

**Magdalena Cuprjak**

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

ORCID: 0000-0002-0927-4927

Budowanie wiedzy o młodzieży w dyskursie normatywnym

Celem mojego artykułu jest próba odpowiedzi na pytanie, jakie dyskursy obecne są w wiedzy o młodzieży. Przegląd literatury prowadzi do wniosku, że wiedza ta budowana jest głównie w ramach dyskursu normatywnego na płaszczyźnie epistemologicznej, w którym funkcjonowanie społeczne jest wartościowane na podstawie norm, a tym samym wyznaczonych powinności.

Słowa kluczowe: wiedza o młodzieży, dyskurs normatywny, tranzycja

Building knowledge about youth in the normative discourse

The aim of my article is to try to answer the question of what discourses are present in knowledge about young people. A review of the literature leads to the conclusion that this knowledge is built mainly within the normative discourse on the epistemological level, in which social functioning is evaluated on the basis of norms, and thus defined obligations.

Keywords: knowledge about youth, normative discourse, transition

Teoretyczna (re)prezentacja wyznacza granice świata i zniwala rzeczywistość, ponieważ w sytuacji „iluzji braku własnego stanowiska autora” teoria sugeruje standard, uniwersalność i normatywność, uznając społecznie wytworzoną, partykularną reprezentację za esencję wszystkich możliwych reprezentacji

(Agger, 1992, za: Melosik, 2001, s. 147).

Wprowadzenie

Budowanie pedagogicznej wiedzy naukowej zawsze odbywa się w określonej przestrzeni, w zakres której wchodzi zarówno warunki społeczne, tworzące swoiste terytorium badań, jak i uwarunkowania związane z osobą prowadzącą badania. Według Tomasza Leszniewskiego „adekwatna interpretacja dokonywana na poziomie naukowych teorii winna dotyczyć specyfiki bieżących doświadczeń członków społeczeństwa” (2010, s. 16). Natomiast Stanisław Palka mówi wręcz o stanie „zapotrzebowania społecznego na wiedzę pedagogiczną w związku z wyłaniającymi się problemami wychowawczymi [...], np. w związku ze zjawiskami patologii społecznej” (2003, s. 26). Ważna jest tu również wspomniana już osoba badacza i badaczki, nie tyle w znaczeniu personalnym (choć jest to wpływ niebagatelny i również poruszany w tekstach metodologicznych), ile ich przyjętego punktu widzenia badanego zjawiska, czyli od założenia ontologicznego przedmiotu badań, ponieważ od tego będzie zależała ścieżka poznania.

Według Zbyszka Melosika wobec budowania teorii formułowane są co najmniej dwa stanowiska. Jedno opiera się na założeniu, że nauka, a zatem i wiedza stanowią względnie wierną reprezentację rzeczywistości; drugie natomiast głosi o istnieniu nie jednej, lecz wielu rzeczywistości, powstałych w rezultacie „«wytwarzania» wiedzy w ramach poszczególnych społeczności interpretacyjnych” (2001, s. 147). Co więcej, teoria nie reprezentuje prawdy, lecz ją wytwarza, ponieważ jest konstrukcją społeczną (tamże). Zdanie to potwierdza m.in. Dariusz Kubinowski, odnosząc się wprost do badań w strategii jakościowej, w których podczas spotkania badany-badacz ma miejsce wytwarzanie wiedzy (2011, s. 61).

Można zatem powiedzieć, że to realne problemy pedagogiczne uruchamiają pytania badawcze, a cały proces badań, a w efekcie budowa wiedzy, odbywa się w kontekście społeczno-kulturowym z dużym naciskiem na przedzałożenia podmiotu poznania. W związku z tym interesujące są dla mnie perspektywy, czy też dyskursy, które uczestniczą w procesie budowania wiedzy o młodzieży. Moją uwagę zwróciły bowiem pewne kierunki badań i praktyki badawcze, które w sytuacji współczesnego kontekstu kulturowego uruchomiły we mnie potrzebę refleksji.

Prace nad zgromadzonymi podczas badań etnograficznych danymi (Cuprjak, 2016) poza głównym nurtem analiz doprowadziły mnie do wniosku, że młodzież często jest definiowana w perspektywie jej niedojrzałości, a tym samym braków, szczególnie widocznych w opozycji wobec dojrzałych dorosłych¹. Młodzież jest m.in. niedojrzała, nieodpowiedzialna, niesamodzielna oraz o niepełnej tożsamości i osobowości, a jedno z głównych zadań, jakie ma do wypełnienia, to realizacja stawianych sobie (lub jej) celów z myślą o własnej przyszłości. Niniejsze wnioski wzbudziły we mnie niepokój poznawczy i potrzebę przyjrzenia się tym zagadnieniom, które traktowałam dotychczas jako poboczne. W związku z tym rozpoczęłam kolejny przegląd literatury naukowej w poszukiwaniu materiałów, które mogłyby posłużyć usystematyzowaniu wiedzy na temat sposobów definiowania młodzieży, a także perspektyw ich wyjaśnienia.

Pierwszym krokiem było wpisanie hasła „młodzież gimnazjalna” (ze względu na moje pierwotne zainteresowanie tą konkretną instytucją) w przeglądarce Google Scholar. W efekcie na trzech pierwszych stronach, wyświetliła się lista tekstów, w których młodzież była prezentowana przez pryzmat zachowań ryzykownych, tj. używki, problemy z odżywianiem się i ruchem fizycznym oraz agresją. Gdy pominęłam w wyszukiwaniu przymiotnik „gimnazjalna”, spektrum tematów poszerzyło się m.in. o kwestie kariery zawodowej, funkcjonowania w przestrzeni akademickiej czy stosunku wobec małżeństwa. Wstępny przegląd literatury wykazał, że częściej pisze się o młodzieży w kontekście problemów (zarówno tych, które ona sprawia, oraz tych, którym podlega) niż zasobów, jakie posiada, a ponadto problemy dotyczą zwykle młodzieży jako grupy, a nawet pokolenia, a zasoby – indywidualnych jednostek, biografii.

Kierunki i konteksty budowania wiedzy o młodzieży

Eva Zamojska (1998), badając tożsamość kulturową młodzieży końca XX wieku, zwróciła uwagę na ewolucję sposobów definiowania młodzieży. Do czasów masowych buntów na Zachodzie, młodzież była opisywana w kategoriach grupy społecznej, „która w odróżnieniu od reszty społeczeństwa odznacza się specyficznymi cechami społecznymi, a ściślej mówiąc, raczej ich brakiem; stąd przypisywanie młodzieży «niedojrzałości społecznej», «braku kompetencji społecznych»” (Zamojska, 1998, s. 24). Młody człowiek był definiowany z perspekty-

¹ Zdaję sobie sprawę z niejasności podziału młodzież–dorośli, czyli miejsca, w którym kończy się młodość, a zaczyna dorosłość; posługuję się tym pojęciem w celu zobrazowania pewnych punktów wyjaśniania, a nie ściślej operacjonalizacji etapów rozwoju człowieka, w związku z tym nie podaję dokładnych definicji.

wy dorosłych – dorosły jest członkiem społeczeństwa, natomiast młody dopiero kandydatem. Według Zamojskiej po okresie „rewolucji młodzieżowych” pojawiły się nowe kierunki teoretyczne w badaniach. Nastąpiła zmiana w postrzeganiu młodzieży w stronę kontekstualnego dostrzegania jej podmiotowości oraz innowacyjności (tamże, s. 25), budowana przede wszystkim na teorii transmisji kulturowej Margaret Mead, według której pokolenie młodych stanie się (w ówczesnej przyszłości) generatorem zmian – tzw. model kultury prefiguratywnej (Mead, 1978).

Według mnie współcześnie nadal funkcjonuje przekonanie, że młody człowiek jest bardziej kandydatem niż obywatelem społeczeństwa, co jest dla mnie zrozumiałe jedynie w kontekście prawnym. Wyraźne są takie dyskursy, w których młodzież postrzegana jest jako grupa podległa wobec dorosłych, np. może tworzyć odrębną podkulturę, ale czyni to w ramach istniejącej kultury ogólnonarodowej. Rzadziej jest podmiotem aktywnym, realnie zmieniającym strukturę społeczną, poprzez wprowadzanie do niej innowacji (Markowski, 2010, s. 135).

Według Ewy Wysockiej (2016, s. 12) kulturowo młodość jest gloryfikowana, natomiast sama młodzież jest społecznie deprecjonowana i marginalizowana. Początków takiego kierunku myślenia o młodzieży upatrywałabym już w dyskursie nad dzieckiem i dzieciństwem, który jest wartościujący i uprzedmiotawiający jednocześnie. Jolanta Zwiernik uważa, że dziecko jest traktowane jako osoba, „która jest nie-dorośła, przed-dorośła, inna-niż-dorośła, choć całe swoje dziecięce życie aspiruje do tego, by być dorosłą” (2015, s. 83). Idąc dalej tym tropem, można przytoczyć zdanie o zdemografizowaniu dziecka, co oznacza, że przyznawana jest mu podmiotowość, ale dopiero w przyszłości. W tej chwili nie posiada osobowości i tożsamości – jest w stanie tworzenia, a w związku z tym jest obywatelem niepełno(s)prawnym i skazanym na mniejszy byt (Jacyno i Szulżycka, 1999, s. 16). Podobnie pisze na ten temat Ruth Lister, cytując określenia używane w literaturze wobec dziecka – obywatela, tzw. *citizen in the making*. Według Lister dzieci są społecznie ignorowane, ze względu na utożsamianie obywatelstwa z dorosłością, albo przedstawiane jako obywatele przyszłości: „obywatele oczekujący”, „obywatele uczący się” lub „obywatele przyuczający się” (2007, s. 696). Zatem dzieci, a według mnie również młodzież, są w stanie „tworzenia”, a ich życie nabiera większego sensu społecznego dopiero w perspektywie przyszłościowej.

Helena Ostrowicka w swoich badaniach nad tworzeniem wiedzy o młodzieży wyodrębniła trzy wzajemnie uzupełniające się dyskursy funkcjonujące w obszarze teorii o młodzieży: kartografii, tranzycji oraz problemu (2012, s. 7). Natomiast moje badania dotyczące opinii o młodzieży gimnazjalnej, wykorzystujące niniejsze dyskursy wykazały dominację myślenia badanych o młodzieży jako problemie oraz tranzycji (Cuprjak, 2018). Ostrowicka zwraca również uwagę na

fakt negatywnego wartościowania określeń związanych z kategorią młodzieży. Takie zwroty jak: „młody”, „młodociany” czy „młodzieńczy” mogą, w określonym kontekście, powodować zmianę znaczenia na pejoratywne. Przykładem jest pozytywne powiedzenie, że ktoś „ma zapał do pracy”, natomiast dodanie przymiotnika „młodzieńczy”, który wprost kojarzy się z energią i witalnością, może mieć również wydźwięk negatywny i oznaczać „nieprzemyślany i nieuzasadniony entuzjazm, nieco patologiczny” (Ostrowicka, 2015, s. 10). W świetle przywoływanych już moich badań nad dyskursem potocznym o młodzieży gimnazjalnej doszłam do wniosku, że podobnie dzieje się z określeniem „gimnazjalista/gimnazjalistka”. Mianowicie powiedzenie, że ktoś zachowuje się jak gimnazjalista, ma jednoznacznie wydźwięk negatywny (Cuprjak, 2018, s. 190).

Poza wymienionymi przykładami w literaturze naukowej można znaleźć również inne głosy wprost wyrażające obawę czy też troskę o dyskurs naukowy o młodzieży. Podnoszone są kwestie o formułowaniu stereotypowych i wartościujących diagnoz w badaniach naukowych, w których głoszone są poglądy, że współczesna młodzież jest gorsza niż dawniej (Markowski, 2010, s. 136), oraz o nadmiernej koncentracji w badaniach na zachowaniach ryzykownych, które odwracają uwagę od całego spektrum funkcjonowania społecznego (Pyżalski, 2017, s. 289). Beata Bykowska uważa wręcz, że wszelkie uogólnienia, zwłaszcza piętnujące zachowania negatywne są szkodliwe, ponieważ prowadzą do etykietyzacji i wzmocnienia negatywnych stereotypów (2009, s. 275).

Uogólniony poziom wniosków formułowanych wobec młodzieży jest, jak widać, niekorzystny dla jej wizerunku. Prawdopodobnie fakt traktowania jej jako względnie spójnej grupy, pomijając wewnętrzne zróżnicowanie, powoduje skupienie uwagi bardziej na jej brakach i problemach niż potencjale i wartościach. Trochę tak, jakby o wartości młodzieży świadczyła jej użyteczność społeczna. Zwracając bowiem uwagę na takie cechy, jak: bierność, obojętność wobec otaczającego świata czy kontestacja sensu życia, można dojść do wniosku, że wszystko, co robi młodzież, obarczone jest ryzykiem i zagrożeniem, nie tylko dla niej samej, ale i dla osób dorosłych (Kurzępa, Lisowska i Pierzchalska, 2008, s. 5). Ponadto

kształtowane we współczesnym świecie postawy młodzieży niejednokrotnie nawiązują do swoistego ekshibicjonizmu, pozbawione są wrażliwości i wstydlivości. Co więcej, wędrówka młodych ludzi ku wszelkiego rodzaju doznaniom, przeżyciom, ekscytującym zdarzeniom często doprowadza do samozatrącenia (tamże).

Badacze często zwracają uwagę na proces uczenia się ról dorosłych. Wyraża jest tendencja do definiowania młodzieży, która jest w procesie socjalizacji, w związku z czym nie zgłębiła jeszcze w pełni wartości i norm kulturowych, a za-

tem jej obowiązkiem jest „nabywanie oraz internalizacja przepisów ról, a także wartości i norm wyznaczających pozycję społeczną w przyszłości” (Michałowska, 2009, s. 241). Moją szczególną uwagę zwracają tu słowa „nabywanie” oraz „internalizacja”, które stawiają młodzież w roli biernego wykonawcy przedstawionego jej scenariusza, realizującego postulat tożsamości legitymizującej z jednoczesną rezygnacją z tożsamości oporu (Castells, 2009, s. 23).

W dyskursach o młodzieży pojawia się często wymieniony już wyżej kontekst „współczesnego świata”, który przedstawiany jest jako utrudniający, a nawet zagrażający funkcjonowaniu młodzieży. Współczesna rzeczywistość tzw. ponowoczesność opisywana jest zazwyczaj za pomocą takich pojęć jak natychmiastowość, konsumpcja oraz zmiana. Obecnie często żyjemy w grupach tymczasowych, z którymi spędzamy czas, dzieląc zainteresowania. Jesteśmy razem dla przyjemności i wspólnie „wstępujemy w intensywność chwili” (Maffesoli, 2008, s. 6). Można powiedzieć, że żyjemy w różnych stylach życia, czy mówiąc inaczej – w grupach *life stylowych* (Melosik, 2014, s. 279).

Nowe technologie zwiększyły zasięg interakcji międzyludzkich do tego stopnia, że można to nazwać „zaludnianiem naszego Ja postaciami innych” (Gergen, 2009, s. 103). Obok procesu zaludniania mamy również do czynienia ze wzrostem znaczenia indywidualności człowieka (Jacyno, 2007; Leszniewski, 2017, s. 220), a co za tym idzie – również zmianą w rozumieniu czym jest grupa/wspólnota. Styl życia, czy mówiąc inaczej – sposób funkcjonowania młodzieży we współczesnej rzeczywistości, jest opisywany zazwyczaj w kontekście procesów globalizacyjnych i związanych z nimi nowych trendów. Melosik nazywa ponowoczesność „końcem ideałów” i „prymatem codzienności”, co według niego nie znajduje poparcia u dorosłych, mających poczucie, że taki świat pozbawiony jest wartości:

Orientacja młodzieży na to, co „drobne” i „codzienne”, wywołuje u dorosłych, którzy przyzwyczajeni są do tzw. wielkich tematów, poczucie, że tożsamość młodzieży pozbawiona jest „głębi” oraz „istoty” (2014, s. 156).

Umieszczając młodzież w kontekście trwania społeczeństwa, można powiedzieć, że nie jest to zbiorowość, którą łączy wspólnota doświadczeń historycznych, tak jak miało to miejsce np. w latach powojennych. Dlatego trudno jest mówić o niej jako grupie społecznej, której istnienie potwierdza esencjonalizm grupowy, czyli wspólna idea (Sztompka, 2007). Według Daniela Markowskiego wspólne dla współczesnej młodzieży są kanały socjalizacyjne (2010, s. 135), do których na pewno należy zaliczyć wszelkiego rodzaju media. Nie jest to jednak nadal esencjonalizm, a raczej indywidualizm o układzie sieciowym, ale dynamicznym, wieloznacznym i wielokierunkowym.

O współczesności można powiedzieć jeszcze inaczej. Mianowicie, obecnie żyjemy w epoce, w której ścierają się dwie wizje rzeczywistości – „stara” i „nowa”. Nowa wizja poszukuje, a nawet tworzy nowe formy życia społecznego, stara natomiast walczy o przywrócenie dawnych, znanych dotychczas form społecznych (Wysocka, za: Cybal-Michalska, 2014, s. 21). Nazwałabym to dialogiem pomiędzy „romantycznym” lub „modernistycznym” dorosłym a „postmodernistycznym” młodym (Cuprjak, 2016). Dla pierwszych obecna epoka to wyzwanie, a dla drugich środowisko naturalne. Prawdopodobnie konieczność wzajemnej koegzystencji tych dwóch (lub może nawet więcej) nieprzystających światów powoduje szereg napięć i problemów, a w efekcie formułowanie wzajemnych sądów wartościujących. Niepokój dorosłych o to, że zachowanie młodszego pokolenia odbiega od ich wyobrażeń, jest zdaniem Kazimierza Pospiszyla normalny, a prawo do takich sądów daje im właśnie bogatsze doświadczenie (2001, s. 15). Za Bożeną Kanclerz dodałabym jeszcze jeden argument, że jakość młodzieży wpływa na jakość całego społeczeństwa (2012, s. 130), co w praktyce może oznaczać, że troska o przyszłość społeczeństwa wyraża się troską o młodzież.

Jak już pisałam wyżej, młodzież traktowana jest często jako grupa, zbiorowość, a nawet pokolenie. Jakże zatem jest jej miejsce w strukturze społecznej? Piotr Sztompka (2007, s. 179–181) określa społeczeństwo jako zbiór ludzi, jednocześnie posiadających cechy uniwersalne dla gatunku człowieka (np. biologiczny cykl życia) oraz indywidualne dla poszczególnych osób (np. wygląd, tożsamość, osobowość). Pomędzy podzieleniem wszystkich cech z całym społeczeństwem a niepodzieleniem żadnej podaje jeszcze trzecią możliwość, mianowicie cechy „natury pośredniej”, które dzielimy tylko z niektórymi ludźmi. Dzięki tym cechom populacja „strukturalizuje się wewnątrznie, a w zależności od stopnia podobieństwa tworzy się inny rodzaj grupy” (tamże, s. 181). Sztompka wyróżnia kilka rodzajów grup: populację, zbiór statystyczny, kategorię socjologiczną, kategorię społeczną, grupę społeczną oraz organizację społeczną, które układają się w system hierarchiczny, ponieważ „każda kolejna odmiana jest bogatsza treściowo, spełnia więcej kryteriów, wyraża bardziej skomplikowany przejaw rzeczywistości społecznej” (tamże, s. 193).

Zaczynając od grupy pierwszej, populacji, można stwierdzić, że młodzież należy do tej grupy, ponieważ jest zbiorem różnych ludzi nazwanych jako „młodzież”. Należy również do zbioru statystycznego, ze względu na możliwość podania cech, według których poszczególne jednostki są do siebie podobne, ale też tych, które odróżniają je od innych np. na podstawie wieku można policzyć, ile jest osób młodych. Kolejny zbiór ludzi opiera się o cechy „społecznie doniosłe”, dlatego „wspólnota nie wynika już tylko z operacji liczbowych (jak w przypadku zbioru statystycznego – przyp. M.C.), ale z realnego podobieństwa sytuacji życiowej, interesów i szans” (tamże, s. 184). O młodzieży w tym kontekście możemy

powiedzieć, że posiada cechy wspólne, które powszechnie wszyscy dostrzegają, np. fakt obowiązkowości uczenia się do 18 roku życia. Kolejna grupa – kategoria społeczna tworzy się już nie tylko w związku z cechami obiektywnymi, ale przede wszystkim subiektywnymi, do których należy poczucie tożsamości grupowej na zasadzie dychotomii „my” i „obcy”. W dyskursie naukowym posługiwanie się pojęciem kategorii społecznej w odniesieniu do młodzieży jest bardzo wyraźne. Już same tytuły publikacji, bez wnikania w treść, na to wskazują: np. wartości młodzieży polskiej, spostrzeganie zjawisk świata społecznego przez młodzież, funkcjonowanie współczesnych młodych ludzi itp. Nadal jednak wartości czy też sposoby spostrzegania zjawisk mogą być zróżnicowane. W sytuacji gdy będziemy zwracać uwagę na cechy wspólne dla młodzieży, wtedy zaczniemy ją traktować jako grupę, czyli zbiorowość o wysokim poziomie spójności, np. młodzież będzie wyrażała te same wartości. Ta perspektywa opisu ze względu na wewnętrznie duże zróżnicowanie młodzieży będzie powodować powierzchowność interpretacji.

Dyskurs normatywny w budowaniu wiedzy o młodzieży

Próbując zmierzyć się z odpowiedzią na pytanie, dlaczego opisany wyżej kierunek myślenia i tworzenia wiedzy o młodzieży jest obecny w badaniach, wykorzystałam dyskurs normatywny, wzmacniany dodatkowo poprzez budowanie wiedzy na poziomie wyjaśnień nomotetycznych.

Posługiwanie się pojęciem dyskursu normatywnego jest trudne, wymaga bowiem zdefiniowania, czym jest sama normatywność, która dodatkowo w obszarze nauk pedagogicznych bezpośrednio łączy się z aksjologią. Andrea Folkierska w swej refleksji nad normatywnością pedagogiki ukazuje miejsce człowieka niejako zmuszonego do działania na rzecz obiektywnego dobra:

relacja między człowiekiem a światem ukazuje się (tu) jako relacja między faktycznością a powinnością, przy czym owa powinność jest niekwestionowana, a byt ludzki rozumiany jako ułomny, zmuszony ustawicznie przewycięzać niedoskonałość w działaniach ukierunkowanych na transcendentne dobro będące ideą normatywną wobec tego działania (2001, s. 34).

W teoriach wychowania orientacje normatywne charakteryzują się określonym zestawem wartości i celów, jakie powinny być obecne w procesie wychowania (Śliwowski, 2004, s. 33), a racje dla tych norm można uzasadnić w trzech podejściach:

- eksplikatywnym: „skoro żyjemy w ustroju X, to powinniśmy wychowywać zgodnie z jego założeniami”;

- aksjologicznym: „to jest wartościowe, więc powinno być realizowane”;
- formalno-normatywne: „wychowanie powinno uspołeczniać, więc uspołecznianie powinno być realizowane” (Wołoszyn, 1996, za: Śliwierski, 2004, s. 33–34).

Lech Witkowski rozpatruje natomiast dziesięć płaszczyzn normatywności, na których obecne są napięcia dyskursywne. Dla mnie szczególnie interesująca jest płaszczyzna epistemologiczna, określana jako „rozpoznanie faktyczności”, ponieważ pozwala na rozpatrywanie wiedzy jako dyskursu pomiędzy porządkiem wartościowania a porządkiem opisu (2001, s. 45). Normatywność dyskursu wyraża się więc w postawie wartościującej, zamiast opisowej, co w konsekwencji prowadzi do opozycji faktów – jak jest *versus* jak powinno być (tamże). Natomiast efektem procesu wartościowania jest przyjęcie jednej ze stron – pozytywnej, negatywnej lub ambiwalentnej (tamże). Dyskurs scharakteryzowany przez Witkowskiego wpisuje się w zakres orientacji normatywnych teorii wychowania, przede wszystkim w podejścia aksjologiczne i formalno-normatywne.

Mirosława Nowak-Dziemianowicz wykorzystwała tę perspektywę do analizy wiedzy o rodzinie, dochodząc do wniosku, że ma ona charakter normatywny (2002, s. 23). Rozpatrując za Witkowskim normatywność wiedzy o rodzinie na płaszczyźnie epistemologicznej, autorka podaje przykład opisu rodziny przy użyciu takich kategorii jak brak trwałości związku małżeńskiego i rodzinnego (tamże, s. 25). Oznacza to, że za główny cel rodziny przyjęto jej trwałość: „w projekcie pedagogów rodzina musi być pełna – każde jej rozbitcie [...] skazuje na etykietę «niepełna» lub «patologiczna»” (tamże). Poprzez wartościowanie celów rodziny, funkcji jej członków czy pełnionych ról i w sytuacji złamania ustalonych norm rodzina może być uznana za patologiczną.

Z rozważań Nowak-Dziemianowicz wynika, że tak stawiane normy mają charakter ograniczający pole widzenia. Natomiast część badaczek i badaczy uważa, że współczesne normy społeczne są na tyle nieczytelne i niejednoznaczne, że tworzą dodatkowe trudności w tworzeniu i osiąganiu satysfakcjonujących celów. Młodzi ludzie nie są często w stanie sprostać „nadmiernym wymaganiom społeczeństwa, presji otoczenia na osiąganie sukcesu – przy jednoczesnej nieczytelności społecznych norm, braku wsparcia ze strony dorosłych, osłabieniu więzi rodzinnych” (Liberska, Malina i Suwalska-Barancewicz, 2012, s. 11). Niektórzy uważają wręcz, że obecnie mamy do czynienia z chaosem normatywnym oraz zaburzeniem procesu socjalizacji, który został spowodowany „osłabieniem oddziaływania instytucji i mechanizmów kontroli społecznej” (Dubis, 2018, s. 68).

Odnosząc się do badań o młodziem, uważam, że tworzenie wiedzy normatywnej jest jednym z wyraźnych kierunków. Dzięki zwróceniu uwagi na powinności młodziem i wartościowanie jej zachowania wyłoni się zarysowany już

wcześniej dyskurs młodości jako tranzycji i problemu. Na tej podstawie chciałybyśmy przyjrzeć się praktykom normatywnym.

Podejście tranzytywne, które jest bardzo wyraźne w pracach naukowych (m.in. Cybal-Michalska, 2014; Kanclerz, 2012; Kędzior, 2008; Schulenberg i in., 2016; Śladek, 2018; Myszka-Strychalska, 2018), definiuje młodość jako przejście, podczas którego człowiek staje się „pełnoprawnym członkiem społeczeństwa” (Mianowska, 2010, s. 198). Młodość jest przejściem rozumianym również jako „linearny proces od szkoły do pracy, z określonym punktem docelowym, życiowym lub/i zawodowym” (Ostrowicka, 2015, s. 143). Znaczenie młodości wzrasta w zestawieniu z celami, jakim ma służyć, a należy do nich przede wszystkim zadbanie o ciągłość społeczną, czyli orientacja na przyszłość. W związku z tym ważnym komponentem osobowości nowoczesnej jest orientacja temporalna, czyli myślenie i planowanie własnej przyszłości.

W podejściu tranzytywnym akcentuje się rozwiązywanie zadań rozwojowych, co jest warunkiem przejścia do kolejnego cyklu życia. Według Ewy Wysockiej doświadczanie przez młodzież „bycia-w-świecie” jest ściśle związane z procesem „stawania się” w wymiarze aksjologicznym określonej przestrzeni społecznej (2016, s. 12). Zadaniem młodego człowieka jest dążenie do idealnego stanu, jakim jest dorosłość. Ostrowicka uważa to za jeden z rodzajów wyobrażeń o młodości, w którym zawarte jest myślenie mityczne:

młodość jest procesem „wchodzenia w dorosłość”, uniwersalnym etapem w życiu człowieka, kończąca się „krytycznym przejściem” w dorosłość. Dorosłość jest stanem idealnym, który uzyskuje się dzięki pomocy dorosłych autorytetów i ekspertów [...] (2011, s. 281).

Definiując młodość w kategoriach przejścia, można powiedzieć, że to okres, w którym człowiek odczuwa zagubienie w przestrzeni społecznej (Połoczańska-Godek, 2017, s. 57), ze względu na brak wszystkich niezbędnych „danych”, które posiada dorosły. Użyteczna może być w tym kontekście metafora drogi. Młody człowiek jest wędrowcem, jest w drodze, na rozdrożu, szuka dróg, planuje podróż. Znajduje się „gdzieś” pomiędzy dzieciństwem a dorosłością, pomiędzy dojrzałością a jej brakiem (Cuprjak, 2018). Metafora drogi może dla innych być rzeczywistą drogą, ponieważ tranzycja do dorosłości wiąże się z poszukiwaniem nowych możliwości, które mogą wiązać się z mobilnością, np. z emigracją (Grabka, 2019, s. 245).

Biorąc pod uwagę zestawienie dyskursu normatywnego i młodości jako tranzycji oraz problemu, można rozpatrywać kwestię normy rozwojowej głównie w zakresie edukacji i wychowania i zastanawiać się nad tym, czy poszczególne procesy są lub nie są z normie. Można tu zatem umieścić wszystkie zagadnie-

nia związane z wypełnianiem zadań rozwojowych, planowaniem przyszłości, a szczególnie kariery zawodowej w ramach istniejących przepisów ról i norm społecznych. Do tej przestrzeni będą również zaliczały się wszystkie te problemy, które utrudniają rozwój. Do tych problemów można zaliczyć agresję, która stanowi „w pewnych granicach, konieczność i normę rozwojową” (Pyżalski, 2015, s. 177), a może te granice przekraczać, powodując sytuację zagrożenia. Generalnie jednak stawianie celów życiowych i konieczność rozwoju kompetencji niezbędnych w przyszłości to podstawowe normy i oczekiwania formułowane wobec młodzieży, które można umieścić w tej przestrzeni.

Z punktu widzenia psychologii rozwojowej planowanie własnej przyszłości i stawianie sobie odległych celów są niezbędnymi elementami wpływającymi na aktywność i samopoczucie człowieka (Liberska, 2004, s. 28). Cele odległe nadają człowiekowi większy sens niż cele krótkie (tamże, s. 9). Widoczny jest tu silny nacisk na aspekt temporalny, czyli konieczność myślenia perspektywicznego. Pojawia się tu znaczenie negatywne, zwłaszcza gdy uznamy, że brak wyznaczonego celu powoduje u młodych ludzi „frustrację, beznadziejność sytuacji, która może doprowadzić do katastrofalnych skutków” (Połoczańska-Godek, 2017). Można zatem powiedzieć, że człowiek, który nie planuje, nie ma poczucia stabilności, a brak poczucia stabilności powoduje brak poczucia kontroli i sprawstwa, a w efekcie brak zaangażowania. Pojawia się tu kategoria „braku”, ponieważ jeżeli jesteśmy w stanie zdefiniować normę, to również braki oraz konieczność ich rekompensacji.

Konkluzja

Jak wspomniałam na początku, źródłem badań są procesy dziejące w społeczeństwie, a źródłem badań pedagogicznych – te procesy, które wiążą się wielowymiarowo z procesem wychowania czy edukacji. Współczesny kontekst życia młodzieży, opisywany jako skomplikowana, niejednorodna i niepewna ponowoczesność, jest prawdopodobnie jednym z „wyzwalaczy” troski o jej przyszłość. Świadczyć o tym może zapowiedź panelu X Zjazdu Pedagogicznego, który odbył się w dniach 18–19 września 2019 roku:

Dla uczestniczących w chybotliwej rzeczywistości młodzieży (ucznia, studenta, słuchacza) znalezienie odpowiedzi na pytania „Kim jestem?”, „Kim się staję”, nabierają szczególnego znaczenia i okazują się być coraz trudniejsze do sprecyzowania a przecież znajduje się ona w ważnym momencie swojego życia – podwójnej transycji z młodości do dorosłości i z edukacji na rynek pracy (pisownia oryginalna: <https://zjazd2019.pedagog.uw.edu.pl/index.php/>)

program/sekcje-tematyczne-srodowisko-globalne-srodowisko-lokalne-relacje-spoeczne-media-migracje/mlodziez-uczen-student-sluchacz/).

W związku zatem z życiem w określonym kontekście tranzycja do dorosłości, traktowana w kategoriach szczególnych powinności, czyli określonych kompetencji, które młodzież powinna osiągnąć, oraz wskazywanie na problemy i braki są dominantami wśród podejmowanych tematów badawczych. Jednakże czy stawianie młodzieży głównie w perspektywie przyszłościowej nie zubaża wiedzy o jej terażniejszości? Tomasz Szukdlarek podczas przywołanego Zjazdu powiedział, że edukacja jest nastawiona na przyszłość, „wychowujemy dla przyszłości, zapominając o terażniejszości” (19.09.2019), pomimo faktu, że młodzież żyje tu i teraz, a jej styl życia jest zakorzeniony w codzienności. Według badań przeprowadzonych wśród kościerskich gimnazjalistów młodzież żyje w obawie przed koniecznością posiadania jasno określonych celów życiowych (Bykowski, 2010, s. 65), co dodatkowo może potęgować problemy.

Podjęte przeze mnie próby odpowiedzi na pytanie o charakterystykę wiedzy o młodzieży są pewnym tropem do dalszych, pogłębionych analiz. Moim celem nie była bezpośrednia krytyka opisanych kierunków badań, ale zwrócenie uwagi na ich specyfikę i wpływ na postrzeganie współczesnej młodzieży. Patrząc bowiem na definiowanie młodzieży z perspektywy normatywno-tranzycyjnej, według której młodzież dopiero kształtuje swoje możliwości oceny rzeczywistości, czy można wysunąć wnioski, że sądy i opinie wyrażane teraz są mało ważne, bo niedojrzałe? Czy może nie są takie, jakie być powinny w świetle norm stawianych im przez społeczeństwo? Ponadto gdy budujemy teorie na poziomie uogólnionym, rezygnujemy ze zróżnicowania badanej populacji, pewna część rzeczywistości przestaje być widzialna. W sytuacji badań nad młodzieżą zwraca się uwagę bardziej na normatywnie rozumiane problemy niż specyfikę zarówno etapu rozwojowego, jak i kontekstu kulturowego.

Podsumowując, chciałabym przytoczyć zdanie, że w wyniku badań powstaje wiedza, a wiedza jest władzą (Kubinowski, 2011, s. 63). To nasuwa pytanie otwierające kolejne pole do refleksji: jaki rodzaj władzy daje wiedza o młodzieży tworzona w dyskursie normatywnym?

Badania nigdy nie mogą być neutralne. Jest to zawsze wspieranie lub kwestionowanie sił społecznych, zarówno przez ich zawartość, jak i metodę. Daje to rezultaty i efekty uboczne, które przynoszą korzyści bądź szkodzą ludziom (tamże, s. 61).

Bibliografia

- Bykowska B. (2009). „Róbta co chceta” – czyli o tym, jak trudno dzisiaj dorastać. W: D. Walczak-Duraj, *Wartości i postawy młodzieży polskiej* (s. 275–291). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Bykowski P. (2010). Filozofia codzienności a wyzwania pedagogiki społecznej – na przykładzie badań nad młodzieżą gimnazjalną. *Kultura i Edukacja*, 4(78), 61–73.
- Castells M. (2009). *Siła tożsamości*. Przeł. S. Szymański. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Cuprjak M. (2016). *Konstrukcje tożsamości gimnazjalistów*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Cuprjak M. (2018). Dyskursy o młodzieży w sytuacji edukacji instytucjonalnej. Kontekst gimnazjum. *Acta Universitatis Nicolai Copernici. Pedagogika*, XXXVI/2, 171–190.
- Cybal-Michalska A. (2011). „Indywidualizm etyczny” jako wzorzec orientacji normatywnej jednostek. W: tejsze, *Tożsamość w kontekście edukacyjnym i społeczno-kulturowym. Między partykularyzmem a uniwersalizmem* (s. 125–140). Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Cybal-Michalska A. (2014). *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Dubis M. (2018). Młodzież w obliczu przemian w obszarze aksjologicznym. W: A. Cybal-Michalska, B. Kanclerz, L. Myszka-Strychalska, P. Peret-Drażewska (red.), *Młodzież we współczesnej rzeczywistości społeczno-kulturowej* (s. 65–79). Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Gergen K. (2009). *Nasycone Ja. Dylematy tożsamości w życiu współczesnym*. Przeł. M. Marody. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Grabska K. (2019). Transitions and Transformations. W: K. Grabska i in. (eds.), *Adolescent Girls' Migration in The Global South* (s. 243–264). Palgrave Studies on Children and Development. DOI:10.1007/978-3-030-00093-6_10.
- Folkierska A. (2001). Czy pedagogika może być nie-normatywna. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, numer specjalny, 33–44.
- Jacyno M. (2007). *Kultura indywidualizmu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Jacyno M., Szulżycka A. (1999). *Dzieciństwo. Doświadczenie bez świata*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Jackson K.M. (2016). A Developmental Perspective on Substance Involvement From Adolescence to Emerging Adulthood. W: R.A. Zucker, S.A. Brown

- (eds.), *The Oxford Handbook of Adolescent Substance Abuse*. DOI: 10.1093/oxfordhb/9780199735662.013.003.
- Kanclerz B. (2012). Młodzież wychodzi na ulice – czyli pozytywny wymiar współczesnej orientacji socjocentrycznej. W: H. Liberska, A. Malina, D. Suwalska-Barancewicz (red.), *Funkcjonowanie współczesnych młodych ludzi w zmieniającym się świecie* (s. 129–136). Warszawa: Wydawnictwo Difin SA.
- Kędzior J. (2008). Młodzież jako specyficzna kategoria społeczna. W: J. Kurzępa, A. Lisowska, A. Pierzchalska (red.), *Współczesna młodzież pomiędzy Eros a Thanatos. Wstęp* (s. 9–18). Wrocław: Argi.
- Kubinowski D. (2011). *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia–Metodyka–Ewaluacja*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Kurzępa J., Lisowska A., Pierzchalska A. (2008). Współczesna młodzież pomiędzy Eros a Thanatos. Wstęp. W: tychże (red.), *Współczesna młodzież pomiędzy eros a thanatos* (s. 5). Wrocław: Argi.
- Leszniewski T. (2010). Zmieniająca się rzeczywistość społeczna a poszukiwanie nowego języka naukowego. Rozważania z socjologią edukacji w tle. *Kultura i Edukacja*, 1(75), 7–27.
- Leszniewski T. (2017). *Od indywidualizmu do indywidualności? Teoretyczna analiza zjawiska*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Liberska H. (2004). *Perspektywy temporalne młodzieży. Wybrane uwarunkowania*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Liberska H., Malina A., Suwalska-Barancewicz D. (2012). Wprowadzenie. W: tychże (red.), *Funkcjonowanie współczesnych młodych ludzi w zmieniającym się świecie* (s. 11–17). Warszawa: Wydawnictwo Difin SA.
- Lister R. (2007). Why Citizenship: Where, When and How Children?. *Theoretical Inquiries in Law*, 2(8), 693–718.
- Maffesoli M. (2008). *Czas plemion: schyłek indywidualizmu w społeczeństwach ponowoczesnych*. Przeł. M. Bucholc. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Markowski D. (2010). Młodzież jako kategoria struktury socjodemograficznej. W: J. Modrzejewski, D. Sipińska, A. Matysiak-Błaszczyk (red.), *Socjalizacja w kategoriach wieku społecznego. Dzieciństwo i młodość. Standaryzacja socjalizacji inkluzyjnej* (s. 133–149). Leszno: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Jana Amosa Komeńskiego w Lesznie.
- Mead M. (1978). *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*. Przeł. J. Hołówka. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Melosik Z. (2001). Teoria i społeczne konstruowanie rzeczywistości. *Terazniejszość – Człowiek – Edukacja*, numer specjalny, 147–163.
- Melosik Z. (2014). *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.

- Mianowska E. (2010). Społeczne uczestnictwo młodzieży. W: J. Modrzejewski, D. Sipińska, A. Matysiak-Błaszczak (red.), *Socjalizacja w kategoriach wieku społecznego. Dzieciństwo i młodość. Standaryzacja socjalizacji inkluzyjnej* (s. 173–223). Leszno: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Jana Amosa Komeńskiego w Lesznie.
- Michałowska E. (2009). Świat dorosłych w opiniach młodzieży: wsparcie, rygorizm czy obojętność?. W: D. Walczak-Duraj, *Wartości i postawy młodzieży polskiej* (s. 239–257). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Myszka-Strychalska L. (2018). Orientacje prorozwojowe współczesnej młodzieży. W: A. Cybał-Michalska, B. Kanclerz, L. Myszka-Strychalska, P. Peret-Drażewska (red.), *Młodzież we współczesnej rzeczywistości społeczno-kulturowej* (s. 23–51). Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Nawój-Połoczańska J. (2014). *Ku czemu doradzać? O projektach biegu życia uczniów szkół ponadgimnazjalnych*. Toruń: Firma Wydawniczo-Handlowa MADO.
- Nowak-Dziemianowicz M. (2002). *Doświadczenia rodzinne w narracjach. Interpretacje sensów i znaczeń*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Ostrowicka H. (2011). Młodość jako kategoria i relacja w dyskursie edukacyjnym. *Przegląd Pedagogiczny*, 1, 277–284.
- Ostrowicka H. (2012). *Urządzanie młodzieży. Studium analityczno-krytyczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Ostrowicka H. (2015). *Przemysleć z Michelelem Foucaultem edukacyjne dyskursy o młodzieży. Dyspozytyw i urządzenie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Palka S. (2003). *Pedagogika w stanie tworzenia*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Połoczańska-Godek S. (2017). *Zdrowie w systemie wartości współczesnego pokolenia młodzieży studiującej*. Poznań. Niepublikowana rozprawa doktorska.
- Pospiszyl K. (2001). Kilka uwag o genezie patologicznych form zachowania się współczesnej młodzieży. W: B. Urban (red.), *Dewiacje wśród młodzieży. Uwarunkowania i profilaktyka* (s. 15–19). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Pyżalski J. (2015). Przemoc rówieśnicza w szkole – badania retrospektywne studentów pedagogiki. *Studia Edukacyjne*, 34, 177–196.
- Pyżalski J. (2017). Jasna Strona – partycypacja i zaangażowanie dzieci i młodzieży w korzystne rozwojowo i prospołeczne działania. *Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 16(1), 288–303.
- Śladek A. (2018). Studenci – młodzież w drodze do dorosłości. W: A. Cybał-Michalska, B. Kanclerz, L. Myszka-Strychalska, P. Peret-Drażewska (red.), *Mł-*

- dzień w sferze doświadczeń edukacyjno-zawodowych* (s. 115–134). Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza.
- Schulenberg J.E., Maslowsky J., Patrick M.E., Martz M. (2016). Substance Use in the Context of Adolescent Development. W: R.A. Zucker, S.A. Brown (eds.), *The Oxford Handbook of Adolescent Substance Abuse*. DOI: 10.1093/oxfordhb/9780199735662.013.38.
- Śliwerski B. (2004). Cztery orientacje badawcze w teoriach wychowania. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 2 (s. 28–50). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Witkowski L. (2001). Normatywność pedagogiczna w świetle przekrojów i przekształceń w humanistyce i kulturze współczesnej (próba rekonesansu). *Terazniejszość – Człowiek – Edukacja*, Numer specjalny, 45–59.
- Wysocka E. (2016). Młode pokolenie wobec wartości – bunt aksjologiczny czy egocentryczny w procesie „stawania się” w ponowoczesnym świecie. W: W. Furmanek, A. Długosz (red.), *Wartości w pedagogice. Młodzi Polacy wobec wartości* (s. 11–30). Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Zamojska E. (1998). *Kulturowa tożsamość młodzieży. Studium empiryczne z badań nad młodzieżą ze szkół średnich*. Poznań–Toruń: EDYTOR s.c.
- Zwiernik J. (2015). Podejścia badawcze w poznawaniu wiedzy dziecka. *Terazniejszość–Człowiek–Edukacja*, 1(69), 81–103.