

# Tożsamość młodzieży w społeczeństwie naśladowczym

*(...) młodość stanowi okres, w którym  
indywidualna historia  
życia przecina się  
z Historią.*

Antonina Kłoskowska

## 1. Współczesne społeczeństwo polskie jako społeczeństwo naśladowcze:

- a) teza autorstwa M. Ziółkowskiego, zgodnie z którą dokonujące modernizacji społeczeństwo polskie jest w znacznej mierze grupą „naśladowczą” w stosunku do społeczeństw rozwiniętych („przodujących”);
- b) hipoteza sformułowana przez Z. Kwiecińskiego zakładająca, że Polska na początku XXI wieku ma przed sobą jednocześnie i łącznie do pokonania wszystkie te kryzysy i te fazy modernizacji, które cywilizowana część ludzkości zdołała pokonać przez dwa ostatnie stulecia.

**Pytanie:** jak określa siebie i swoje miejsce w świecie polska młodzież, której przyszło żyć w społeczeństwie naśladowczym?

## 2. Młodzież, czyli kto? Kilka uwag i ustaleń terminologicznych:

- a) cechy pojęcia „młodzież”: nieostrość i wieloznaczność;
- b) zadania przypisywane okresowi młodości w psychologicznych koncepcjach rozwoju człowieka (na przykładzie koncepcji E.H. Eriksona i R.J. Havighursta);
- c) młodość jako kategoria społeczno-kulturowa.

**Pytanie:** w jaki sposób polskie nastolatki rozwiązują właściwy wiekowi młodzieńczemu kryzys tożsamości?

## 3. Polisemiczność terminu „tożsamość” i jej konsekwencje dla badania tego zjawiska:

- a) znaczenie terminu „tożsamość” i najczęściej wyróżniane rodzaje tożsamości (indywidualna – społeczna);
- b) modele tożsamości wyróżnione przez Z. Bokszańskiego;
- c) profile epistemiczne tożsamości zaproponowane przez Z. Kwiecińskiego.

**Pytanie:** w jaki sposób (można) badać tożsamość młodzieży?

#### 4. Egzemplifikacja: tożsamość bydgoskich nastolatków – uczniów różnych typów szkół średnich.

Rezultaty badania przeprowadzonego za pomocą TST (Twenty Statement Test):

- liczby określeń podane przez badanych;
- średnia liczba określeń w zależności od typu szkoły;
- analiza określeń użytych przez badanych;
- określenia podawane przez badanych jako pierwsze i na trzech pierwszych miejscach;
- dominujący typ tożsamości.

**Pytanie:** czy dominujące wśród młodzieży określenia używane w odpowiedzi na pytanie „kim jestem?” (związane z płcią, pełnioną rolą zawodową, rodziną) pozwalają na odnajdowanie siebie, własnego miejsca w świecie określanym jako „nieprzejrzysty”, w „społeczeństwie ryzyka”?

#### 5. Konsekwencje dorastania w społeczeństwie naśladowczym dla określania własnej tożsamości:

- nieoczywistość kategorii używanych przez nastolatki w odpowiedzi na pytanie „kim jestem?”;
- tożsamość jako projekt, zadanie do wykonania – koncepcja A. Giddensa;
- somatyzacja tożsamości.

**Mottem**, którym chciałbym rozpocząć tekst poświęcony tożsamości młodzieży w społeczeństwie naśladowczym, jest stwierdzenie autorstwa Antoniny Kłoskowskiej (1987, s. 132) głoszące, że „(...) młodość stanowi okres, w którym indywidualna historia życia przecina się z Historią”.

Mówiąc o społeczeństwie naśladowczym, mam na myśli współczesne społeczeństwo polskie. Do użycia takiego określenia uprawniają mnie **dwie przesłanki**:

- teza autorstwa Marka Ziółkowskiego** (1997), zgodnie z którą dokonujące modernizacji społeczeństwo polskie jest w znacznej mierze grupą „naśladowczą” w stosunku do społeczeństw rozwiniętych („przodujących”);
- hipoteza sformułowana przez Zbigniewa Kwiecińskiego** (1999) zakładająca, że Polska na przełomie XX i XXI wieku ma przed sobą jednocześnie i łącznie do pokonania wszystkie te kryzysy i te fazy modernizacji, które cywilizowana część ludzkości zdołała pokonać przez ostatnie dwa stulecia.

Pozwolę sobie nieco rozwinąć te przesłanki. Źródło pierwszej z nich stanowi rejestrowana przez socjologów prawidłowość, zgodnie z którą naśladowujemy, to znaczy obiektywnie oddziałują na nas, są nieświadomie przyjmowane bądź rozmyślnie wprowadzane w życie instytucje, wzory zachowań i wartości należące przynajmniej do kilku faz rozwojowych społeczeństw rozwiniętego kapitalizmu. Fazy te dają się – w uproszczeniu – sprowadzić do trzech:

- pierwsza to etap „**wczesnej nowoczesności**” (społeczeństwa przemysłowego);
- druga to okres „**późnej nowoczesności**” (społeczeństwa postindustrialnego, usługowego);
- trzecia to stadium „**ponowoczesności**”.

W Polsce fazy te występują obecnie jednocześnie, nakładając się na interesy i wartości pochodzące z dwojakiej przeszłości: społeczeństwa tradycyjnego („przedsocjalistycznego”) oraz społeczeństwa „realnego socjalizmu”.

Hipoteza sformułowana przez Zbigniewa Kwiecińskiego została oparta na fazach modernizacji wyróżnionych przez Anthony'ego Giddensa oraz kryzysach, jakie przechodziła w swoim rozwoju ludzkość według Jürgena Habermasa.

Według Giddensa proces modernizacji, który rozpoczął się w Europie na początku XIX wieku, a potem rozpowszechnił się na inne obszary świata, przeszedł przez **trzy fazy**:

- **modernizacji ewolucyjnej** (charakteryzowała ją wiara w naukę, postęp techniczny, powszechną oświatę, specjalizację naukową i zawodową);
- **modernizacji technokratycznej** (w tej fazie nastąpił zwrot ku szerszemu stosowaniu metod nauk ścisłych, przeniesienie naukowego modelu wydajności na obszary niegospodarcze, rozwój masowej informacji i komunikacji);
- **modernizacji refleksyjnej** (wymaga ona nowego typu organizacji rozumianej jako forma zbiorowego uczenia się, nowego typu człowieka: myślącego krytycznie i twórczo, ale zarazem zdolnego do współdziałania).

Wyróżnione przez Habermasa kryzysy to: **przetrawianie, wytwarzanie dóbr wystarczających dla wszystkich, sprawiedliwej ich dystrybucji, jakości i sensu życia** (cyt. za: Kwieciński, 2000).

Nałożenie się trzech faz modernizacji jednocześnie, wystąpienie wszystkich czterech kryzysów równocześnie sprawia, że „w czasie, gdy na Zachodzie głosi się upadek mitu nauki i oświecenia, gdy ogłasza się śmierć idei postępu, na rzecz koncentracji na poszukiwaniu sensu życia, my mamy – być może – do odrobienia obydwie wcześniejsze fazy ewolucji cywilizacji europejskiej, co nie uwalnia nas od problemu fazy ostatniej: kryzysu sensu i spełniania modernizacji refleksyjnej” (Kwieciński, 2000, s. 21).

W tym kontekście można sformułować pytanie: **jak określa siebie i swoje miejsce w świecie polska młodzież, której przyszło żyć w społeczeństwie naśladowczym, w którym występują jednocześnie wspomniane wcześniej fazy modernizacji i rodzaje kryzysów?**

Sprecyzowania wymaga użyty w tytule tekstu termin „młodzież”, cechuje go bowiem jednocześnie **nieostrość i wieloznaczność**. Spotykane w literaturze przedmiotu definicje sprawiają, że na ich podstawie trudno wyodrębnić desygnaty tego pojęcia lub – na przykład – spośród ogółu badań (choćby pedagogicznych) wskazać te, których obiektem była interesująca nas grupa osób.

Krzysztof Koseła, autor hasła „młodzież” w *Encyklopedii socjologii* pisze: „w naukach społecznych powszechnie przyjęto, że okres młodzieńczy trwa od zakończenia dzieciństwa do uzyskania dojrzałości społecznej” (Koseła, 1999, s. 253). Sformułowanie takie wymaga udzielenia odpowiedzi na dwa pytania:

- 1) **kiedy kończy się dzieciństwo?**
- 2) **kiedy jednostka uzyskuje dojrzałość społeczną?**

Odpowiedź na nie – oprócz wielości kryteriów, które można tu zastosować – komplikuje dodatkowo fakt, że w naszym kręgu kulturowym współcześnie przestało być oczywiste, co to jest „początek”, co „normalny przebieg” i co „koniec” młodości. Problem ten sygnalizuje między innymi Klaus Jürgen Tillmann (1996) w pracy pod tytułem *Teorie socjalizacji*. Podobne uwagi można sformułować wobec definicji autorstwa Władysława Adamskiego, zamieszczonej w *Encyklopedii pedagogicznej*, według której młodzież to „społeczno-demograficzna kategoria osobników, pozostająca w stadium przejściowym pomiędzy okresem dzieciństwa a dorosłością, równoznaczną z osiągnięciem samodzielności ekonomicznej i społecznej” (Adamski, 1993, s. 380). Paradoksalnie niepozbowione wartości wydaje się określenie sformułowane ponad czterdzieści lat temu przez Zygmunta Baumana (1965), zgodnie z którym „dziećmi ludzie

są wtedy, gdy odpowiadają za nich inni, młodzieżą – gdy odpowiadają sami za siebie, dorosłymi – gdy odpowiadają za innych”.

W swoim tekście odwołuję się między innymi do kryteriów, które pozwalają psychologom wyodrębnić poszczególne okresy w życiu człowieka. Nie miejsce tu na analizę spotykanych w literaturze koncepcji. Piszą o nich między innymi: Jeffrey Turner i Donald Helms (1999), Maria Kielar-Turska (2000), Anna Brzezińska i Janusz Trempała (2000).

Uwagę Czytelnika chciałbym zatrzymać na dwóch koncepcjach rozwoju człowieka, w których wyodrębnia się młodość. Pierwsza z nich to **koncepcja Roberta Havighursta**, w której rozwój psychiczny ujmowany jest jako **proces wypełniania zadań życiowych**.

**Tabela 1.** Zadania rozwojowe w ciągu życia według R. Havighursta

Stadium	Zadania rozwojowe
Niemowlęctwo i wczesne dzieciństwo	Uczenie się chodzenia Uczenie się przyjmowania stałego pokarmu Uczenie się mówienia Uczenie się kontroli nad wydalaniem Uczenie się różnic płci i skromności seksualnej Tworzenie pojęć i uczenie się mowy do opisu rzeczywistości społecznej i fizycznej Nabywanie gotowości do czytania
Średnie dzieciństwo	Uczenie się sprawności fizycznych potrzebnych w codziennych zabawach Wytwarzanie zdrowych postaw wobec samego siebie i wzrastającego organizmu Uczenie się przebywania z rówieśnikami Uczenie się właściwych ról męskich lub kobiecych Rozwijanie podstawowych umiejętności czytania, pisania i liczenia Rozwijanie pojęć potocznych przydatnych w życiu codziennym Rozwijanie świadomości, moralności i skali wartości Osiąganie niezależności osobistej Rozwijanie postaw wobec grup społecznych oraz instytucji
Adolescencja	Osiągnięcie nowych, bardziej dojrzałych więzi z rówieśnikami obojga płci Ukształtowanie roli męskiej lub kobiecej Akceptacja swojego wyglądu i skuteczne posługiwanie się własnym ciałem Osiągnięcie niezależności uczuciowej od rodziców i innych osób dorosłych Przygotowanie do małżeństwa i życia w rodzinie Przygotowanie do kariery zawodowej (niezależności ekonomicznej) Rozwijanie ideologii (sieci wartości i systemu etycznego kierującego zachowaniem) Dążenie i osiągnięcie postępowania odpowiedzialnego społecznie
Wczesna dorosłość	Wybór małżonka(i) Uczenie się współżycia z małżonką(iem) Założenie rodziny Wychowywanie dzieci Prowadzenie domu Rozpoczęcie pracy zawodowej Przyjmowanie odpowiedzialności obywatelskiej Znalezienie pokrewnej grupy społecznej

Stadium	Zadania rozwojowe
Wiek średni	<p>Wspomaganie dorastających dzieci tak, aby stawały się odpowiedzialnymi i szczęśliwymi ludźmi dorosłymi</p> <p>Osiągnięcie dojrzałej odpowiedzialności społecznej i obywatelskiej</p> <p>Uzyskanie i utrzymywanie zadowalającej sprawności w pracy zawodowej</p> <p>Wypełnienie wolnego czasu zajęciami typowymi dla ludzi dorosłych</p> <p>Traktowanie małżonka(i) jako osoby</p> <p>Akceptowanie i dostosowanie się do fizjologicznych zmian wieku średniego</p> <p>Przystosowanie do starzenia się rodziców</p>
Późna dojrzałość	<p>Przystosowanie się do spadku sił fizycznych</p> <p>Przystosowanie się do emerytury i zmniejszonych dochodów</p> <p>Pogodzenie się ze śmiercią współmałżonka(i)</p> <p>Utrzymywanie stosunków towarzyskich z ludźmi w swoim wieku</p> <p>Przyjmowanie i dostosowanie się do zmiennych ról społecznych</p> <p>Urządzenie w sposób dogodny fizycznych warunków bytu</p>

Źródło: M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, 1996, s. 69

Rozwój w tej koncepcji ujmowany jest od strony pragmatycznej i teleologicznej. Ważne są tu osiągnięcia rozwojowe, jakich społeczeństwo oczekuje od jednostki w danym okresie rozwojowym, oraz cele, które człowiek od urodzenia realizuje, w sposób mniej lub bardziej świadomy i skuteczny. Jednym z okresów wyróżnianych w koncepcji Havighursta jest adolescencja, na którą przypada realizacja ośmiu zadań rozwojowych.

Drugą koncepcją, którą chciałbym tu przywołać, to **psychospołeczna teoria rozwoju człowieka w cyklu jego życia Erika Eriksona**. Można ją przedstawić za pomocą następującego zestawienia.

**Tabela 2.** Rozwój psychospołeczny według Erika Eriksona

	KRYZYSY PSYCHOSPOŁECZNE	SILY EGO „CNOTY”	ZAKRES ZNACZĄCYCH RELACJI	ODNOŚNE ELEMENTY PORZĄDKU SPOŁECZNEGO	UMIĘJĘTNOŚCI PSYCHOSPOŁECZNE	STADIA PSYCHOSEKSUALNE
I (ok. 1. rok życia) NIE-MOWLĘCTWO	Podstawowa ufność a podstawowa nieufność	Nadzieja	Osoba matkująca	Porządek kosmiczny	Dostawać, Oddawać	Oralno-respiracyjne, Sensoryczno-kinestetyczne (włączanie)
II (ok. 2.-3. rok życia) WCZESNE DZIECIŃSTWO	Autonomia a wstyd i niepewność	Wola	Rodzice	Prawo i porządek	Trzymać, Puszcząć	Analno-uretralne muskularne (zatrzymanie, pozbywanie się)
III (ok. 4.-5. rok życia) OKRES ZABAW	Inicjatywa a poczucie winy	Celowość	Ścisła rodzina	Idealne wzorce	Naśladować, Udawać	Infantylnogenitalne, lokomocyjne (zawieranie)

	KRYZYSY PSYCHOSPOŁECZNE	SIŁY EGO „CNOTY”	ZAKRES ZNACZĄCYCH RELACJI	ODNOŚNE ELEMENTY PORZĄDKU SPOŁECZNEGO	UMIĘJĘTNOŚCI PSYCHOSPOŁECZNE	STADIA PSYCHOSEKSUALNE
IV OKRES SZKOLNY	Pracowitość a poczucie niższości	Kompetencja	„Sąsiedztwo”, Szkoła	Techniki	Dokonywać, Współdziałać	Latencja
V (ok. 18.-22. rok życia) DORASTANIE	Tożsamość a pomieszanie tożsamości	Wierność	Grupa rówieśników Model przywództwa	Perspektywy światopoglądowe	Być sobą (lub nie), Otwierać się	Pokwitanie
VI MŁODOŚĆ	Bliskość a izolacja	Miłość	Partnerstwo w przyjaźni, związkach seksualnych, we współzawodnictwie i współpracy	Wzorce współpracy i współzawodnictwa	Zatracać się i odnajdywać winnym	Genitalność
VII DOROSŁOŚĆ	Twórczość a stagnacja	Opiekuńczość	Podział pracy, współgospodarzenie	Wzory przekazywania tradycji i wykształcenia	Tworzyć, Opiekować się	
VIII DOJRZAŁOŚĆ	Integralność a rozpacz	Mądrość	Ludzkość, człowiek	Mądrość	Być, stanąć naprzeciw śmierci	

Źródło: J. Basistowa, 1995, s. 51

W interesującym mnie piątym okresie, opisywanym za pomocą metafory „jestem tym, kim chcę być i mogę się stać”, występuje kryzys młodzieńczy, którego ujawnienie i rozwiązanie jest korzystne dla rozwoju jednostki. Kryzys ten można ująć w postaci kontinuum, którego rozwiązanie tworzą bieguny: tożsamość zintegrowana – zamęt tożsamościowy.

Warto jednak zauważyć, że młodość jest nie tylko kategorią psychologiczną. Jest ona przede wszystkim kategorią społeczną i kulturową, na co zwraca uwagę między innymi Hartmut GRIESE (1996, s. 11), który w *Socjologicznych teoriach młodzieży* pisze: młodzież nie jest „tworem natury (...), lecz fenomenem społeczno-kulturowym, który w swoich formach zjawiskowych podporządkowany jest wymiarom historyczno-społecznym”.

Ów historyczno-społeczny wymiar młodości skłania do sformułowania pytania o to, **w jaki sposób polskie nastolatki, żyjące tu i teraz, rozwiązują właściwy wiekowi młodzieńczemu kryzys tożsamości?**

Trzecią kategorią pojęciową użytą w tytule wykładu jest „tożsamość”. Jako pojęcie polisemiczne (podobnie jako „młodzież”) z trudem poddaje się ona zabiegom definicyjnym. Wieloznaczność tego terminu wynika z różnorodności zakresu zjawisk, do których się on odnosi, oraz ze złożoności procesu postrzegania siebie i innych. Termin „tożsamość” zawiera w sobie podstawową dwoistość znaczeń:

- po pierwsze wskazuje na podobieństwo, identyczność, odnosi się do trwania bądź pozostawania tym samym;
- drugie znaczenie odsyła do odrębności, inności, odróżniania się od innych.

Tożsamość wskazuje na „bycie kimś” w sposób trwały i odrębny od innych, umiejscawia jednostkę w świecie i w czasie, wskazuje na jej „zakorzenienie”, odsyła do społecznych identyfikacji, poczucia „bycia tożsamym, identycznym z kimś lub z czymś”.

Mówiąc o tożsamości najczęściej wyróżnia się dwa jej rodzaje: indywidualną (osobistą) i społeczną. Pierwsza z nich określana na przykład jako „świadomość własnej spójności w czasie i przestrzeni, w różnych okresach życia, w sytuacjach społecznych i pełnionych rolach, a także świadomość własnej odrębności, indywidualności, niepowtarzalności” (Jarymowicz, Szustrowa, 1980, s. 76) stanowi najczęściej przedmiot zainteresowania psychologów. W przypadku socjologów interesująca jest tożsamość społeczna jednostki. Jest ona pochodną przynależności do różnych grup i kategorii społecznych. Tożsamość ta ma zarówno wymiar subiektywny, określaną jako poczucie tożsamości, jak i obiektywny, rozumiany jako zaklasyfikowanie jednostki przez innych.

Dla dalszej części tekstu uzasadnione będzie przywołanie w tym miejscu typologii modeli tożsamości zaproponowanej przez Zbigniewa Bokszańskiego (1989) w pracy *Tożsamość, interakcja, grupa*. Wyróżnił on tam – za Robbinsem i Zavalloni – cztery modele tożsamości:

- **model zdrowia tożsamości**, mający swoje źródło w pracach Eriksona; do jego charakterystyki Bokszański wykorzystuje przywołane wcześniej piąte stadium, które ma kluczowe znaczenie dla rozwoju *ego*; perspektywa właściwa modelowi zdrowia lokuje tożsamość jednostki w kontekście dociekań nad przyczynami zaburzeń psychicznych, psychoterapii i dostosowania do otoczenia społecznego;
- **model interakcyjny tożsamości**, pojęcie tożsamości jednostki w interakcjonizmie pojawia się w związku z próbą odpowiedzi na pytanie: jak możliwa jest interakcja?; naczelne założenie interakcjonizmu głosi, iż zarówno społeczeństwo, jak i uspołecznione indywiduum wywodzą swój byt z interakcji, czyli wzajemnego oddziaływania jednostek;
- **model światopoglądowy tożsamości**, odwołujący się do takich pojęć, jak wartość, wzór kultury lub etos; tożsamość pojmowana jest w tym przypadku jako zbiór trwałych właściwości charakteryzujących sposoby autopercepcji ukształtowane wśród członków dostatecznie dużej zbiorowości, przy czym sposoby postrzegania siebie wywodzone są z cech struktury społecznej lub całościowo, antropologicznie pojmowanej kultury właściwej rozpatrywanej zbiorowości; w modelu tym analizuje się sytuację psychospołeczną jednostki w społeczeństwie współczesnym, dążąc równocześnie do zrozumienia nowych stylów życia i form relacji między grupami i jednostkami;
- **model egologiczny tożsamości**, który z koncepcji siebie czyni przede wszystkim przedmiot badań prowadzonych po to, aby opisać właściwości tego przedmiotu, a także jego genezę i transformacje.

Podjmując problem tożsamości młodzieży, można odwołać się także do profili epistemicznych zaproponowanych przez Zbigniewa Kwiecińskiego (2000). Oto one: pionowy, podłużny, przestrzenny, archeologiczny, pokoleniowy, przejścia, pogranicza kulturowego, paradigmatyczny.

Przedstawioną listę profili trudno uznać za pełną. Można by na niej – przykładowo – umieścić także profil poziomy zaproponowany przed kilkunastoma laty przez Lecha Witkowskiego (1988). Tworzy go triada: kompetencje – koncepcja – kondycja. Profil ten znalazł odzwierciedlenie w badaniu orientacji życiowych młodzieży zrealizowanym przez Teresę Hejnicką-Bezwińską (1991), sam wykorzystałem go również w jednym z badań przedstawionych w rozprawie habilitacyjnej (Leppert, 2002).

Wielość definicji tożsamości, odmian interesującego mnie zjawiska sprawia, że niuniknione staje się sformułowanie pytania: **w jaki sposób (można) badać tożsamość, w tym tożsamość młodzieży?**

Zamiast wyliczania możliwych sposobów badania rozważanego tu zjawiska chciałbym przedstawić drobną egzemplifikację pokazującą tożsamość bydgoskich nastolatków – uczniów różnych typów szkół średnich. Przeprowadzone przeze mnie badanie mieści się w interakcyjnym modelu tożsamości. Za przesłankę podjętego zamysłu badawczego posłużyła mi propozycja pozostająca w dość ścisłych związkach z tradycyjną wersją interpretacji teorii George'a Meada. Zakłada ona, że długie serie jednostkowych doświadczeń formułują cząstkowe identyfikacje, których następstwem jest internalizacja „uogólnionego innego”, wyposażającego człowieka w jaźń, której kluczowym elementem jest względnie trwała autokoncepcja. Pytanie, na które poszukiwałem odpowiedzi, można sformułować następująco: **jakie koncepcje siebie (autokoncepcje) posiadali (prezentowali) młodzi bydgoszczanie – uczniowie liceów ogólnokształcących, techników i zasadniczych szkół zawodowych?**

Do zbadania autokoncepcji posłużyła technika **TST (Twenty Statement Test)**, w wersji standardowej. Respondenci byli proszeni o dwudziestokrotne udzielenie odpowiedzi na pytanie: kim jesteś? Opracowując zgromadzone odpowiedzi, zastosowałem sposób analizowania ich treści określane w literaturze jako „całościowa, niekierunkowa (sprawozdawcza) analiza treści kwestionariuszy TST”. Jest on jednym z sześciu sposobów analizowania treści wypowiedzi respondentów wyodrębnianych w ramach podejścia całościowego.

Prezentację rezultatów badania chciałbym rozpocząć od przedstawienia liczby określeń podanych przez badanych w odpowiedzi na pytanie „kim jesteś?”.

**Tabela 3.** Liczba określeń podanych przez badanych w odpowiedzi na pytanie: „Kim jesteś?”

Typ szkoły	LO	T	ZSZ	Razem
<b>Liczba określeń</b>				
20	37	30	3	70
19	5	4	1	10
18	0	5	0	5
17	4	5	4	13
16	1	3	7	11
15	3	2	3	8
14	3	4	2	9
13	5	5	0	10
12	4	7	3	14
11	6	7	5	18
10	6	2	5	13
9	6	3	6	15
8	6	9	9	24



Typ szkoły	LO	T	ZSZ	Razem
<b>Liczba określeń</b>				
7	1	2	7	10
6	9	3	8	20
5	4	2	6	12
4	3	6	5	14
3	3	4	3	10
2	0	2	3	5
1	1	2	10	13
0	2	3	20	25
<b>Razem</b>	<b>109</b>	<b>110</b>	<b>110</b>	<b>329</b>

Zawartą w poleceniu sugestię, aby odpowiedzieć na pytanie dwudziestokrotnie, wykonał zaledwie co piąty osiemnastolatek. Jednocześnie co drugi badany (161 osób z 329) podał zaledwie połowę lub mniej określeń odzwierciedlających posiadaną koncepcję siebie.

Różnicę pomiędzy uczniami różnych typów szkół średnich dotyczącą liczby użytych określeń przedstawia następująca tabela.

**Tabela 4.** Liczba określeń użytych przez badanych osiemnastolatków

Rodzaj szkoły	Łączna liczba określeń	Średnia liczba określeń na 1 badanego
Liceum ogólnokształcące	1450	13,3
Technikum	1414	12,9
Zasadnicza szkoła zawodowa	771	7,0
Razem	3 635	11,0

Wyraźną różnicę zauważyć można pomiędzy uczniami zasadniczych szkół zawodowych i pozostałych szkół. Ci pierwsi aż w 20 przypadkach nie podali żadnego określenia, średnio każdy uczeń tego typu szkoły podał 7 określeń – blisko połowę mniej niż osiemnastolatkowie pobierający naukę w dwóch pozostałych rodzajach szkół.

Najważniejszym rezultatem przeprowadzonego badania jest jednak treściowa analiza określeń użytych przez respondentów. Pełną listę kategorii podanych przez nich na pierwszym lub trzech pierwszych miejscach przedstawia tabela.

**Tabela 5.** Określenia użyte przez badanych osiemnastolatków w odpowiedzi na pytanie: „Kim jesteś?”

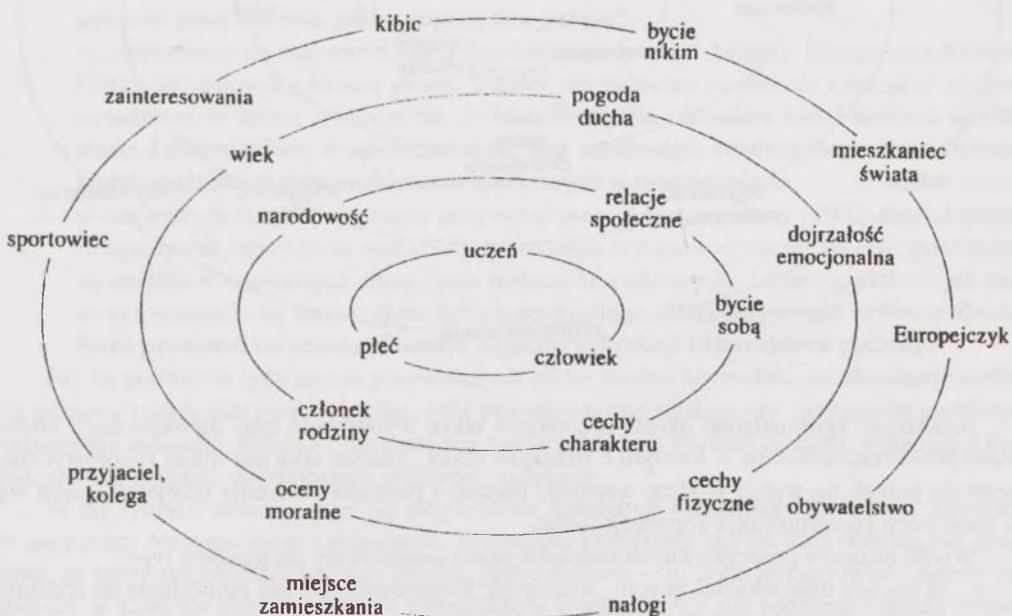
Typ szkoły, liczba określeń	LO		T		ZSZ		Razem	
	1	3	1	3	1	3	1	3
<b>Kategorie</b>								
płeć	23	49	34	68	19	40	76	157
pełniona rola (uczeń, pracownik)	19	58	9	47	11	37	39	142
człowiek	26	41	32	44	23	33	81	118
członek rodziny	2	34	4	40	4	31	10	105
narodowość	8	21	8	25	3	7	19	53
relacje społeczne, styl interpersonalny	1	12	2	5	5	15	8	32
cechy charakteru	3	14	4	9	2	7	9	30
wiek	2	8	2	11	1	5	5	24
oceny moralne własnej osoby	1	5	0	5	3	8	4	18
cechy fizyczne, przymioty ciała	2	6	0	3	2	9	4	18
bycie sobą	2	2	4	8	5	7	11	17
przyjaciół, kolega	0	6	0	4	1	6	1	16
dojrzałość emocjonalna	0	2	3	5	3	8	6	15
pogoda ducha, optymizm	4	10	0	2	0	3	4	15
miejsce zamieszkania	1	5	0	6	0	1	1	12
aktywność życiowa	0	5	0	3	0	2	0	10
nałogi	1	1	0	4	1	4	2	9
obywatelstwo	0	5	1	2	0	1	1	8
zainteresowania	1	3	0	1	0	1	1	5
religia, wiara	0	1	1	4	0	0	1	5
sportowiec	1	2	0	1	0	1	1	4
kibic	0	0	0	0	1	3	1	3
Europejczyk	1	1	0	0	1	1	2	2
patriota	0	1	0	1	0	0	0	2
przeciętność vs wyróżnianie się	0	1	0	1	0	0	0	2
mieszkaniec świata	1	1	0	0	0	0	1	1
przelotne styczności	0	0	0	1	0	0	0	1
bycie nikim	0	0	0	0	1	1	1	1
inne	8	24	2	13	6	18	16	55

Jeżeli ograniczyć analizę rezultatów badania do pierwszego użytego określenia, to okazuje się, że osiemnastolatki najczęściej wymieniali lakonicznie brzmiącą kategorię „człowiek”, tuż za nią lokowała się „płeć”, na trzecim miejscu znalazła się pełniona rola „ucznia”.

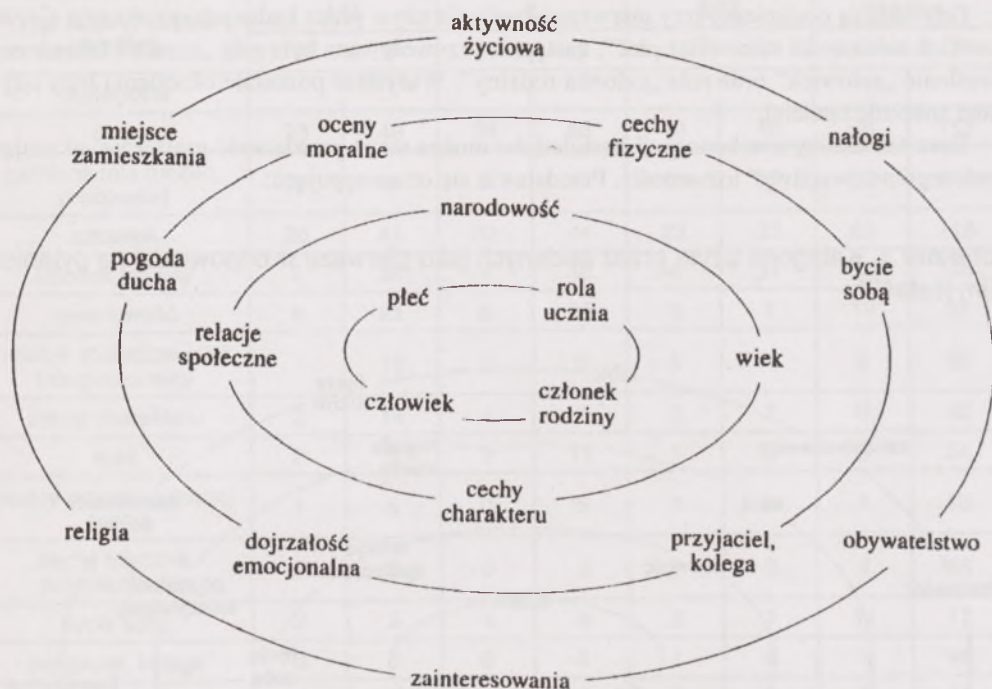
Gdy analizą obejmujemy trzy pierwsze określenia użyte przez badanych, to okazuje się, że rdzeń ich tożsamości stanowiła „płeć”, następnie przywoływana była rola „ucznia”, lakoniczne określenie „człowiek” oraz rola „członka rodziny”. Wszystkie pozostałe określenia były używane znacznie rzadziej.

Rezultat analizy autokonceptji nastolatków można także przedstawić graficznie, ukazując poszczególne „warstwy” tożsamości. Przedstawia się on następująco:

**Schemat 1.** Kategorie użyte przez badanych jako pierwsze w odpowiedzi na pytanie: „Kim jesteś?”



**Schemat 2.** Kategorie wymienione na trzech pierwszych miejscach w odpowiedzi na pytanie: „Kim jesteś?” przez badanych osiemnastolatków



Analizując zgromadzone określenia, można także wyodrębnić typy autokonceptji budowane przez respondentów w każdym z rodzajów szkół. Analiza taka jest mniej rygorystyczna, pozwala jednak na wgląd w sferę wartości, odczuć i punktów widzenia przejawiających się w sposobach konstruowania koncepcji siebie.

Wśród uczniów poszczególnych rodzajów szkół dominowały następujące typy:

- w liceach ogólnokształcących – tożsamość konstruowana przez odniesienie do rodziny, roli ucznia, cech osobowości i zainteresowań;
- w technikum – tożsamość zbudowana z roli ucznia, rodziny, cech osobowości, cech fizycznych oraz koleżeństwa, przyjaźni;
- w zasadniczych szkołach zawodowych – tożsamość złożona z cech osobowości, płci i rodziny.

Zaprezentowane rezultaty badania skłaniają mnie do sformułowania kolejnego pytania: czy dominujące wśród młodzieży określenia używane w odpowiedzi na pytanie „kim jestem?” (związane z płcią, pełnioną rolą zawodową i rodziną) pozwalają na odnajdowanie siebie, własnego miejsca w świecie określanym za Habermasem jako „nieprzejrzysty”, w społeczeństwie, do którego najlepiej pasuje określenie Ulricha Becka „społeczeństwo ryzyka”?

Przechodzę w ten sposób do ostatniej kwestii, którą chciałbym podjąć w swoim tekście, do **konsekwencji, jakie powoduje dorastanie w społeczeństwie naśladowczym dla określania własnej tożsamości przez dzisiejsze nastolatki.**

Pierwsza nasuwająca się refleksja po zestawieniu określeń użytych przez osiemnastolatków z właściwościami społeczeństwa naśladowczego, zwłaszcza tymi, które mają swoje źródło w fazie rozwoju społeczeństwa kapitalistycznego określanej jako „ponowoczesność” lub w „modernizacji refleksyjnej” (używając rozróżnienia Giddensa), to **nieoczywistość** kategorii używanych przez badanych w odpowiedzi na pytanie „kim jestem?”. Tę nieoczywistość zilustruję przywołaniem trzech lektur, które traktują o problematyce budowania autokoncepcji w taki sposób, jak to czynią dzisiejsze nastolatki:

- w odniesieniu do płci chciałbym przywołać pracę Zbyszka Melosika (2002) zatytułowaną *Kryzys męskości w kulturze współczesnej*, z której można wywieść konkluzję mówiącą, że określenie siebie za pomocą kategorii „kobieta/mężczyzna” jest otwarciem problemu tożsamości (płciowej), a nie jego zamknięciem; **współcześnie ważne staje się pytanie: jaką kobietą, jakim mężczyzną jestem?;**
- w odniesieniu do roli zawodowej wystarczy przywołać książkę Jeremy’ego Rifkina (2001) zatytułowaną *Koniec pracy. Schyłek siły roboczej na świecie i początek ery postrynkowej*, w której dowodzi on, że **określenie dla milionów ludzi nowych możliwości i obowiązków w społeczeństwie bez masowego, tradycyjnego zatrudnienia będzie najpilniejszym problemem społecznym nowego stulecia;**
- w odniesieniu do rodziny pragnę przywołać pracę Krystyny Slany (2002) zatytułowaną *Alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego w ponowoczesnym świecie*, poświęconą analizie różnorodnych form życia małżeńsko-rodzinnego, które – podobnie jak ponowoczesność – są nieokreślone lub niedookreślone. **Alternatywność i różnorodność form prowadzi do nieokreśloności struktury, funkcji i charakteru rodziny.**

Już na podstawie tych trzech przywołanych lektur można stwierdzić, że określenie siebie za pomocą takich kategorii, jak płeć, rola zawodowa czy rodzina nie rozwiązuje problemu tożsamości jednostki, każda z tych kategorii zawiera bowiem wielość znaczeń, wiąże się z koniecznością ciągłego dokonywania wyborów, ryzykiem.

W tej sytuacji zasadne staje się przywołanie **koncepcji tożsamości Giddensa**, zawartej w jego pracy *Nowoczesność i tożsamość*. Tożsamość charakteryzuje on jako **refleksyjny projekt**, za który odpowiedzialny jest twórca. Innymi słowy – to, kim jest człowiek, zależy od działań, w które się angażuje. Ujęcie takie zakłada o wiele więcej niż poznanie samego siebie. Zrozumienie ma służyć zadaniu bardziej podstawowemu – odbudowaniu spójnego poczucia tożsamości. Atrybutem tożsamości jest **refleksyjność**, odnosząca się do wszystkich jej aspektów. Refleksyjność jest rodzajem samoobserwacji, która polega na bezustannym – lub przynajmniej regularnym – rozważaniu kwestii, co jednostka robi, co czuje, co myśli oraz jak może to wykorzystać do zmiany samej siebie.

**Tożsamość nie jest zatem stanem, który osiąga się w okresie adolescencji czy wczesnej dorosłości.** Jest ona procesem, buduje trajektorię rozwoju – od przeszłości do przewidywanej przyszłości. Tożsamość jest więc zjawiskiem czasowym, ewoluującym pod wpływem intersubiektywnej wizji działania racjonalnego, a strategie i taktyki związane z konstruowaniem planów i ich realizacją służą osiągnięciu założonego przez podmiot celu.

Na zakończenie chciałbym zwrócić uwagę na jeszcze jedno zjawisko związane z tożsamością, zwłaszcza tożsamością młodych ludzi. Jest nim **somatyzacja tożsamości**. Ograniczę się tu do diagnozy sporządzonej przez Agnieszkę Dodę (1999, s. 38). Zauważyła ona, że „współczesny kryzys tożsamości stanowi odpowiednik narcystycznego zapatrzenia się w siebie. Człowiek współczesny potrzebuje rozmaitych ekspertów, żeby podpowiedzieli mu, jak ma żyć, a w efekcie tracąc coraz bardziej poczucie oparcia w strukturach zewnętrznych, zwraca się ku sobie. Ze względu na powiększający się brak wspólnie przeżywanego świata znaczeń w społeczeństwie, zmniejsza się rola tożsamości społecznej i wzrasta rola najbardziej pierwotnej tożsamości związanej z ciałem. Pojawia się swoista somatyzacja tożsamości. Ciekawe, że somatyzacja ta nie wiąże się wcale z wyakcentowaniem sfery uczuć, czy też zdolności współodczuwania z innymi. Istota narcyzmu może być rozumiana jako nieumiejętność nawiązania kontaktu z drugim człowiekiem, wysłania i odebrania sygnału żywego zainteresowania”.

Sygnalizowanemu przeze mnie zjawisku poświęcony został zbiór studiów zamieszczony w pracy zatytułowanej *Ciało i zdrowie w społeczeństwie konsumpcji* (Melosik, 1999). Drobna, ale bardzo wymowną ilustracją somatyzacji tożsamości może być doświadczenie, które było moim udziałem ostatnio. Prowadząc ze studentami konwersatoria z przedmiotu „problemy współczesnej młodzieży”, dyskutowaliśmy o dekorowaniu ludzkiego ciała za pomocą tatuaży. Jedną ze studentek, gorąca zwolenniczka takiej praktyki, spytana przeze mnie, dlaczego chce w ten sposób ozdobić swoje ciało, odpowiedziała kategorycznie: „**chcę w ten sposób wyrazić siebie, swoje ja**”. Czy potrzeba lepszej ilustracji na potwierdzenie trafności diagnozy autorstwa Agnieszki Dody?

## Literatura

- Adamski W. (1993), *Młodzież współczesna*, [w:] W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*. Fundacja Innowacja, Warszawa.
- Basistowa J. (1995), *Istota i rozwój tożsamości w koncepcji Eriksona*, [w:] A. Gałdowa (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii osobowości*. Wyd. UJ, Kraków.
- Bauman, Z. (1965), *Wizje ludzkiego świata*. KiW, Warszawa.
- Bokszanski Z. (1989), *Tożsamość, interakcja, grupa. Tożsamość jednostki w perspektywie teorii socjologicznej*. Wyd. UŁ, Łódź.
- Brzezińska A., Trempała J. (2000), *Wprowadzenie do psychologii rozwoju*, [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, Tom 1: Podstawy psychologii. GWP, Gdańsk.
- Doda A. (1999), *Narcyz. Nieznośna lekkość mitu*. „Amicus”.
- Giddens A. (2001), *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. WN PWN, Warszawa.
- Griese H. (1996), *Socjologiczne teorie młodzieży*. IMPULS, Kraków.
- Hejnicka-Bezwińska T. (1991), *Orientacje życiowe młodzieży*. Wyd. WSP, Bydgoszcz.
- Jarymowicz M., Szustrowa T. (1980), *Poczucie własnej tożsamości – źródła i funkcje regulacyjne*, [w:] J. Reykowski (red.), *Osobowość a społeczne zachowanie się ludzi*. KiW, Warszawa.

- Kielar-Turska M. (2000), *Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia*, [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, Tom 1: *Podstawy psychologii*. GWP, Gdańsk.
- Kłoskowska A. (1987), *Socjologia młodzieży: przegląd koncepcji*, „Kultura i Społeczeństwo”, 2.
- Kosela K. (1999), *Młodzież*, [w:] *Encyklopedia socjologii*, Tom 2. Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Kwieciński Z. (1999), *Edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności*, [w:] J. Gnitecki, J. Rutkowiak (red.), *Pedagogika i edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności*. PTP, Warszawa-Poznań.
- Kwieciński Z. (2000), *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*. Wyd. Edytor, Poznań–Olsztyn.
- Leppert R. (2002), *Młodzież – świat przeżywany i tożsamość. Studia empiryczne nad bydgoskimi licealistami*. IMPULS, Kraków.
- Melosik Z. (red.) (1999), *Ciało i zdrowie w społeczeństwie konsumpcji*. Wyd. Edytor, Toruń–Poznań.
- Melosik Z. (2002), *Kryzys męskości w kulturze współczesnej*. Wyd. Wolumin, Poznań.
- Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M. (1996), *Psychologia rozwoju człowieka*, Tom 1: *Zagadnienia ogólne*. WN PWN, Warszawa.
- Rifkin J. (2001), *Koniec pracy. Schyłek siły roboczej na świecie i początek ery postrykowej*. Wyd. Dolnośląskie, Wrocław.
- Slany K. (2002), *Alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego w ponowoczesnym świecie*. Zakład Wydawniczy NOMOS, Kraków.
- Tillmann K.J. (1996), *Teorie socjalizacji. Społeczność – instytucja – upodmiotowienie*. WN PWN, Warszawa.
- Turner J., Helms D. (1999), *Rozwój człowieka*. WSiP, Warszawa.
- Witkowski L. (1988), *Tożsamość i zmiana. Wstęp do epistemologicznej analizy kontekstów edukacyjnych*. Wyd. UMK, Toruń.
- Ziółkowski M. (1997), *Interesy i wartości społeczeństwa polskiego w okresie systemowej transformacji*, [w:] J. Brzeziński, Z. Kwieciński (red.), *Polacy na progę...* „Forum Oświatowe”, 1-2.