

ANNA PRZECLAWSKA

Wychowanie – pedagogika wzorów czy spotkanie pokoleń?

W wielu współcześnie toczących się dyskusjach, naukowych i potocznych, wspomina się o kryzysie wychowania, upatrując jego źródeł w rozchwianiu systemów wartości i upadku autorytetów. Zwraca się uwagę na nieskuteczność transmisji do młodych tych wzorów i zasad, które jeszcze w niedawnej przeszłości organizowały życie społeczne. Ta refleksja jest szczególnie wyrazista w warunkach transformacji ustrojowej, kiedy to chcielibyśmy poprzez proces wychowania utrwalić określone społeczne wartości.

Wskazywanie na znaczenie autorytetu w wychowaniu wydaje się tak oczywiste, a odczucie społecznego kryzysu autorytetów, zarówno w odniesieniu do naszego kraju, jak i w skali bardziej globalnej, tak powszechne, że podnoszenie tej sprawy można by w pewnym sensie uważać za banalne. Nie miejsce tutaj na szersze omawianie problemów definicyjnych dotyczących pojęcia autorytetu. Można przyjąć, że jest on sposobem istnienia w grupie wartości społecznych¹, że wiąże się z wizją ideałów, które dane społeczeństwo organizują², że jest utożsamiany z tradycją i transmisją wartości płynących z dziedzictwa społecznego³. Warto jednak zastanowić się, jakich obszarów objętych pojęciem autorytetu dotyczy kryzys. Pozwoli to wyjść poza pewne stereotypowe opinie, które nie ułatwiają zrozumienia źródeł tego kryzysu i jego konsekwencji.

Wydaje się, że jedno z ważnych pytań w tym kontekście dotyczy istoty zjawiska, które określamy mianem kryzysu autorytetu: czy jest to kryzys potrzeby autorytetu, czy formalne autorytety społeczne przestały spełniać funkcje reprezentanta wartości uznawanych za ważne. W pierwszym przypadku źródło kryzysu tkwiłoby we współczesnym człowieku, w drugim – w instytucjach reprezentujących autorytet formalny. A może uległ zmianie system wartości organizujących życie społeczne, przy czym niekoniecznie jest to kryzys moralny, ale przekształcenie, transformacja wartości, za którą nie nadąża instytucjonalny układ autorytetów?⁴ Odpowiedź na to pytanie jest ważna, ponieważ od niej w pewnym sensie zależy sformułowanie założeń współczesnego procesu wychowania.

Wszystkie koncepcje wychowania, nawet gdy jest to propozycja wychowania „dla przyszłości”, nawiązują lub odnoszą się do tradycji⁵. W zależności od tego jak interpretują one istotę wychowania, wynikają stąd różne konsekwencje teoretyczne i praktyczne.

W dość powszechnym ujęciu pedagogiki socjologicznej, wychowanie traktuje się jako świadomie zorganizowany proces przygotowujący człowieka do pełnienia różnego

typu ról społecznych. Celem jest tu więc grupa społeczna i miejsce jednostki w grupie, takie miejsce, które stwarza jednostce możliwość zaspokojenia własnych potrzeb i życiową satysfakcję. Nie należy upraszczać krytyki tej koncepcji. Mimo jej „przystosowawczej” wymowy – w sposób bardzo przekonujący ukazuje ona mechanizmy życia społecznego. Zapewnia ciągłość społeczną. Trzeba także pamiętać, że pełnienie roli społecznej stwarza człowiekowi poczucie bezpieczeństwa, jest on bowiem akceptowany, „mieści się” w wyznaczonych przez jego środowisko społecznych ramach.

Współczesna refleksja pedagogiczna stawia jednak takiemu widzeniu wychowania wiele pytań. Czy rzeczywiście człowiek odnajduje siebie „na przecięciu” rozmaitych ról społecznych? Czy przeciwnie, wychowanie powinno pomóc odkryć tę jedną, jedyną, niepowtarzalną rolę, którą może pełnić tylko ten jeden, jedyny człowiek, rolę, która stanowi o jego sensie życia? Czy człowiek w gruncie rzeczy nie tęskni do takiego właśnie widzenia swojego losu?

Progresywizm pedagogiczny przyjmuje, iż celem wychowania jest pełny rozwój jednostki. Wychowanie powinno tworzyć warunki, które temu rozwojowi sprzyjają. Z takiego przekonania wywodzą się najszlachetniejsze prądy pedagogiczne XX wieku, określane wspólnym mianem Nowego Wychowania. Ale czy rzeczywiście rozwój jest wartością samą w sobie? Jak się ma pojęcie rozwoju do pojęcia twórczości i które z nich powinno w koncepcji wychowania odgrywać decydującą rolę, wskazując na istotę człowieczeństwa? Czy człowiek twórczy to człowiek wszechstronnie rozwinięty? Na te pytania odpowiedzi poszukuje pedagogika humanistyczna, ale wydaje się, że ciągle pozostają one otwarte⁶. Warto tu może także, na marginesie, przypomnieć teorię dezintegracji pozytywnej Kazimierza Dąbrowskiego.

Nowe próby poszukiwania odpowiedzi na pytanie, czym jest wychowanie, zrodziły się pod wpływem interakcjonizmu symbolicznego, który pozwolił odejść od pozytywistycznego paradygmatu badań naukowych. Etnometodologia w pedagogice preferuje badanie w środowisku naturalnym, prowadzące do opisu jakościowego, będącego wynikiem jednostkowej wnikliwej obserwacji. Przyjmuje ona także pewne założenia teoretyczne. Wychowanie jest tu rozumiane jako swojego rodzaju gra na scenie życia, podjęta przez uczestniczących w niej partnerów, którzy sami w wyniku wzajemnej interakcji kształtują swoje działania i nadawane im znaczenia⁷. Jeśli jednak wychowanie jest grą, a reguły tej gry polegają na przyjmowaniu pewnych znaczeń pod wpływem kontaktu z innymi ludźmi, czy nie zostaje tu podważona zasada autentyczności własnej osoby, a co za tym idzie autentyczności przeżycia wychowawczego? Czy dramatyzm i niepowtarzalność ludzkiego istnienia, które w sposób tak pełny wydobywa filozofia egzystencjalizmu, nie stają się czymś drugoplanowym przy takim rozumieniu relacji wychowawczych?

Pedagogice personalistycznej najbliższe jest rozumienie wychowania jako spotkania⁸. Słowo „spotkanie” ma w sobie wymowę czegoś bezpośredniego i osobowego, nada-

je podmiotowy charakter działaniom wychowawcy i wychowanka. Jego przebieg, efekty oraz skutki zależą od biorących w nim udział osób – pojęcie osoba zostało tu świadomie użyte – a jego warunkiem, może i celem, jest „bycie sobą”. To „bycie sobą” dotyczyć powinno wszystkich partnerów: i wychowanków, i wychowawców – w wychowawczym spotkaniu jest to niezwykle ważne. Wychowanie rozumiane jako spotkanie jest zresztą nie tylko spotkaniem z innymi ludźmi. Jest także spotkaniem z samym sobą, z tradycją i tym światem wartości, który tradycja obejmuje, jest spotkaniem z wyobrażeniami i marzeniami o przyszłości. Jest to więc wkroczenie w świat symboli i znaczeń, które się samemu odkrywa i które stanowią język porozumiewania się z innymi.

Traktowanie wychowania jako spotkania rodzi także wiele pytań. Jakie miejsce w tym ujęciu przyznaje się intencjonalności owego spotkania i jeśli zasada intencjonalności jest warunkiem uznanym, czy ogranicza się ona tylko do wychowawcy, czy obejmuje zarówno wychowawcę, jak i wychowanka – formułując tę kwestię w języku tradycyjnym – należałoby zadać pytanie, czy wychowanie w założeniu nie jest po prostu samowychowaniem. Czy istnieje jakiegokolwiek wychowanie poza samowychowaniem?

W sposób oczywisty wyrasta w tym kontekście problem miejsca autorytetu w wychowaniu współczesnym, problem charakteru tego autorytetu, roli, jaką powinien odgrywać wtedy, gdy tak wyraźnie akcentuje się znaczenie osobistej odpowiedzialności moralnej człowieka za własne wybory i decyzje? Sprawa niewątpliwie wymaga refleksji.

Czy w spotkaniu wychowawczym ważniejsze jest Ja czy Ty – pytanie nawiązuje do znanego sformułowania Bubera i tylko pozornie pozwala na łatwe rozstrzygnięcie. Poczucie własnej godności i nie zanizona samoocena są równie ważne w relacji wychowawczej jak stosunek do drugiego człowieka, jego potrzeb i oczekiwań. I wreszcie co to znaczy „być sobą”? Mieszczą się przecież w tym pojęciu: rozwój osobowości, zaspokojenie dążeń i aspiracji, poczucie tożsamości, pytanie kim jestem, a kim mógłbym być, oraz wreszcie „po co” jestem bądź „czemu służyć”. Włączamy tu w refleksję o wychowaniu ogromny problem wartości i ich miejsca w życiu człowieka. Wyrasta generalne pytanie o relatywistyczne lub obiektywistyczne traktowanie wartości⁹. Bez ustosunkowania się do tej sprawy nie można do końca rozstrzygnąć kwestii, czym jest wychowanie.

Umieszczając zasygnalizowane tu problemy w perspektywie refleksji nad współczesną sytuacją wychowania, nie można pominąć pytania o młodzież, jak ona widzi siebie i świat w tej panoramie.

Zainteresowanie młodzieżą – tym jaka jest, jakie są jej postawy, dążenia i oczekiwania – nie jest sprawą nową. Ma ono wymiar nie tylko naukowy, ale często także pragmatyczno-polityczny, sprowadzający się do próby rozpoznania, czy wchodzące w życie młode pokolenie jest zaczynem oczekiwanych zmian, czy też bombą z opóźnionym zapłonem, która pozostawi po sobie tylko ruiny.

W myśli pedagogicznej zainteresowania okresem młodości zostało przysłonięte tezą o decydującej dla rozwoju osobowości człowieka roli, jaką pełni okres wczesnego dzieciństwa. Nie negując oczywiście znaczenia pierwszych lat życia dziecka w wychowaniu, warto jednak wrócić do refleksji nad rolą, jaką w życiu każdego człowieka odgrywa lub przynajmniej może odgrywać młodość, kiedy to – powtarzając za Eriksonem – następuje przecięcie indywidualnego losu człowieka z historią. Jest to okres życia, w którym na takie zetknięcia człowiek jest szczególnie uwrażliwiony i zostawiają one w nim wyraźny ślad. Jerzy Wertenstein-Żuławski, charakteryzując problemy kultury młodzieżowej, mówi o zachowaniu młodzieży jako o „ból systemu”, barometrze, który sygnalizuje obszary społecznego konfliktu generującego anomie¹⁰. Bogdan Suchodolski, rozróżniając dwa terminy: młodzież jako kategorię wieku i młodzież jako postawę, twierdzi, że „w pojęciu młodości zawiera się to wszystko, co niezbędne dla dalszego rozwoju cywilizacji – odwaga twórczości i wspólnota przyjaźni¹¹”, Marian Nowak, zwracając uwagę na potrzebę dopracowania się współczesnej teorii młodzieży w pedagogice, traktuje młodość jako okres, który wyciska żywotne piętno na biografii człowieka, właśnie dlatego, że charakteryzuje się poszukiwaniem sensu, idealizmem i jednoznacznością ocen odróżniających dobro od zła¹².

Obecnie przeżywamy w Polsce swojego rodzaju renesans badań dotyczących młodzieży. Wzrost zainteresowania problematyką młodzieży jest zjawiskiem charakterystycznym dla wszystkich tych okresów, w których nasila się tempo społecznych przemian i dziś z tym właśnie zjawiskiem mamy do czynienia. We wszystkich tych badaniach pojawia się (wymieniana wprost lub zawarta w podtekście) kategoria „pokolenia” jako próba rozpoznania sytuacji, w której znajduje się młodzież i jakie jest jej miejsce w strukturze społeczeństwa. Kategoria ta jest też zawarta w pytaniu o tożsamość pokoleniową współczesnej młodzieży.

„Pokoleniowy” punkt widzenia ma bogatą tradycję w badaniach i refleksjach podejmujących problematykę młodzieży. Można by tu wymienić choćby Józefa Chałasińskiego *Młode pokolenie chłopów*¹³, Helmuta Schelesky'ego *Die skeptische Generation*¹⁴ czy wreszcie klasyczne studium Margaret Mead *Kultura i tożsamość*¹⁵. Jeśli przyjmiemy za Diltheyem historyczną koncepcję pokolenia stwierdzającą, iż współuczestniczenie i podobieństwo w nadawaniu znaczenia wydarzeniom historycznym dziejącym się współcześnie decyduje o powstaniu więzi pokoleniowej i pokoleniowej tożsamości – w polskim piśmiennictwie szerzej nawiązuje do tej koncepcji Maria Ossowska¹⁶ – staje się zrozumiałe, że owo pokoleniowe ujęcie zdaje się być szczególnie bliskie tradycji polskiej. Pokolenia romantyków czy pozytywistów zaważyły wyraźnie nie tylko na dziejach kultury polskiej o czym pisał Kazimierz Wyka¹⁷ lecz także na kształtowaniu się świadomości narodowej. Jakimś potwierdzeniem tego mogą być zastępy „Kmiciców”, „Wołodyjowskich” i „Skrzetuskich”, walczące w powstaniu warszawskim.

Pokoleniowe ujęcie powinno być także bliskie pedagogice. Proces wychowania jest naturalną i powszechną sytuacją, w której dochodzi do zetknięcia się przedstawicieli różnych pokoleń. Nie jest to tylko kontakt ludzi w różnym wieku. Jest to kontakt ludzi, których biografie zostały ukształtowane przez odmienne warunki, co miało wpływ na reprezentowane przez nich systemy wartości.

Jakie pokolenia stykają się w procesie wychowania? Oczywiście wychowankowie i wychowawcy z natury rzeczy stanowią różne pokolenia. Również grupa wychowawców rozpatrywana w kategoriach pokoleniowych nie jest jednorodna.

Ale przecież wychowanie dokonuje się nie tylko w instytucjach do tego powołanych. Nie tylko w szkołach i zakładach edukacyjnych. Wychowanie odbywa się w społeczeństwie, w rodzinach, poprzez funkcjonowanie mediów, a także w sklepie, w tramwaju, w autobusie i w innych sytuacjach życia społecznego. Nie podejmuję tutaj wątku rozróżnienia między pojęciami wychowania i socjalizacji, proces wychowania traktując szeroko. W tym szeroko rozumianym procesie wychowania uczestniczą przedstawiciele pokoleń żyjących obecnie w Polsce. Jakże to są pokolenia? Jak wygląda owa „mapa pokoleniowa” dzisiejszej Polski? „Mapa pokoleniowa” to równocześnie w pewnym sensie mapa wartości, które funkcjonują w społeczeństwie. Będę określać poszczególne pokolenia, nawiązując do wydarzeń historycznych, które stało się dla każdego z nich podstawą pokoleniowego przeżycia. Zdaję sobie oczywiście sprawę z niebezpieczeństwa wszelkich uproszczeń i traktuję swoje propozycje jako pewien sygnał, a nie precyzyjne zaznaczenie granic między pokoleniami.

Pokolenie przedwojenne, którego dorosła młodość przypadła na lata dwudziestolecia międzywojennego – okres drugiej Rzeczypospolitej, przeszło już do historii. Jest to pokolenie ludzi urodzonych na początku XX wieku. Jeśli nawet jacyś przedstawiciele tego pokolenia odgrywają czy odgrywali we współczesnym życiu społecznym widoczną rolę – stanowi to wyjątek. Myślę na przykład o niedawno zmarłym Janie Nowaku-Jeziorańskim czy obchodzącej przed kilku laty swój jubileusz dziewięćdziesięciolecia Irenie Kwiatkowskiej. Rola ta wynika z osobistego autorytetu moralnego uznanego społecznie. Natomiast wydaje się, że spojrzenie przedstawicieli tego pokolenia, ukształtowane przez perspektywę niepodległości odzyskanej po stu kilkudziesięciu latach, nabrało wymiaru wyłącznie historycznego.

W zasadzie zeszło już ze sceny pokolenie „Kolumbów”. Są to dziś siedemdziesięcio-osiemdziesięciolatekowie, których przeżyciem pokoleniowym był udział w II wojnie światowej, w walce podziemnej, w powstaniu warszawskim, w partyzantce przeciwko Niemcom i Sowietaom. Wiążące się z tym wspomnienia to już margines dnia dzisiejszego. Można przypuszczać, że nie ułatwiają one zrozumienia tego, co się dookoła dzieje mimo, że w roku ubiegłym z okazji 60. rocznicy wybuchu powstania warszawskiego przeżyliśmy na dużą społeczną skalę powrót do związanych z tamtymi wydarzeniami tradycji.

Zestarzało się pokolenie „Października ’56”, uczestniczące bezpośrednio w powojennej odbudowie kraju. Rok 1956 z entuzjastycznym „Sto lat” dla Władysława Gomułki stał się symbolem niespełnionej nadziei i tragicznego rozczarowania. Przedstawiciele tego pokolenia zbliżają się lub przekroczyli wiek emerytalny. I to nie oni już decydują o dynamice przemian, dynamice procesów społecznych, mimo że płacze się im ciągle po głowie tekst piosenki z lat sześćdziesiątych śpiewanej w STS „Nam nie jest wszystko jedno”.

Minęło, trochę z boku, młodsze od październikowego, pokolenie „Marca ’68”. Stało się ono w jakimś sensie prekursorem pokolenia, które można by nazwać pokoleniem „Solidarności”, pokoleniem stanu wojennego. Nabrało ono sił w czasach gierkowskiej „małej stabilizacji”, kiedy jeszcze nic w sposób realny nie zapowiadało wybuchu. Badania młodzieży dotyczące tamtego okresu zdawały się zapowiadać równowagę i społeczny spokój¹⁸. Wykazywały zgodność systemów wartości rodziców i dzieci. Tymczasem może właśnie ta zgodność stała się źródłem rodzącego się konfliktu. Pokolenie „Solidarności” podniosło się właśnie w imię tych ideałów, które od dzieciństwa były wpajane młodzieży przez rodziców, a których pokolenie rodziców nie umiało czy nie chciało zrealizować. Przedstawiciele pokolenia „Solidarności”, których tożsamość kształtowała się w obliczu narodzin tego ruchu, to ludzie w sile wieku i zdolności produkcyjnej, będący trzonem współczesnego polskiego społeczeństwa, decydujący dziś o jego obliczu i kształcie życia.

Ale teraz weszli na scenę młodzi. Jacy oni są? Czy można ich nazwać pokoleniem trzeciej Rzeczypospolitej, pokoleniem przełomu wieków? Z jakim faktem czy faktami historycznymi należałoby wiązać ich tożsamość? Czy rok 1989 i warunki socjalizacyjne jakie stworzyliśmy w trakcie dokonującej się transformacji, ułatwiły kształtowanie tożsamości pokoleniowej?

W 1993 roku przeprowadzono badanie dotyczące postaw i poglądów polskiej młodzieży na reprezentacyjnej, dobranej losowo, próbie Polaków w wieku 17-29 lat. Powtórzono je po 10 latach, w roku 2003. W badaniu zastosowano wywiad indywidualny z kwestionariuszem¹⁹. Porównanie wyników obu badań pozwala poszukiwać odpowiedzi na te pytania.

Młodzież polska, która dorastała w warunkach trzeciej Rzeczypospolitej jest nastawiona do życia raczej optymistycznie. Prawie 70% osób zbadanych w roku 2003 twierdzi, że życie niesie więcej dobrego niż złego (z tego ponad 12% uważa, że tego dobrego jest dużo więcej). Dzieje się tak, mimo iż 67% badanych deklaruje, że kiedy myśli o swojej przyszłości odczuwa lęk. Ten lęk w przeważającej większości wypowiedzi odnosi się do sprawy pracy, jest obawą o to, że się tej pracy nie znajdzie lub ją utraci. Dotyczy także sytuacji materialnej. Badani twierdzą, że boją się o przyszłość swoją, a także często wyrażają lęk o przyszłość swoich dzieci. Można znaleźć sformułowania

o „braku perspektyw materialnych” i o „braku perspektyw życiowych”. Prawie wszystkie zasygnalizowane obawy mają „wymiar” indywidualny, jednostkowy, dotyczą prywatnego życia. Tylko kilkanaście głosów, w odpowiedzi na pytanie otwarte, dało się odczytać jako obawa o kierunek dalszego rozwoju kraju. W tych lękach nie znalazły żadnego odbicia wydarzenia dziejące się na świecie, np. zagrożenie terroryzmem. Badanie przeprowadzono przecież kilkanaście miesięcy po ataku terrorystycznym na Nowy Jork! Czy to przesadne pod tym względem poczucie bezpieczeństwa nie jest charakterystycznym przejawem polskiego sposobu patrzenia na świat przez pryzmat wyłącznie własnych spraw bez umieszczania ich w kontekście szerszym?

Młodzież zbadana w 2003 roku jest bardziej zadowolona z życia niż jej rówieśnicy 10 lat wcześniej. 24,3% badanych stwierdza, że są z życia zdecydowanie zadowoleni, blisko 60% – raczej zadowolonych, zdecydowanie i raczej niezadowolonych jest niecałe 11% (w roku 1993 było 20%).

Obraz dążeń i celów życiowych młodzieży badanej współcześnie uległ bardzo niewielkim zmianom w stosunku do tego, co zarejestrowano 10 lat temu. Nadal na pierwszym miejscu jest szczęśliwe życie rodzinne i odwzajemniona miłość, szczęście rodzinne jest też wskazywane jako najważniejsza wartość w życiu obecnym. Wybiera je spośród innych wartości blisko 90% badanych w roku 2003. Daje się zauważyć pewien wzrost pragmatyzacji postaw dzisiejszej młodzieży²⁰: częściej jako najważniejszy cel życiowy wskazywane jest „osiągnięcie przyzwoitej pozycji zawodowej i spokojnego życia”, pojawia się dążenie do „zdobycia kierowniczego stanowiska”, a także „sukcesu i uznania”, rzadziej wybierane są „realizacja ważnych ideałów moralnych”, „osiągnięcie poczucia, że własna działalność nawet na skromnym odcinku jest pożyteczna dla innych”, „uzyskanie ludzkiego szacunku”²¹.

W stosunku do roku 1993 widoczny jest wzrost aspiracji edukacyjnych. Wzrosło znaczenie przypisywane wykształceniu, ale rozumianemu przede wszystkim jako wartość instrumentalna. W pytaniu o preferowany model edukacji, wśród proponowanych możliwości, zmniejszyła się, w porównaniu badaniami sprzed 10 lat, liczba tych, którzy preferują praktyczne przygotowanie do zawodu, a zwiększyła liczba wskazań na „gruntowne przygotowanie zawodowe o wysokim poziomie teoretycznym”. Dzisiaj także, o wiele częściej w stosunku do badania z roku 1993 (wzrost wskaźnika o ponad 10%), badani uważają, że wyższe wykształcenie jest czynnikiem decydującym o poziomie zamożności, a także stwierdza, że znaczące są w tym zakresie wysokie kwalifikacje w zawodzie (w stosunku do badania z roku 1993 wzrost wskaźnika także o ponad 10%).

Poglądy społeczno-polityczne badanej młodzieży uległy bardzo niewielkim zmianom – nadal jest ona zwolenniczką państwa opiekuńczego i bardzo ostrożnie przyjmuje rozwiązania ekonomiczne gospodarki rynkowej. Wśród badanych w roku 2003 65% uważa, że państwo powinno każdemu obywatelowi zapewnić pracę zgodną z jego kwalifi-

kacjami, 69% oczekiwałyby od państwa mieszkania, 85% – bezpłatnej opieki zdrowotnej, 88% – bezpłatnych szkół. Swoisty kryzys wystąpił w przekonaniach badanych dotyczących szkolnictwa prywatnego – ponad połowa (51,2%) twierdzi, że wszystkie szkoły powinny być państwowe. 10 lat wcześniej taką opinię wyrażało 36% badanej młodzieży.

Współczesna młodzież, częściej niż zasady gospodarki wolnorynkowej, akceptuje propozycje polityczne, wynikające z zasad ustroju demokratycznego, ale na takie propozycje była także otwarta młodzież badana w roku 1993. W dalszym ciągu widoczny jest rozdźwięk między akceptacją politycznych aspektów zmiany ustrojowej a tym, co się myśli o sytuacji i przeobrażeniach społeczno-ekonomicznych. Ta akceptacja zresztą jest często tylko deklaratorywna. Wprawdzie w roku 2003 badana młodzież nieco częściej niż przed 10 laty stwierdza iż interesuje się polityką, ale nie przekłada się to na chęć politycznego działania. Zaledwie 2% badanych podaje, iż należy do jakiejś organizacji politycznej, a niespełna 10% tych, którzy odczuwają potrzebę społecznej aktywności, chciałoby nią objąć sprawy całego kraju. W roku 1993 było takich osób przeszło dwa razy więcej, można więc zauważyć pewien regres.

Badana młodzież zdecydowanie pozytywnie odnosi się do integracji europejskiej, uważa, że po przystąpieniu do Unii Europejskiej szanse życiowe wyraźnie wzrosną. Opinia taka jest częstsza wśród młodzieży miejskiej i uwarunkowana poglądami społeczno-politycznymi. Częściej wyrażają ją osoby akceptujące w swoich poglądach zasady gospodarki wolnorynkowej i demokratycznego ustroju.

W opinii młodzieży badanej w roku 2003 pojęcie patriotyzmu nie jest przestarzałe – wskaźnik procentowy dla takiej deklaracji kształtuje się na podobnym poziomie jak dziesięć lat wcześniej. Treść tego pojęcia jest rozumiana dość jednoznacznie: jako pielęgnowanie obyczajów i tradycji narodowych (61,7%), znajomość historii Polski (40,3%), obchodzenie świąt i uroczystości państwowych (28,0%). Tylko 15,8% badanych uważa, że obowiązki wobec własnego kraju obejmują udział w wyborach do Sejmu i Senatu, 11,1% – uczestnictwo w organizacjach społecznych, 7,7% – sumienne płacenie podatków. Duża część badanych (61,4%) za swój patriotyczny obowiązek uważa obronę kraju w przypadku zagrożenia wojennego, jednak liczba tych, którzy uważają, że z tej racji warto jest narażać życie, znacznie się zmniejszyła w stosunku do wyników badania z roku 1993. Prawie jedna czwarta badanych uważa, że obowiązkiem patriotycznym jest przestrzeganie zasad religii katolickiej i nauki Kościoła.

Przedstawiony model patriotyzmu tylko w niewielkim stopniu wiąże się z określonymi poglądami społeczno-politycznymi i środowiskiem zamieszkania. Większe znaczenie zdaje się tu mieć środowisko rodzinne, a zwłaszcza stosunek do religii samego badanego i jego rodziców – osoby religijne, wywodzące się z rodzin o podobnym światopoglądzie, legitymujących się niższym poziomem wykształcenia, prezentują tradycyjne rozumienie patriotyzmu, nastawione na kulturowanie przeszłości i wiążące to pojęcie z reli-

gią katolicką. Traktowanie przestrzegania zasad religii katolickiej i nauki Kościoła jako obowiązku patriotycznego jest częstsze na wsi i powiązane z oczekiwaniem od państwa funkcji opiekuńczej.

Ponad 1/3 badanych stwierdza, że gdyby to od nich zależało, wyjechałoby na stałe z Polski, jest to blisko 15% więcej niż przed dziesięciu laty. Im młodsi, tym deklaracja taka jest częstsza.

Mimo zarejestrowanej opinii, że patriotyzm jest nadal pojęciem aktualnym w hierarchii spraw, które badani w swoim życiu uważają za najważniejsze, pomyślność Ojczyzny zajmuje ostatnie miejsce (5,2%). Nieco wyżej, ale także bardzo nisko, znajduje się wiara religijna (9,6%), choć przecież nadal około 95% badanej młodzieży deklaruje się jako osoby wierzące. W stosunku do badania z roku 1993 jest tylko nieco mniej osób, które określają siebie jak gorąco wierzące i praktykujące regularnie. Na pierwszych miejscach wśród spraw, którymi aktualnie badani żyją, są: szczęście rodzinne (88,7%), zachowanie dobrego zdrowia (57,4%), wykształcenie (31,0%).

Młodzież badana w roku 2003, podobnie jak jej rówieśnicy sprzed dziesięciu lat, deklarując swoją przynależność do religii katolickiej, wcale nie utożsamia tego z pełnym respektowaniem zasad etyki katolickiej. Poglądy dotyczące niektórych problemów moralnych odbiegają znacznie od nauki Kościoła. Nastąpiły pod tym względem pewne przesunięcia, ale nie zmienia to w sposób zasadniczy obrazu. Zmniejszył się wskaźnik procentowy dla poglądów dopuszczających aborcję (z 30,8% na 17,8% w roku 2003), natomiast wyraźniej więcej osób akceptuje eutanazję: 23,6% – zdecydowanie tak, 39,0% – raczej tak). Jest to wzrost wskaźnika o 10%. Nadal około 2/3 badanych akceptuje możliwość rozwodu, ponad 60% nie widzi nic złego w podejmowaniu życia seksualnego przed ślubem (o 10% więcej niż to było w roku 1993), 41% uważa sztuczne zapłodnienie za dobre wyjście dla rodziców nie mogących mieć własnych dzieci.

Młodzież badana i w roku 1993, i w 2003 w sposób wybiórczy podchodzi do norm moralnych wyznaczonych przez Kościół, kieruje się tu często własnym zdaniem. Pod tym względem nie zaszła zmiana w poglądach młodzieży. Warto natomiast zauważyć, że młodzież badana w roku 2003 wydaje się bardziej konformistyczna – rzadziej niż jej rówieśnicy sprzed dziesięciu lat byłaby skłonna nie tylko narażać życie w obronie ojczyzny, ale także narażać się w obronie innych lub w obronie własnego zdania.

Podobnie jak to było poprzednio, dążenia życiowe młodzieży zdają się nie być powiązane z wyznawaną wiarą religijną, a także w bardzo niewielkim stopniu z poglądami społeczno-politycznymi.

Obraz więzi społecznych łączących młodzież z różnymi grupami i środowiskami jest również do pewnego stopnia symptomem dokonującego się procesu socjalizacji. Odpowiedź na pytanie, kogo młodzież obejmuje pojęciem „my”, może być przyczynkiem do refleksji, jakie są drogi społecznych identyfikacji młodzieży. Czy obraz ten uległ jakimś

zmianom w okresie dokonującej się transformacji? Można by przypuszczać, że tak charakterystyczna dla czasów realnego socjalizmu próżnia społeczna zaczęła się wypełniać związkami z innymi ludźmi, związkami, które będą nabierać znaczenia. Sytuacja wygląda jednak przeciwnie.

Obraz więzi społecznych deklarowanych przez młodzież badaną w 2003 roku wskazuje, iż są one, podobnie jak zresztą w roku 1993, ograniczone do kręgu ludzi najbliższych, z którymi łączą badanych układy nieformalne. Wszystkie inne kontakty międzyludzkie, realne i potencjalne, nie są odczuwane w kategoriach głębszych przeżyć, nie zabudowują przestrzeni społecznej, w której żyje młodzież, poczuciem wspólnoty. Chcąc się przekonać, jak przebiegał ten proces na przestrzeni dziesięciu lat dokonujących się przeobrażeń, porównaliśmy wypowiedzi tej samej grupy z roku 1993 i roku 2003. W 1993 roku były to najmłodsze roczniki uwzględnione w próbie, młodzież 17-19-letnia, w roku 2003 zostały objęte badaniem jako najstarsze: 27-29-latkowie. Wyniki tego porównania ilustrują dramatyczny proces rozpadu więzi. Liczba osób wskazujących na swój silny związek zmniejszyła się o znaczące statystyczne wielkości procentowe we wszystkich kategoriach poza rodziną, tzn. w odniesieniu do przyjaciół i znajomych, rówieśników, sąsiadów, ale także narodu polskiego i wyznawców tej samej religii. I nawet jeśli przyjmiemy, że czynnik wieku odgrywa tutaj rolę – starsi prezentują chłodniejszą postawę w relacjach międzyludzkich – to sytuacja atomizacji życia i dezintegracji społecznej, jaka się z przedstawionego obrazu wyłania, budzi daleko posunięty niepokój. Badana młodzież jest ogromnie osamotniona, pozostawiona sama sobie, bez sieci społecznych powiązań. Przestrzeń społeczna, w której żyje młodzież, nie została zapełniona związkami, które mogłyby stanowić punkt odniesienia dla kształtującego się poczucia tożsamości. Rodzina stanowi jedyną grupę, z którą młodzi się identyfikują.

Także rodzina i rodzice są tym środowiskiem, które w świadomości młodzieży kształtuje jej pogląd na świat. Badani – niemal w połowie – uważają się za podobnych do swoich rodziców. Udział szkoły i księży w kształtowaniu światopoglądu jest w opinii badanych o wiele mniejszy. Trudno jest oczywiście na podstawie przeprowadzonego badania sądzić, czy reforma systemu oświaty w jakimkolwiek stopniu zwiększyła lub może zwiększyć rolę szkoły w kształtowaniu stosunku młodzieży do życia, zbyt krótki minął czas od rozpoczęcia reformy. Ale w obecnym badaniu wychowawczego śladu szkolnej edukacji nie dało się zauważyć. W tej chwili w świadomości młodzieży jej oparciem jest właśnie rodzina, przy czym nie rodzina jako instytucja, ale rodzina i rodzice w wymiarze personalnym, konkretni ludzie, z którymi łączą ich więzy emocjonalne. Jednak na pierwszym miejscu wśród czynników kształtujących poglądy młodzieży na świat wymienia ona swoje własne przemyślenia (81%)²². I niezależnie od tego, czy opinia ta jest odbiciem obiektywnej rzeczywistości czy subiektywnych przekonań świadczy o poczuciu prawa do własnego zdania i własnego wyboru.

Natomiast można sądzić, że wiele procesów i sytuacji zachodzących w życiu społecznym utrwała w młodzieży przekonanie, że mechanizmy nim rządzące nie są zgodne z deklaracjami ideowymi leżącymi u podstaw procesu transformacji. Pogłębia to poczucie rozbieżności między wartościami deklarowanymi a wprowadzaniem ich w życie. Przykładem jest opinia młodzieży dotycząca czynników, które decydują o bogaceniu się ludzi w Polsce, i zarejestrowane na przestrzeni dziesięciu lat zmiany w tym obrazie. Wzrósł wprawdzie, w stosunku do roku 1993, o kilkanaście procent odsetek osób wyrażających przekonanie, że o bogaceniu się ludzi w Polsce decydują: uczciwa praca, wykształcenie, pracowitość, co oczywiście należy odczytywać jako pozytywny kierunek przeobrażeń, ale równocześnie prawie 75% badanych uważa, że okolicznością decydującą w Polsce o bogaceniu się jest zajmowanie wysokich stanowisk państwowych, a ponad połowa twierdzi, że zasadniczą rolę odgrywa w tym względzie posiadanie układów i znajomości. Wskaźnik procentowy dla takiej opinii jest w roku 2003 blisko o 20% wyższy niż dziesięć lat wcześniej.

Nie przeceniając znaczenia przedstawionego tu obrazu, nie można jednak przemilczeć jego wymowy. Badana młodzież dziesięć lat podlegała wpływom sytuacji społecznych objętych pojęciem transformacji. W tym pojęciu mieszczą się zarówno założenia ideowe i polityczne, jak i sposób realizacji tych założeń. Zarysowany obraz jest jakimś odbiciem procesu, który dokonywał się w Polsce już suwerennej i ukazuje wychowawcze skutki tego procesu, które muszą być dostrzegane niezależnie od tego, że intencjonalnie nie były zamierzone. Efekty tego typu socjalizacji są niejednokrotnie bardziej widoczne niż oddziaływanie intencjonalne instytucji edukacyjnych.

Analiza wyników przeprowadzonego badania nasuwa spostrzeżenie, że zmiany, które zaszły na przestrzeni dziesięciu lat w obrazie poglądów i opinii młodzieży, są mniejsze, niż to było spodziewane. Upraszczając, można by zaryzykować stwierdzenie, że przeobrażenia postaw i poglądów młodzieży są mniej rewolucyjne niż rewolucja, która się dokonała w rzeczywistości. Oczywiście – jest wiadome, że przemiany dotyczące postaw i poglądów zachodzą wolno i niełatwo jest je zaobserwować w wymiernych kategoriach. Jednak przystępując do badania, przypuszczaliśmy, że będą one bardziej widoczne. Wydaje się, że mamy do czynienia z sytuacją, w której zachodząca zmiana społeczna nie została w pełni zauważona i z tej racji jej wpływ na świadomość był znacznie mniejszy niż obiektywny charakter zmiany.

Druga ogólna uwaga wiąże się z zaobserwowanym faktem o wiele większego, niż to było w roku 1993, zróżnicowania środowiskowego badanej młodzieży. W roku 2003 jest chyba jeszcze trudniej, niż to było dziesięć lat wcześniej, mówić, iż uformowało się jakieś pokolenie, pokolenie transformacji czy pokolenie nowej Rzeczypospolitej, które z tej racji, że dorastało w podobnych warunkach, odznacza się podobnym stosunkiem do świata, stylem życia i poczuciem wspólnej tożsamości. Dziś różnic jest chyba więcej

niż przedtem. Widać sytuacje, w których dorastała badana młodzież, nie tworzyły takich samych warunków dorastania, mimo że działo się to w tym samym kraju, w procesie tej samej transformacji. Zwłaszcza wyraźnie zaznaczają się różnice związane ze stopniem urbanizacji środowiska – dotyczą one dążeń i celów życiowych, a także spraw, które aktualnie badani uważają za najważniejsze w swoim życiu.

Wydaje się, że ciągle mamy do czynienia z ogromną niespójnością w życiu młodzieży, swego rodzaju podwójnym nurtem: oficjalnego deklarowanego świata wartości i codziennego życia, którego te wartości zdają się nie dotyczyć. Rozróżnienie na te dwie kategorie nie jest oczywiście czymś nowym – wystarczy tu sięgnąć do klasyki socjologii, choćby do Stanisława Ossowskiego. Ale można chyba sądzić, że przepaść między tymi dwoma nurtami we współczesnym życiu jest coraz większa i młodzież temu procesowi ciągle podlega. Mamy zresztą do czynienia nie tyle z kryzysem wartości w życiu młodzieży, ile z ich indywidualizacją. Zrozumienie tej sytuacji jest warunkiem nawiązania z młodymi wychowawczego kontaktu.

Margared Mead podkreślała ważność pytania o to, z czym utożsamia się człowiek: z przeszłością, teraźniejszością czy przyszłością. Można sądzić, że młodzież nie utożsamia się z żadną z tych kategorii. Natomiast utożsamia się z codziennością, która przepływa jej przez palce nie zostawiając znaczących śladów.

Nie stał się przeżyciem pokoleniowym ani rok 1989, ani budowanie demokratycznej rzeczywistości w latach dziewięćdziesiątych tak jak dla pokolenia drugiej Rzeczypospolitej była odbudowa niepodległej Polski w latach dwudziestych i trzydziestych, nie stały się przeżyciem pokoleniowym żadne wydarzenia polityczne, które pobudziłyby do społecznego działania czy nawet buntu, jak w przypadku pokolenia „Solidarności”.

Oczywiście, powinniśmy się cieszyć, że współczesna młodzież polska ceni sobie normalność życia i ma warunki, aby tę normalność kształtować. Jest to jednak w jakimś sensie generacja pozostawiona sama sobie i bardzo wyraźnie odczuwająca tę samotność²³. Jakimś wynikiem tego osamotnienia było zachowanie się młodzieży po śmierci Jana Pawła II. Był to nie tylko wybuch żalu za Człowiekiem, który umarł, był to wybuch tęsknoty za wspólnotą pokoleniową, której brakuje.

Czy śmierć Jana Pawła II stanie się przeżyciem pokoleniowym dla tej generacji – w której całym życiu ten właśnie Papież był obecny i to był obecny jako osoba, a nie tylko „wykładnia” norm etycznych. I paradoksalnie właśnie śmierć, a nie całe poprzednie lata pontyfikatu. Dzięki mediom stała się ona wydarzeniem, w którym można było uczestniczyć, i granica między uczestnictwem medialnym a bezpośrednim zatarła się.

Czy dzisiejsza młodzież, stanie się pokoleniem Jana Pawła II – odpowiedź na to pytanie przyniosą lata. Ale nie ulega dla mnie wątpliwości, że jeśli tak się stanie, to dlatego, że Papież umiał się z młodzieżą spotykać, a nie tylko przekazywać wzorzec norm postępowania. Był autorytetem osobowym, a nie instytucjonalnym. Stosunek do

Jana Pawła II jest najlepszym dowodem, że w odniesieniu do współczesnej młodzieży możemy mówić o kryzysie autorytetów formalnych, a nie o kryzysie potrzeby autorytetów. I choć Papież nie rezygnował z jasnej prezentacji wyznawanego przez siebie systemu wartości, szanował prawo osobistej decyzji partnera, za jakiego uważał młodego człowieka. Takie podejście jest formułą umożliwiającą skuteczność procesu wychowania.

Wydaje mi się, że pozbawienie jakiejś generacji poczucia wspólnoty pokoleniowej jest zubożeniem jej świata przeżyć, doświadczeń oraz wartości i stanowi jedną z przyczyn kryzysu wychowania. Przełamanie tego kryzysu mogłoby ułatwić spotkanie międzypokoleniowe i wytworzenie międzypokoleniowych więzi. Ich podstawą są właściwe relacje między pokoleniami. A co to znaczy? Na czym polega wytworzenie się więzi międzypokoleniowych? Zawiera ono kilka wątków, kilka spraw. Mieści się w nim wiedza o systemie wartości funkcjonującym w innym pokoleniu, ukształtowanym pod wpływem odmiennych doświadczeń historycznych, umiejętność rozumienia tego systemu i postawa tolerancji w stosunku do systemu wartości odmiennych od własnych. Proces przekazywania wartości przez jedno pokolenie pokoleniom innym powinien się dokonywać ze świadomością, że jest to proces wielokierunkowy. Nie ma tu „nadawcy” i „odbiorcy”. Obie te funkcje należą do wszystkich uczestników tego procesu.

Nie jest to przekazywanie gotowych wzorów postępowania, bo ani nie będą one pasować do tworzącej się rzeczywistości, ani przez współczesną młodzież nie zostaną przyjęte. Jest to przekazywanie i uzasadnianie przesłanek, na podstawie których młodzi skonstruują sobie własny świat wartości. Proces ten wymaga: umiejętności komunikacji interpersonalnej i wpisania jej potrzeby we własny system wartości, szanowania poglądów i postaw innych niż własne, nastawienia na drugiego człowieka, właśnie na drugiego człowieka, a nie grupę czy system. Ale proces ten wymaga również zapewnienia takich warunków i obyczajów, dzięki którym wartości prezentowane przez żyjące obok siebie pokolenia będą traktowane jako wspólne bogactwo społeczne. Pozwoli to utrzymać ciągłość tradycji i uczynić z niej punkt wyjścia dla budowy kształtu przyszłości.

Przypisy

¹ S. Czarnowski, *Kult bohatera i jego społeczne podłoże. Św. Patryk bohater narodowy Irlandii*. Dzieła t. III, Warszawa 1956.

² F. Znaniecki, *Współczesne narody*. Warszawa 1990.

³ H. Arendt, *Między czasem minionym a przyszłym*. Warszawa 1994.

⁴ Przytaczam pytanie sformułowane przez J. Mariańskiego *Kryzys moralny czy transformacja wartości* [w:] *Imponderabilia wielkiej zmiany*. red. P. Sztompka. Warszawa-Kraków 1999.

⁵ Por. B. Suchodolski, *Wychowanie dla przyszłości*. Warszawa 1968.

⁶ Por. np. *Alternatywna pedagogika humanistyczna* (praca zbiorowa). Wrocław-Warszawa-Kraków 1990 lub I. Wojnar, *Etos edukacji w XXI w.* (red. I. Wojnar) Warszawa 2000.

- ⁷ Por. A. Janowski, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Warszawa 1989, K. Ernst, *Szkolne gry uczniów*. Warszawa 1991.
- ⁸ Por. *Wychowanie na rozdrożu*. „Znak” nr 436 9/91 r. Kraków.
- ⁹ Por. R. Ingarden, *Książeczka o człowieku*. Kraków 1972.
- ¹⁰ J. Wertenstein-Żuławski, *Między nadzieją a rozpaczą*. Warszawa 1993, s. 102.
- ¹¹ B. Suchodolski, *Wychowanie mimo wszystko*. Warszawa 1990, s. 158.
- ¹² M. Nowak, *Ku współczesnej teorii młodzieży w pedagogice* [w:] „Nauki społeczne o młodzieży”, Lublin 1994.
- ¹³ J. Chałasiński, *Młode pokolenie chłopów*. Warszawa 1938.
- ¹⁴ H. Schelesky, *Die skeptische Generation*. 1958.
- ¹⁵ M. Mead, *Kultura i tożsamość*. Warszawa 1978.
- ¹⁶ *Studia Socjologiczne* t. 3, 1963.
- ¹⁷ K. Wyka, *Pokolenia literackie*. Kraków 1977.
- ¹⁸ Myślę tu np. o warszawsko-kieleckich badaniach Stefana Nowaka: *Ciągłość i zmiana tradycji kulturowej*. Warszawa 1989.
- ¹⁹ Oba badania zostały przeprowadzone w Katedrze Pedagogiki Społecznej UW dzięki grantom uzyskanym z KBN. Wyniki pierwszego badania opublikowano: Anna Przeclawska Leszek Rowicki *Młodzi Polacy u progu nadchodzącego wieku*. Warszawa 1997. Wielkość próby z roku 1993 – 960, wielkość próby z roku 2003 – 1010. Kwestionariusz wywiadu składał się w większości z pytań zamkniętych i półotwartych.
- ²⁰ Podobne obserwacje w odniesieniu do społeczeństwa dorosłego poczynili Jadwiga Koralewicz i Marek Ziółkowski *Mentalność Polaków*. Warszawa 2003 Wyd. Naukowe Scholar „Colegium Civitas Press”.
- ²¹ W pytaniu kwestionariusza zaproponowano badanym wybór 4 z 14 możliwości i proszono o wskazanie najważniejszej.
- ²² W kolejności jako czynniki kształtujące jej poglądy na świat młodzież wymienia: rodzice 68%, zasady religijne 35%, nauczyciele, dziadkowie, środki masowego przekazu po 23%, koledzy 15%, księża 11%.
- ²³ Podobny wydźwięk można odczytać z dyskusji przeprowadzonej z udziałem prof. Barbary Fatygi i prof. Krystyny Szafraniec, opublikowanej w „Gazecie Wyborczej” 18-19 VI 2005.

Upbringing – education of models or meeting of generations

Upbringing is a social process which in natural way is based on a meeting of several generations shaped by different historical experience. The meeting of generations creates a chance for a transmission of values. Contemporary youth do not adopt institutional authorities as well as young people reluctant to accept already existing examples. Youth want to make moral choices independently. However, despite young people's individualistic approach they feel a need of generation's community spirit and meeting with authority-in-person. The expression of this need was young people's behavior after John Paul II death. It is necessary to create conditions and customs allowing the values represented by the generations living together to be treated as a common social wealth.

Key words: upbringing, meeting, generation, youth, education