodzieży z trzeciej klasy zdecydowaną krytykę uczennic i uczniów klasy pierwszej, i odwrotnie. Zatem pomimo tego samego typu placówki na przestrzeni (tylko) dwóch lat istnieją skrajnie różne opinie o sobie nawzajem, przy czym starsi stawiają się w roli zdecydowanie dojrzałych.

Natomiast braki dyskursu zasobu mogą wynikać z porównania poziomu gimnazjum z liceum czy studiami. Niewątpliwie szkoła średnia w większym stopniu kojarzona jest z przygotowaniem do dorosłego życia, a zasoby wiedzy i umiejętności są zdecydowanie wyższe. Dla młodzieży uczącej się w gimnazjum poziom nauczania jest wysoki, ale z perspektywy czasu okazuje się, że może być jeszcze wyższy.

3.2. Grupa wiekowa: średnia dorosłość – „myślą, że zbawią świat”

Podobnie jak w grupie poprzedniej dominuje tu dyskurs młodzieży jako problemu, aczkolwiek bogate są również obszary zasobów i kartografii. W dyskursie młodości jako zasobu można wyróżnić takie elementy, jak: kompetencje interpersonalne (grupa rówieśnicza, przyjaciele jako kapitał), kompetencje społeczne (pomocni, czynni, solidarni, tolerancyjni, mili, wysoka kultura), umiejętności (kreatywni, talenty: nauka, sport), cechy osobowościowe (ambitni, odważni). Młodzież gimnazjalna jest inteligentna, nie boi się nowych wyzwań. Dyskurs zasobu ujawnia również braki: kultury, wiedzy (dzieci są coraz głupsze), chęci do nauki, zaangażowania, asertywności. Zamiast wykorzystywać czas na naukę, młodzież poświęca go na oglądanie telewizji.

²⁹ M. Cuprjak, *Konstrukcje tożsamości gimnazjalistów*, s. 129.

³⁰ Tamże.

Młodzież gimnazjalna jest również definiowana jako przejście pomiędzy dzieciństwem a dorosłością, ale rzadko jako podmioty planujące swoją przyszłość. Pojawia się kwestia eksperymentowania, rozwiązywania trudnych zadań oraz dbania o swój rozwój, natomiast częściej w kontekście pomocy i wsparcia, jakiego powinno im dostarczyć społeczeństwo dorosłych. Według badanych, rodzice powinni poświęcić młodzieży więcej czasu, aby mogła ten etap wykorzystać najlepiej, jak to możliwe.

Dyskurs kondycji występuje tu jako całe spektrum ryzykownych zachowań. Do najczęstszych należą: bunt, przekora, używki (alkohol, papierosy), wulgaryzm oraz uleganie wpływom telewizji. Poza tym występują: emocjonalność (fochy, pretensje, nerwy, obrażanie się), gadżety, agresja, lenistwo, zaciętość, rywalizacja, brak autorytetów, dokuczanie, zmiana sposobu ubioru, makijaż, łamanie zasad, swoboda, odkładanie spraw na później. Czynnikiem ryzyka są grupa rówieśnicza oraz telewizja. Grupa rówieśnicza powoduje zerwanie więzi z rodzicami, natomiast telewizja wywiera zbyt duży i negatywny wpływ na zachowanie. Czynnikiem chroniącym, aczkolwiek i zagrażającym jest rodzina, na co wskazują wypowiedzi typu: „rodzina źle wychowuje” czy też „młodzież jest niewychowana”. Według badanych to rodzina często odpowiada za zachowanie się młodzieży, a z drugiej strony nie pomaga jej w tym grupa rówieśnicza i telewizja. Postrzegane są bowiem jako źródło złych przykładów.

Badani w tej grupie wiekowej również posługują się epitetami o znaczeniu pejoratywnym. Do ważniejszych przykładów należą: „dzieciak”, „delikwent”, „trawka w kiblu”, „odszczękiwanie nauczycielom”, „komóreczki”, „słuchaweczki”. Używany język kieruje uwagę raczej w stronę grupy resocjalizacyjnej niż młodzieży w gimnazjum. Wyraża być może obawę, że młodzież wymknęła się spod kurateli dorosłych, dlatego sprawia tak wiele problemów. Wypowiedzi związane z emocjonalnością wynikają prawdopodobnie ze zmagania się z problemem komunikacyjnym z własnymi dziećmi. W okresie dorastania mówi się o „transformacji przywiązania”³¹, która polega na przeniesieniu roli autorytetu

³¹ E. Zawisza-Masłyk, *Kompetencje społeczne gimnazjalistów i ich wychowawcze implikacje*, Kraków 2011, s. 49.

z rodziców na grupę rówieśniczą, na co wprost zwracają uwagę badani. To jest trudny moment, dlatego grupa rówieśnicza, jako ta agenda, która „zabiera” rodzicom dziecko, postrzegana jest jako zagrożenie.

Pomimo cech związanych z zachowaniem problematycznym dorośli widzą w młodzieży również potencjał. Tu również widoczny jest efekt osobistych doświadczeń, ale być może przede wszystkim poczucia odpowiedzialności za proces wychowania swoich dzieci. Badani są dumni z osiągnięć swoich „wychowanków”, ale także dostrzegają braki w wiedzy, jak i chęci uczenia się, jako szanse na polepszenie własnej przyszłości. Natomiast współczesna młodzież nie żyje według scenariusza świadomej egzystencji, w której przyszłość jest realizacją założonego planu. Jak pisze Joanna Nawój-Połoczańska, młodzież wybiera egzystencję „swobodnego dryfowania”³². Przyszłość jest tak mglista i odległa, że jej planowanie jest konstruktem wymykającym się wyobraźni, a na etapie gimnazjum szczególnie.

3.3. Grupa wiekowa: seniorzy – „Internet to największe osiągnięcie naszych czasów i zarazem wielkie przekleństwo”

W tej grupie, podobnie jak w pozostałych, dominuje dyskurs kondycji, aczkolwiek dość bogaty jest również dyskurs zasobu. Dyskurs kartografii również jest widoczny, ale w większości w formie braku.

Seniorzy zwracają szczególną uwagę na kwestie obyczajowe i związane z nimi kompetencje społeczne. Do głównych zasobów zaliczają chęć niesienia pomocy starszym, w formie ustępowania miejsca w autobusie, niesienia zakupów czy przepuszczania w kolejce do kasy. Bardzo ważne są zwroty grzecznościowe, których młodzież gimnazjalna używa. Ponadto młodzież jest kulturalna, uprzejma, miła, otwarta oraz ma głowy pełne pomysłów. Zasób w postaci wiedzy jest wyjątkiem, młodzież raczej nie skupia się na nauce, aczkolwiek planuje już swoją przyszłość i uczy się, aby być „kims”. Widoczny jest tu pomost pomiędzy dwoma dyskursami – wiedza jest krokiem w przyszłość.

³² J. Nawój-Połoczańska, *Ku czemu doradzać? O projektach biegu życia uczniów szkół ponadgimnazjalnych*, Toruń 2014, s. 7.

Badane osoby uważają, że młodzieży trzeba pokazać drogę: „potencjał należy szlifować, aby poradziły sobie w życiu” oraz „jak im nikt nie podpowie to skąd mają wiedzieć”. Zwracają również uwagę na trudności w procesie przejścia do dorosłości – „mają dziś trudniej, trzeba ich wspierać”. Uważają, że młodzi zbyt wcześnie muszą wybierać ścieżkę życiową, mają mętlik w głowie i to raczej rodzice planują im przyszłość niż oni sami.

Najbogatszą reprezentację ma dyskurs kondycji. Głównymi czynnikami ryzyka są media: Internet, telefony komórkowe i gry komputerowe. Internet generalnie jest nośnikiem zła, agresji i negatywnych wzorców, a pod wpływem gier młodzież zachowuje się tak, jakby miała dwa życia. Następnym czynnikiem jest grupa rówieśnicza, ze względu na „popisy” i walkę o pozycję, oraz rodzina, jako źródło złego (lub dobrego) wychowania. Problemem jest brak szacunku do starszych i brak dobrych autorytetów. Idolami są ludzie sportu, muzyki i filmu. Seniorzy zwracają uwagę na brak religijności u młodzieży, nieobecność w kościele, co również jest przyczyną nagannego, bo pozbawionego dobrych wzorców, zachowania. Do najczęściej wskazywanych zachowań ryzykownych zaliczają: używki (alkohol, papierosy, narkotyki), wulgarne słownictwo oraz bunt. Ponadto: rozwiązłość seksualną dziewcząt, agresję (seniorzy boją się zwrócić młodzieży uwagę), modę, wzajemne terroryzowanie się w szkole, wrogość, zachcianki, arogancję, przemoc i robienie głupot. Seniorzy mówią również o specyfice wieku, w którym rządzą hormony. Kilka osób zwróciło uwagę na różnice pomiędzy zachowaniem dziewcząt i chłopców. Dziewczęta według nich są grzeczniejsze niż chłopcy, mimo że dziewczęta, które „całują się w parku”, są oceniane jednoznacznie negatywnie. Wypowiedzi te pokazują wagę tradycyjnych ról społecznych, interpretowanych współcześnie jako stereotypowe i dyskryminujące.

Wyrażenia językowe tej grupy badawczej mają najmniej cech negatywnych. Takie określenia, jak: „chłopaczki”, „modne ciuszki”, „młoda panna”, „kawaler”, „dobre dzieciaki” czy „dzieci” świadczą o traktowaniu tej młodzieży jednak w kategoriach dzieciństwa. Seniorzy w większości przypadków wypowiadają się z szacunkiem, a jeśli przypisują jej ryzykowne zachowania, to zazwyczaj źródłem jest rodzina, a szczególnie media i związane z tym negatywne wzorce (autorytety). Bardzo

wyraźnie można zauważyć, że w tej grupie wiekowej problem młodości jest interpretowany z perspektywy zewnętrznej. Młodzież nie jest z gruntu zła, ale środowisko, w jakim żyje, pozbawione jest „dobrych” autorytetów. Myślę, że troska seniorów o autorytety jest związana z poczuciem obowiązku wychowywania młodych pokoleń przez starszych. Starsze pokolenia są zakorzenione w kulturze postfiguralnej, w myśl której „młode pokolenie realizuje oczekiwania starszego”³³, stąd może wynikać przekonanie o wychowawczej roli pokolenia dorosłych.

4. Interpretacja wyników badań

Przeprowadzone analizy dyskursu wskazują na istnienie różnic w definiowaniu młodzieży w zależności od wieku³⁴. Istnieją jednak również wspólne płaszczyzny, do których zaliczyłabym agendy socjalizacyjne. Badani zawsze koncentrują się wokół rodziny, grupy rówieśniczej oraz mediów (szczególnie telewizji i Internetu). Wszystkie agendy widoczne są w dyskursie kondycji, tylko rodzina – marginalnie w dyskursie kompetencji. Media zawsze pokazywane są jako źródło negatywnych wzorców, a nigdy jako możliwość rozwijania kompetencji, zwłaszcza w obszarze alfabetyzacji.

Rodzina pomimo zmian społecznych nadal odpowiada za wiele decyzji, jakie podejmują młodzi ludzie. Planowanie przyszłości zależy m.in. od statusu społeczno-ekonomicznego rodziny³⁵. Badania prowadzone na przestrzeni kilkudziesięciu lat pokazują, że „dorastanie przebiega według różnych modeli zależnie od środowiska rozwojowego”³⁶, co widoczne jest w innych oczekiwaniach i wyobrażeniach własnej przyszłości. Obok statusu społeczno-ekonomicznego, warunkują-

³³ B. Śliwerski, *Pedagogika dziecka, studium pajdocentryzmu*, Gdańsk 2007, s. 104.

³⁴ Ze względu na celowy dobór próbki taki wniosek może być wysunięty tylko wobec zbadanej grupy.

³⁵ H. Liberska, *Perspektywy temporalne młodzieży. Wybrane uwarunkowania*, Poznań 2004, s. 67.

³⁶ Tamże, s. 73.

cego wybór drogi życiowej i zawodowej, ważne są styl wychowania oraz atmosfera domowa. Współczesna rodzina, umieszczona we współczesnym, pełnym napięć kontekście społeczno-kulturowym, staje się również źródłem zagrożeń, ponieważ „szybkie tempo życia, pogoń za pieniędzmi oraz chęć poprawienia obecnego funkcjonowania rodziny powoduje, iż ograniczony zostaje czas poświęcany dzieciom”³⁷. Na ten brak czasu zwracają uwagę badani w wywiadach, uważają, że młodym ludziom trzeba poświęcić więcej czasu, aby wspomagać proces planowania przyszłości. Można tu jednak zaobserwować pewien paradoks, status majątkowy rodziny jest bowiem ważny w perspektywie szans edukacyjnych i zawodowych młodych ludzi, ale z drugiej strony poświęcanie dużej ilości czasu na zarabianie pieniędzy skutkuje ograniczeniem komunikacji i osłabieniem relacji w rodzinie. Problem ten wymaga na pewno głębszego namysłu, ponieważ obok pogoni za dobrami materialnymi widoczne są inne procesy, np. indywidualistyczne, które w efekcie powodują rozluźnienie struktury rodziny i jej atomizację³⁸.

Badani zwracają również uwagę na negatywne oddziaływanie czynników zewnętrznych, które definiowane są w kategoriach szybkiego tempa życia. Społeczeństwa ponowoczesne są niezwykle dynamiczne i żyją w permanentnym pośpiechu, w związku z tym młodzież również nie chce „wypaść” z obiegu. Groźba „niedotrzymania kroku”³⁹ wymusza utrzymywanie dużej liczby kontaktów, a to jest możliwe dzięki portalom społecznościowym, typu Facebook, Twitter, Instagram itp. Młodzi ludzie zakładają konta na profilach społecznościowych, aby uchronić się przed „śmiercią” towarzyską i społecznym wykluczeniem⁴⁰. Jak pisze Stanisław Dylak, „niemal stała obecność nastolatków w Internecie pociąga za sobą zmiany w funkcjonowaniu poznawczym,

³⁷ H. Karaszewska, E. Silecka-Marek, *Wybrane aspekty bezpieczeństwa*, s. 271.

³⁸ G. Teusz, *W kręgu „przygodnych serii drobnych interakcji”. Meandry tożsamościowe współczesnej rodziny*, w: *Tożsamość w społeczeństwie współczesnym: pop-kulturowe (re)interpretacje*, red. A. Gromkowska-Melosik i Z. Melosik, Kraków 2012, s. 274.

³⁹ D. Hejwosz-Gromkowska, *Młodzież, Facebook a problem partycypacji społecznej*, „*Studia Edukacyjne*”, 2015 nr 35, s. 181.

⁴⁰ Tamże.

społecznym, a badania rejestrują także zmiany biologiczne⁴¹. W wywiadach wymowna jest kategoryczna krytyka sieci internetowej, natomiast badania wykazują np. pozytywną relację pomiędzy aktywnym uczestnictwem w sieci a szybkością czytania i zapamiętywania czytanego tekstu⁴². Jak wspomniałam wcześniej, ten rodzaj kompetencji w ogóle nie został zaobserwowany w wywiadach.

Kolejną powtarzalną kategorią w wywiadach jest autorytet. Szczególnie w grupach dorosłych widoczna jest swego rodzaju tęsknota za utraconym autorytetem. Ten rodzaj „tęsknoty” można znaleźć również w dyskursie naukowym i wyrażana jest w postaci wartościowania tradycyjnych agend socjalizacyjnych, tj. szkoła czy Kościół⁴³, w których funkcjonują te „prawdziwe autorytety”. Młodzież poszukuje natomiast autorytetów w świecie mediów w postaci idoli sportowych, filmowych, muzycznych, a w ostatnim czasie youtuberów oraz blogerów. Poszukiwanie idoli poza tradycyjnie pojmowanymi autorytetami dorosłych jest powodowane m.in. „brakiem pełnych wzorców osobowych w życiu społecznym”⁴⁴, ale także ich dostępnością i bliskością w „zamieszkanym” przez młodzież świecie wirtualnym.

W wywiadach często pojawia się kategoria buntu, która obserwowalna jest za pomocą negatywnych zachowań młodzieży, polegających na wyrażaniu sprzeciwu wobec autorytetów dorosłych. Jest to rodzaj buntu młodzieńczego o charakterze zewnętrznym, przypisywany etapowi adolescencji⁴⁵. Współcześnie mówi się jednak o zaniku buntu młodzieńczego na rzecz buntu społecznego, który „wiąże się jedynie z problemami «urządzenia i organizowania swojego świata», a w tym

⁴¹ S. Dylak, *Szkoła w cyfrowym uścisku – z nadzieją nie tylko na igrzyska...*, „Studia Edukacyjne”, 2012 nr 23, s. 184.

⁴² Tamże, s. 186.

⁴³ M. Giłka, *Aktywność seksualna a wpływ kultury popularnej*, w: *Tożsamość w społeczeństwie współczesnym*, s. 207.

⁴⁴ J. Spsychalska-Kamińska, *Znaczenie idoli w rozwoju tożsamości młodzieży w okresie wczesnej adolescencji*, w: *Tożsamość w społeczeństwie współczesnym*, s. 200.

⁴⁵ A. Oleszkowicz, *Bunt młodzieńczy. Uwarunkowania. Formy, skutki*, Warszawa 2006.

z niezgodą na trudności tutaj się pojawiające⁴⁶. Ponadto widoczna jest obecnie tendencja do minimalizowania oporu, a także do wzrostu, w stosunku do lat wcześniejszych, poziomu buntu wewnętrznego. Może to wskazywać na zanikanie specyficznych, dotychczas przypisywanych młodzieży, cech⁴⁷.

Cechą, która jest współcześnie specyficzna dla młodzieży, wydaje się język, o którym pisze się, że oscyluje pomiędzy kodem rozwiniętym a kodem ograniczonym. Kod rozwinięty oparty jest na „kulturze książki” („żmudne, pełne wysiłku, uważne studiowanie tekstu pisanego”), natomiast kod ograniczony związany jest z wpływami kultury ponowoczesnej, w której dominuje obraz i dźwięk, czyli krótki przekaz⁴⁸. Funkcjonowanie młodzieży w przestrzeni kultury popularnej, na co nakłada się zjawisko transformacji przywiązania na grupę rówieśniczą, wymusza niejako komunikowanie się w języku zrozumiałym we własnym gronie. Język poza funkcją komunikacyjną służy również młodzieży do identyfikacji z grupą rówieśniczą⁴⁹.

Badani zwracali również uwagę na wulgarność młodzieży, która często przejawia się w używanym języku. Kazimierz Ożóg uważa, że współczesna kultura medialna traktuje język jako towar, a towar, aby go sprzedać, musi być atrakcyjny, wyrazisty⁵⁰. W związku z tym młodzież używa wulgaryzmów w celu wzmocnienia jego wartości, nawet bez świadomości tej zależności. Z drugiej strony, słownictwo młodzieży nacechowane jest emocjonalnie, co świadczy o jej zdolnościach do żartu, komizmu czy też ironii⁵¹.

W zbadanym dyskursie o młodzieży poruszane jest również zjawisko agresji, a szczególnie skierowanej wobec rówieśników. Ten rodzaj przemocy rówieśniczej określany jest mianem *bullying* (mobbing), ale

⁴⁶ E. Wysocka, *Młode pokolenie wobec wartości – bunt aksjologiczny czy egocentryczny*, s. 12.

⁴⁷ Tamże, s. 23.

⁴⁸ K. Ożóg, *Uwagi o języku współczesnej młodzieży – między kodem ograniczonym a kodem rozwiniętym*, w: *Wartości w pedagogice. Młodzi Polacy wobec wartości*, red. W. Furmanek i A. Długosz, Rzeszów 2016, s. 50, 55–56.

⁴⁹ Tamże, s. 59.

⁵⁰ Tamże, s. 62.

⁵¹ Tamże.

by agresję nazwać bullyingiem, muszą pojawić się trzy występujące równocześnie cechy: intencjonalność, powtarzalność i nierównowaga sił⁵². Motywacją do podejmowania tego typu zachowań jest chęć wyrażania przykrości lub krzywdy koleżance lub koledze, który sprawia wrażenie słabszego. Sprawcy często działają w grupach, a najczęstsze formy wrogich zachowań to popychanie, szturchanie oraz ośmieszanie⁵³. Co ważne, akty dręczenia dzieją się w obecności innych rówieśników i zwykle pozbawione są ich reakcji. Aleksandra Tłuściak-Deliowska wyjaśnia ten mechanizm przez pryzmat modelu interwencji kryzysowej: „koncepcja ta zakłada, że udzielenie pomocy w sytuacji kryzysowej (a za taką można uznać przemoc rówieśniczą) wymaga spełnienia aż pięciu warunków, podczas gdy do zaniechania pomocy wystarcza brak spełnienia zaledwie jednego warunku. Na każdym etapie mogą zadziałać pewne czynniki, które odwołają obserwatora od udzielenia pomocy”⁵⁴. Do tych warunków zaliczane są: zauważenie zdarzenia, interpretacja sytuacji jako kryzysowej, przyjęcie osobistej odpowiedzialności za pomoc ofierze, ocena właściwych kompetencji do podjęcia interwencji oraz podjęcie działania⁵⁵. Jak widać, jest to cały ciąg niełatwych decyzji, w wyniku których rzadko dochodzi do ostatniego elementu, czyli pomocy.

Konkluzja

Przeprowadzone analizy można poddawać wielostronnej interpretacji, aczkolwiek każda ścieżka będzie swoistą hipotezą. Życie w kulturze nowoczesnej daje poczucie nietrwałości i tymczasowości, dlatego wy-

⁵² H. Karaszewska, E. Silecka-Marek, *Wybrane aspekty bezpieczeństwa i jego zagrożeń w szkolnych relacjach pomiędzy uczniami*, „Studia Edukacyjne”, 2014 nr 32, s. 275.

⁵³ Tamże.

⁵⁴ A. Tłuściak-Deliowska, *Interwencja rówieśników w sytuacji dręczenia szkolnego. Rola czynników kontekstowych. Implikacje praktyczne*, „Studia Edukacyjne”, 2014 nr 32, s. 306–307.

⁵⁵ Tamże, s. 307–308.

jaśnienia sformułowane dziś mogą stracić ważność jutro. Jak pisze Zygmunt Bauman:

Formom (społecznym), czy to już obecnym, czy dopiero się zapowiadającym, nie przysługuje wystarczająco dużo czasu, by mogły się utrwalić, i nie mogą już służyć za ramy ludzkich działań i długoterminowych strategii życiowych, ze względu na przeciętną długość ich życia: w rzeczywistości jest ona krótsza aniżeli czas potrzebny do rozwinięcia się spójnej i zwartej strategii, i znacznie krótsza niż wymaga tego realizacja indywidualnego „projektu życiowego”⁵⁶.

Młodzi ludzie porzucili znane dorosłym, tradycyjne formy społeczne. Szkoła jako ważna instytucja edukacyjno-wychowawcza nie spełnia już swojej roli w takim wymiarze, w jakim postrzegają ją dorośli. Zbyszko Melosik uważa wręcz, że współczesna młodzież odsiada swoje godziny w szkole, aby po lekcjach zająć się tym, co rzeczywiście lubi i chce robić⁵⁷. Szkoła w coraz większym stopniu nie przystaje do wymagań młodzieży, która w wielu obszarach stoi na wyższym poziomie kompetencji kulturowych niż nauczyciele⁵⁸. W wypowiedziach badanych w obu grupach dorosłych widoczna jest ufność w zdobywanie wiedzy w szkole jako ważny czynnik decydujący o powodzeniu w dorosłym życiu. Natomiast wypowiedzi młodych nacechowane są bardziej dbałością o wizerunek w grupie niż nabywaniem konkretnych umiejętności.

Jedną ze szczególnych zmian, które widoczne są także w wywiadach, jest fakt, że „młodość przestała być okresem, który sprowadza się jedynie do zorientowania na wiek dorosły”⁵⁹. Młodość w tym kontekście przestaje być rozumiana jako tranzycja, a staje się samodzielną fazą życia. Młodzi ludzie nie są już tylko zorientowani na przyszłość, ale również, a może przede wszystkim, na teraźniejszość. Orientacja życia „tu i teraz” powoduje „wytworzenie przez młodzież własnego stylu życia,

⁵⁶ Z. Bauman, *Płynne czasy. Życie w epoce niepewności*, Warszawa 2007, s. 7.

⁵⁷ Z. Melosik, *Pedagogika życia codziennego: teoria i praktyka*, w: *Edukacja a życie codzienne*, red. A. Radzewicz-Winnicki, E. Bielska, Katowice 2002, s. 17.

⁵⁸ B. Fatyga, *O formie i stylu relacji międzypokoleniowych*, w: *Co nas łączy, co nas dzieli*, red. J. Mucha, E. Narkiewicz-Niedbalec, M. Zielińska, Zielona Góra 2008, s. 203.

⁵⁹ K. Messyasz, *Młodzież w dyskursie publicystycznym*, w: *Enklawy życia społecznego. Kontynuacje*, red. L. Gołdyka, I. Machaj, Szczecin 2009, s. 261.

w ramach którego kształtują się specyficzne wzory konsumpcji, formy kulturalne, wzory czasu wolnego i wzory orientacji polityczno-społecznej⁶⁰, co może być jedną z przyczyn dominacji dyskursu kondycji i efektu pęknięcia pokoleniowego z nową jakością relacji społecznych.

Badanie dyskursów o młodzieży umieszczonych w kontekście gimnazjum wykazało dodatkowo interesującą właściwość terminu „gimnazjalista/ gimnazjalistka”. Mianowicie młodzież ta sprawia problemy, ale nie są one bezpośrednio związane z instytucją szkoły. Używając języka technicznego, można powiedzieć, że wygląda to tak, jakby etykieta z homologacją „gimnazjalista” oderwała się od prototypu i zaczęła żyć własnym życiem. To swoisty kod *in vivo*⁶¹. Prawdopodobnie w sytuacji, gdy czterdziestoletniej kobiecie zwrócimy uwagę, że zachowuje się jak gimnazjalistka, natychmiast odczyta swoje zachowanie jako nieodpowiednie.

Przeprowadzone analizy teoretyczne i empiryczne prowadzą do wniosku, że młodzież traktowana jest głównie jako przedmiot badań z naciskiem na problemy, jakie stwarza. Jak pisze Jacek Pyżalski, w dyskursie medialnym i naukowym widoczna jest tendencja do wielokrotnego przedstawiania jednej, ekstremalnej sytuacji jako typowej dla całej młodzieży⁶². Czas okresu dorastania opisywany jest jako ten, w którym występuje najwięcej zachowań problemowych, tj. zaburzenia psychiczne, konflikty z prawem czy problemy z relacjami rodzinnymi, oraz ryzykownych, tj. picie alkoholu, zażywanie narkotyków i tzw. dopalaczy, palenie papierosów, używanie leków psychotropowych i innych substancji psychoaktywnych⁶³. Zażywanie tych substancji związane jest często z problemami szkolnymi, do których zaliczane

⁶⁰ Tamże.

⁶¹ K. Charmaz, *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*, Warszawa 2009.

⁶² J. Pyżalski, *Jasna strona – partycypacja i zaangażowanie dzieci i młodzieży w korzystne rozwojowo i prospołeczne działania*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka”, 2017 nr 16(1), s. 289.

⁶³ K. Ostaszewski, *Używanie substancji psychoaktywnych jako przejaw zachowań ryzykownych młodzieży szkolnej*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka”, 2017 nr 16(1), s. 133.

są głównie wagary, nieprzystosowanie oraz brak postępów w nauce⁶⁴. O młodości pisze się głównie w kontekście problemów, negatywnie⁶⁵. W efekcie, w świadomości społecznej pozostaje negatywne wrażenie na temat młodzieży, a ponadto odwraca to uwagę od całego spektrum różnorodnych, także pozytywnych zachowań⁶⁶. Uważam, że dominujący dyskurs o charakterze zarówno naukowym, jak i potocznym traktuje młodzież jako odbiorców nałożonych na nią norm społecznych. Myślę, że tendencja ta wynika z ciągłej przewagi trendów normatywnych, pozwalających na wartościowanie zachowań w kategoriach dychotomicznych, jako zgodnych lub niezgodnych z normą, bez docierania do istoty zjawiska i jego głębszego sensu.

Bibliografia

- Bauman, Zygmunt. *Płynne czasy. Życie w epoce niepewności*. Warszawa: Wydawnictwo Sic!, 2007.
- Bee, Helen. *Psychologia rozwoju człowieka*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka, 2004.
- Brzezińska, Anna. „Modele i strategie badań nad rozwojem”. W: *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. Jan Strelau, 238–256. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwa Psychologiczne, 2000.
- Cieplak, Anna. *Lata powyżej zera*. Kraków: Znak literanowa, 2017.
- Charmaz, Kathy. *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009.
- Cuprjak, Magdalena. *Konstrukcje tożsamości gimnazjalistów*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2016.

⁶⁴ Tamże.

⁶⁵ E. Wysocka, *Młode pokolenie wobec wartości – bunt aksjologiczny czy egocentryczny w procesie „stawiania się” w ponowoczesnym świecie*, w: *Wartości w pedagogice. Młodzi Polacy wobec wartości*, red. W. Furmanek i A. Długosz, Rzeszów 2016, s. 13.

⁶⁶ J. Pyżalski, *Jasna strona – partycypacja i zaangażowanie dzieci i młodzieży*, s. 289.

- Dylak, Stanisław. „Szkola w cyfrowym uścisku – z nadzieją nie tylko na igrzyska...”. *Studia Edukacyjne* 23 (2012): 183–202.
- Fatyga, Barbara. „Sytuacja społeczno-kulturowa młodzieży a wyzwania wychowawcze”. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze* 8 (2000): 3–10.
- Fatyga, Barbara. „O formie i stylu relacji międzypokoleniowych”. W: *Co nas łączy, co nas dzieli*, red. Janusz Mucha, Elżbieta Narkiewicz-Niedbalec, Maria Zielińska, 197–207. Zielona Góra: Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, 2008.
- Giddens, Anthony. *Sociology*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd., 1997.
- Giłka, Magdalena. „Aktywność seksualna a wpływ kultury popularnej”. W: *Tożsamość w społeczeństwie współczesnym: pop-kulturowe (re)interpretacje*, red. Agnieszka Gromkowska-Melosik, Zbyszko Melosik, 207–215. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2012.
- Gurycka, Antonina, Teresa Neff, Adam Tarnowski. *Jak ludzie spostrzegają swój świat?*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1998.
- Hejwosz-Gromkowska, Daria. „Młodzież, Facebook a problem partycypacji społecznej”. *Studia Edukacyjne* 35 (2015): 179–198.
- Leppert, Roman. *Młodzież – świat przeżywany i tożsamość*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2002.
- Karaszewska, Hanna, Ewelina Silecka-Marek. „Wybrane aspekty bezpieczeństwa i jego zagrożeń w szkolnych relacjach pomiędzy uczniami”. *Studia Edukacyjne* 32 (2014): 267–285.
- Konarzewski, Krzysztof. *Zmiany w systemie oświaty. Wyniki badań empirycznych*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych, 2002.
- Konarzewski, Krzysztof. *Kształcenie i wychowanie w szkołach podstawowych i gimnazjach w roku szkolnym 2002/2003*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych, 2004.
- Koseła, Krzysztof. „Młodzi Europejczycy na progu dorosłego życia”. W: *Młodzież jako problem i wyzwanie ponowoczesności*, red. Krystyna Szafraniec, 81–115. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek 2011.
- Liberska, Hanna. *Perspektywy temporalne młodzieży. Wybrane uwarunkowania*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2004.
- Melosik, Zbyszko. „Pedagogika życia codziennego: teoria i praktyka”. W: *Edukacja a życie codzienne*, red. Andrzej Radziewicz-Winnicki, Ewa Bielska, 15–30. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2002.

- Messyasz, Karolina. „Młodzież w dyskursie publicystycznym”. W: *Enklawy życia społecznego. Kontynuacje*, red. Leszek Gołdyka, Irena Machaj, 257–275. Szczecin: Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, 2009.
- Mianowska, Edyta. „Społeczne uczestnictwo młodzieży”. W: *Socjalizacja w kategoriach wieku społecznego. Dzieciństwo i młodość. Standaryzacja socjalizacji inkluzyjnej*, red. Dorota Sipińska, Jerzy Modrzewski, Agata Matysiak-Błaszczyk, 175–223. Leszno: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, 2010.
- Nalaskowski, Aleksander. *Czy pedagogika ułatwia zrozumienie młodzieży? Teżniejszość – Człowiek – Edukacja* (2000): 49–59.
- Nawój-Połoczańska, Joanna. *Ku czemu doradzać? O projektach biegu życia uczniów szkół ponadgimnazjalnych*, Toruń: Firma Wydawniczo-Handlowa MADO, 2014.
- Obuchowska, Irena. „Adolescencja”. W: *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, red. Barbara Harwas-Napierała, Janusz Trempała, 163–201. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2004.
- Oleszkowicz, Anna. *Bunt młodzieńczy. Uwarunkowania. Formy, skutki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, 2006.
- Ostaszewski, Kazimierz. „Używanie substancji psychoaktywnych jako przejaw zachowań ryzykownych młodzieży szkolnej”. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka* 16 (2017): 132–145.
- Ostrowicka, Helena. *Przemyśleć z Michele Foucaultem. Edukacyjne dyskursy o młodzieży. Dyspozytyw i urządzanie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2015.
- Ożóg, Kazimierz. „Uwagi o języku współczesnej młodzieży – między kodem ograniczonym a kodem rozwiniętym”. W: *Wartości w pedagogice. Młodzi Polacy wobec wartości*, red. Waldemar Furmanek, Agnieszka Długosz, 50–68. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2016.
- Pyżalski, Jacek. „Jasna strona – partycypacja i zaangażowanie dzieci i młodzieży w korzystne rozwojowo i prospołeczne działania”. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka* 16 (2017): 288–303.
- Rubacha, Krzysztof. *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2008.
- Spychalska-Kamińska, Jolanta. „Znaczenie idoli w rozwoju tożsamości młodzieży w okresie wczesnej adolescencji”. W: *Tożsamość w społeczeństwie współczesnym: pop-kulturowe (re)interpretacje*, red. Agnieszka Gromkow-

- ska-Melosik, Zbyszko Melosik, 199–206. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2012.
- Szafraniec, Krystyna. „Orientacje życiowe uczącej się młodzieży”. W: *Młodość jako problem i wyzwanie ponowoczesności*, red. Krystyna Szafraniec, 81–115. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2011.
- Śliwerski, Bogusław. *Pedagogika dziecka, studium pajdocentryzmu*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2007.
- Świda-Ziemia, Hanna. *Młodość końca tysiąclecia. Obraz świata i bycia w świecie*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2000.
- Teusz, Grażyna. „W kręgu «przygodnych serii drobnych interakcji». Mean-dry tożsamościowe współczesnej rodziny”. W: *Tożsamość w społeczeństwie współczesnym: pop-kulturowe (re)interpretacje*, red. Agnieszka Gromkowska-Melosik, Zbyszko Melosik, 271–279. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2012.
- Tłuściak-Deliowska, Aleksandra. „Interwencja rówieśników w sytuacji dręczenia szkolnego. Rola czynników kontekstowych. Implikacje praktyczne”. *Studia Edukacyjne* 32 (2014): 303–320.
- Wysocka, Ewa. „Młode pokolenie wobec wartości – bunt aksjologiczny czy egocentryczny w procesie «stawania się» w ponowoczesnym świecie”. W: *Wartości w pedagogice. Młodzi Polacy wobec wartości*, red. Waldemar Furmanek, Agnieszka Długosz, 11–30. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2016.
- Zawisza-Masłyk, Ewa. *Kompetencje społeczne gimnazjalistów i ich wychowawcze implikacje*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, 2011.