

Karolina Messyasz

OBRAZY MŁODZIEŻY POLSKIEJ W DYSKURSIE PRASOWYM

MŁODZIEŻ O SOBIE
I RZECZYWISTOŚCI SPOŁECZNEJ



WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO

Karolina Messyasz

**OBRAZY MŁODZIEŻY POLSKIEJ
W DYSKURSYJ PRASOWEJ
MŁODZIEŻ O SOBIE I RZECZYWISTOŚCI SPOŁECZNEJ**

 WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO

ŁÓDŹ 2013

Karolina Messyasz – Katedra Socjologii Polityki i Moralności,
Instytut Socjologii, Wydział Ekonomiczno-Socjologiczny,
Uniwersytet Łódzki, 90-214 Łódź, ul. Rewolucji 1905 r. 41/43

RECENZENT:

dr hab. Maria Zielińska, prof. UZ

SKŁAD KOMPUTEROWY:

Piotr Świderek

REDAKCJA JĘZYKOWA:

Barbara Fronczkowska

PROJEKT OKŁADKI:

Piotr Świderek na podstawie CC-BY-NC-SA Curtis Perry, Flickr

Publikacja powstała na podstawie rozprawy doktorskiej pt. „Obrazy młodzieży polskiej w dyskursie prasowym. Młodzież o sobie i rzeczywistości społecznej” napisanej pod kierunkiem prof. zw. dr hab. Danuty Walczak-Duraj, w Katedrze Socjologii Polityki i Moralności IS UŁ.

Publikacja została sfinansowana ze środków na badania własne młodych naukowców i uczestników studiów doktoranckich, przyznanych przez Dziekana Wydziału Ekonomiczno-Socjologicznego Uniwersytetu Łódzkiego i środków statutowych Katedry Socjologii Polityki i Moralności IS UŁ.

Wydrukowano z gotowych materiałów dostarczonych do Wydawnictwa UŁ.

© Copyright by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2013

Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
Wydanie I. W.06099.13.0.D

ISBN (wersja drukowana) 978-83-7525-781-6

ISBN (ebook) 978-83-7969-236-1

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
90-131 Łódź, ul. Lindleya 8
www.wydawnictwo.uni.lodz.pl
e-mail: ksiegarnia@uni.lodz.pl
tel. (42) 665 58 63, faks (42) 665 58 62

SPIS TREŚCI

WPROWADZENIE	7
--------------------	---

ROZDZIAŁ I

MŁODZIEŻ W PERSPEKTYWIE HISTORYCZNO-SPOŁECZNEJ OD KATEGORII SPOŁECZNEJ DO GRUPY SPOŁECZNEJ

PRZEGLĄD STANOWISK	13
--------------------------	----

1. Charakterystyka historyczno-społecznego kontekstu egzystencji młodzieży. Wyłonienie się młodzieży jako kategorii społecznej ... 14
2. Młodzież w kontekście wybranych koncepcji socjologicznych.
Społeczna charakterystyka młodzieży jako grupy społecznej ... 29
3. Młodzież – próba definicji. 38
4. Młodzież w świetle dotychczasowych badań 45

ROZDZIAŁ II

SPOŁECZNA ROLA JĘZYKA. ZWROT KU DYSKURSOVI W HUMANISTYCE I NAUKACH SPOŁECZNYCH

.....	49
-------	----

1. Filozofia – język – społeczeństwo.
Znaczenie zwrotu lingwistycznego 49
2. W stronę języka i interakcji. 59
3. Społeczne ukierunkowanie badań nad dyskursem
i procesami komunikacji na gruncie filozofii – między
Michelem Foucault a Jürgenem Habermasem 71
 - 3.1 Archeologia i genealogia dyskursu Michela Foucault 74
 - 3.2 Jürgen Habermas – dyskurs jako przestrzeń wolności
i emancypacji a systemowa reprodukcja integracji społecznej. 78

ROZDZIAŁ III

ANALIZA DYSKURSU JAKO PROJEKT TEORETYCZNO-BADAWCZY ... 85

1. Analiza dyskursu jako projekt interdyscyplinarny 87
2. Socjologiczna analiza dyskursu 95
3. Analiza dyskursu a współczesne teorie socjologiczne 97
4. Analiza dyskursu młodzieży – między teorią a metodą 104

ROZDZIAŁ IV

METODOLOGICZNE PODSTAWY BADAŃ	111
1. Cel badań i podstawowe problemy badawcze	112
2. Uzasadnienie wybranych metod i technik badawczych	117
3. Metodologia badań – schemat badawczy	118
4. Ogólna charakterystyka badanej prasy	125

ROZDZIAŁ V**DYSKURS MŁODZIEŻY I O MŁODZIEŻY –**

ANALIZA DEBAT PRASOWYCH	127
1. Debata <i>Dozwolone do lat trzydziestu</i> : „Gazeta Wyborcza” 1996 – analiza wybranych artykułów	130
2. Debata <i>Młodzi końca wieku</i> : „Gazeta Wyborcza” 1999 – analiza wybranych artykułów	151
3. Debata <i>Generacja nic</i> : „Gazeta Wyborcza” 2002 – analiza wybranych artykułów	169
4. Debata <i>Pokolenie '89</i> : „Tygodnik Powszechny” 2002 – analiza wybranych artykułów	189
5. Debata <i>Kraj sportów ekstremalnych</i> : „Gazeta Wyborcza” 2004 – analiza wybranych artykułów	201
6. Debata <i>Wojna pokoleń</i> : „Przegląd Polityczny” 2004-2006 – analiza wybranych artykułów	213
7. Debata <i>Pokolenie '89</i> : „Dziennik” 2009 – analiza wybranych artykułów	224
8. Debata <i>Stracone pokolenie</i> : „Gazeta Wyborcza” 2011 – analiza wybranych artykułów	237

ROZDZIAŁ VI

REKONSTRUKCJA DYSKURSYWNYCH OBRAZÓW MŁODZIEŻY	255
1. „Pokolenie '68”	258
1.1 Dyskurs młodzieży jako narzędzie wpływu społecznego/zmiany społecznej	258
1.2 Wzory komunikacji	259
1.3 Formy wspólnotowości i zakres zindywidualizowania	259
1.4 Świat przedmiotów i nadawanych mu znaczeń	260

2. „Pokolenie ‘89”	261
2.1 Dyskurs młodzieży jako narzędzie wpływu społecznego/zmiany społecznej	261
2.2 Wzory komunikacji	262
2.3 Formy wspólnotowości i zakres zindywidualizowania	264
2.4 Świat przedmiotów i nadawanych mu znaczeń	265
3. „Pokolenie 2000”	266
3.1 Dyskurs młodzieży jako narzędzie wpływu społecznego/zmiany społecznej	266
3.2 Wzory komunikacji	268
3.3 Formy wspólnotowości i zakres zindywidualizowania	269
3.4 Świat przedmiotów i nadawanych mu znaczeń	271
4. „Pokolenie 2010”	271
4.1 Dyskurs młodzieży jako narzędzie wpływu społecznego/zmiany społecznej	271
4.2 Wzory komunikacji	272
4.3 Formy wspólnotowości i zakres zindywidualizowania	274
4.4 Świat przedmiotów i nadawanych mu znaczeń	275
5. Podsumowanie	276
ZAKOŃCZENIE	283
Bibliografia	289
Spis rysunków i tabel	305

WPROWADZENIE

Wprowadzenie do niniejszej rozprawy najlepiej rozpocząć, odwołując się do tytułu stanowiącego podstawę dla podejmowanych w kolejnych rozdziałach zagadnień. Każde z nich wymagało wskazania teoretyczno-ontologicznych podstaw oraz metodologicznych założeń implikujących kierunek i zakres poszukiwań badawczych, by w następnej kolejności móc przejść do opracowań analitycznych stanowiących empiryczną część rozprawy. Celem mojej pracy jest bowiem rekonstrukcja dyskursywnego budowania obrazów młodzieży polskiej pojawiających się w przekazach medialnych „Gazety Wyborczej”, „Dziennika. Polska – Europa – Świat”, „Tygodnika Powszechnego” oraz „Przeglądu Politycznego”, a zatem gazet i czasopism o zasięgu ogólnopolskim, które stanowiły przestrzeń dla *dyskursu młodzieżowego* w latach 1989–2011. Zasadniczo całość pracy podzielona została na trzy części: teoretyczną, metodologiczną i analityczną.

Podstawowym obszarem, w tak zakrojonej pracy, jest szeroko rozumiana kategoria młodzieży i wszelkie powiązane z nią w sposób bliskoznacznym, choć nie zawsze tożsame, terminy. W literaturze przedmiotu można wyróżnić wiele rozmaitych koncepcji młodzieży, które zbudowane są w oparciu o odmienne przesłanki ontologiczne. Młodzież jako przedmiot badań stanowi obiekt zainteresowania przedstawicieli różnych perspektyw badawczych. Badania dotyczące kwestii młodzieży od początku lat 90. minionego stulecia były prowadzone głównie w nurcie ilościowym, statycznym czy przekrojowym. Ich wyniki, jak twierdzi Barbara Fatyga¹, pokazują, że sygnały wysyłane przez młodzież świadczyć mogą o tym, iż wizja ich świata społecznego, który w niedalekiej przyszłości będzie przez nich zdominowany, jest światem, gdzie znane cechy i wartości uzyskują nowe znaczenie.

¹ B. Fatyga, *Dzicy z naszej ulicy. Antropologia kultury młodzieżowej*, ISNS UW, Warszawa 1999, s. 55.

Natomiast, według Romana Lepperta, polem mniej wykorzystywanym były analizy jakościowe. Jednocześnie, autor ten zwraca uwagę na dokonujące się w świecie społecznym przeobrażenia pociągające za sobą przemiany naukowego modelu poznania, polegają one na tym, że: (...) *można zaobserwować tendencję polegającą na przechodzeniu w badaniach nad młodzieżą od wyjaśniania polegającego na poszukiwaniu związków przyczynowo-skutkowych i służącego panowaniu ku rozumieniu*². Ta przesłanka stała się dla mnie inspiracją dla próby podjęcia badań o charakterze jakościowym z zakresu socjologii młodzieży. Z uwagi na fakt, że sama młodzież na łamach prasy staje się nie tylko przedmiotem opisu, ale również jedną ze stron budowania przekazu, postanowiłam poprzez analizę tekstów autorstwa młodych ludzi, zebranych w formie debat prasowych, dokonać rekonstrukcji dyskursywnych obrazów młodzieży oraz powiązanych z nimi zespołów przekonań normatywnych. W związku z tym, drugim, nie mniej ważnym, aspektem tej pracy jest dyskurs, pojęcie tyleż popularne, co posiadające we współczesnej humanistyce różne zastosowania, co pociąga za sobą konieczność doprecyzowania jego znaczenia. Obie wymienione płaszczyzny moich zainteresowań są eksploatowane przez rozmaite dziedziny nauki. Z jednej strony, przyczynia się to do poszerzania wiedzy, z drugiej – wprowadza niekiedy pojęciowy chaos. Fundamentalną zatem kwestią jest ustalenie kryteriów stosowalności obu tych terminów, a przynajmniej – próba wprowadzenia względnego porządku terminologicznego, który stanowić będzie minimalną gwarancję zasadności udzielanych odpowiedzi, co jest jednym z celów tej pracy. Będę w związku z tym starała się przybliżyć i uporządkować najważniejszy dorobek naukowy w wymienionych wyżej obszarach problemowych, a następnie zaprezentować na tym tle własne stanowisko. Dopiero po tak systematycznej analizie podłoża badawczego, przechodzę do metodologicznych podstaw pracy stanowiących bezpośrednio wprowadzenie do części empirycznej, czyli próby rekonstrukcji obrazów młodzieży w dyskursie prasowym.

W wymiarze teoretycznym, rozdział pierwszy pomyślany jest jako metodyczny przegląd i ustrukturyzowanie dotychczas dostępnych założeń teoretycznych z zakresu socjologii młodzieży, szczególnie w kontekście stwierdzenia Marii Zielińskiej, iż: (...) *socjologia młodzieży dysponuje wieloma danymi pochodzącymi z różnych źródeł, niepowiązanych lub powiązanych bardzo luźno ze sobą. Konsekwencją tego stanu rzeczy może być pojęciowy chaos, teoretyczny impas i metodologiczny bezład*³. Nie należy się jednak spodziewać jednoznacznych rozstrzygnięć definicyjnych, młodzież nie jest bowiem monolitem, a dynamika rozwoju tej subdyscypliny, jak i samego zakresu pojęcia młodzież, pozwala wykluczyć jedynie pojedyncze ujęcia. Pomimo

² R. Leppert, *Młodzież – świat przeżywany i tożsamość*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2002, s. 33.

³ M. Zielińska, *Młodzież jako przedmiot badań socjologicznych*, [w:] B. Idzikowski, E. Narkiewicz-Niedbałec, M. Zielińska, E. Papiór (red.), *Młodzież polska w nowym ładzie społecznym*, Wyd. Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2003, s. 38.

tego, ważną kwestią pozostaje uporządkowanie nagromadzonej literatury i nadanie tej kategorii w miarę określonych ram definicyjnych w kontekście prowadzonych analiz. W ramach tak zakreślonego celu, zawartość treściowa koncentruje się wokół zagadnień związanych z wykrystalizowaniem się młodzieży jako odrębnej kategorii społecznej oraz towarzyszącego jej wzrastającego znaczenia młodości jako fazy życia. W dalszej części rozdziału, uwagę skupiłam na sposobach definiowania młodzieży na gruncie socjologii i procesie przemian, jaki zachodził na przestrzeni lat w obrębie podejścia teoretycznego. Na koniec prezentuję krótką charakterystykę dotychczasowych podejść badawczych do zagadnień związanych z młodzieżą.

Rozdział drugi poświęcony został roli języka w organizowaniu i konstruowaniu świata społecznego. Uogólniając refleksje zawarte w tej części pracy, rozważam w niej teoretyczne stanowiska związane z pytaniem o to, czy język jest narzędziem kreacji naszego obrazu świata, czy stanowi jedynie odbicie/medium rzeczywistości? Rozstrzygnięcie tego dylematu starałam się uczynić bardziej przejrzystym poprzez odwołanie się do historii zagadnienia. Krótka prezentacja „historycznych” związków między językiem, myśleniem i rzeczywistością służyć ma z jednej strony – prezentacji istotnych stanowisk, których autorzy dokonują rozstrzygnięć powyższego problemu, a z drugiej – stanowić wskazanie kluczowych dla tej pracy podejść filozoficznych mających u swych ontologicznych podstaw założenia dotyczące rudymenarnie językowego charakteru rzeczywistości społecznej. Jest to podstawa dla dalszego rozwiązywania problemów szczegółowych. W związku z tym, wywód ten zasadniczo koncentruje się na znaczeniu zwrotu *lingwistycznego* w filozofii, który miał fundamentalne znaczenie dla drugiego wątku omawianego rozdziału – rozwoju paradygmatu interpretatywnego w naukach społecznych, a w szczególności podkreślenia znaczenia zagadnień interakcji i komunikowania. Dlatego w dalszej części znajdują się odwołania do koncepcji interakcjonizmu symbolicznego oraz podejść etnometodologicznego i fenomenologicznego. Uzasadnieniem mojego zainteresowania tymi koncepcjami może być także ich związek z zagadnieniami językowymi i procesami komunikowania oraz to, że utorowały drogę dla badań dyskursu, jako jednego z najistotniejszych wymiarów społecznej przestrzeni. Społecznemu ukieunkowaniu badań nad dyskursem i procesami komunikacji w opracowaniach Jürgena Habermasa i Michela Foucaulta poświęcam osobne części rozdziału drugiego.

W rozdziale trzecim rozwijam zagadnienia dotyczące dyskursu. Terminem tym określa się różne aspekty rzeczywistości społecznej, w związku z czym, przybliżenie poszczególnych poziomów na jakich to pojęcie funkcjonuje oraz konsekwencji natury epistemologicznej i metodologicznej jakie ten fakt za sobą pociąga, pozwala na ugruntowanie przekonań, z których wyprowadzam podstawowe dyrektywy badawcze tej pracy. Wywód dotyczący analizy dyskursu przedstawiam przechodząc od ujęcia interdyscyplinarnego, przez socjologiczne, by przejść do próby powiązania go z tzw. teoriami ogólnego zasięgu. Dyskurs, jako kategoria analizy rzeczywistości społecznej, wobec poczynionych wcześniej przeze mnie założeń, wpisuje się

w kontekst współczesnych teorii socjologicznych opisujących relacje między strukturą a działaniem. Nie wszystkie teorie socjologiczne pozwalają na ujmowanie praktyk społecznych w interwałach czasu i przestrzeni z jednoczesną analizą właściwości strukturalnych. Stało się to jednym z powodów, dla których zdecydowałam się na umieszczenie swoich analiz w szerszym kontekście teorii strukturacji Anthony'ego Giddensa, pozwalającej na uwzględnienie wzmiankowanych wymiarów, poszerzając ją o krytykę Williama H. Sewella Jr. W następnym kroku starałam się przybliżyć przyjęte rozumienie analizy dyskursu młodzieży jako próby rekonceptualizacji procesów stanowienia podmiotów i struktur.

W rozdziale czwartym przedstawiam metodologiczne założenia mojej pracy badawczej. Charakterystyce zastosowanych metod i technik badawczych towarzyszy uzasadnienie ich wyboru. W dalszej części przedstawiam cel i podstawowe problemy badawcze. Przyjęte przeze mnie założenia oraz analiza dyskursu jako metoda badawcza powodują, iż cele tej pracy mają charakter opisowy i nie dążą do weryfikacji postawionych hipotez. W ostatniej części przedstawiam zaproponowany przeze mnie model badania dyskursu przyjęty na potrzeby niniejszej pracy. Dla porządku nadmienić muszę, że stworzony przeze mnie model analizy powstał pod wpływem inspiracji lektur wielu autorów badających dyskurs publiczny na rozmaitych polach i w zróżnicowany sposób.

Fundamentalne dla pracy rozdziały piąty i szósty, poświęcone zostały analizie dyskursu prasowego dotyczącego młodzieży oraz przez młodzież realizowanego. W rozdziale piątym dokonuję wielostopniowej i złożonej analitycznie rekonstrukcji kolejnych cząstkowych charakterystyk dyskursu prasowego dotyczącego młodzieży oraz poszukiwania dla nich syntetycznego ujęcia. Podstawą dla tych analiz stało się osiem debat z udziałem młodzieży. Ta drobiazgowa praca, w wyniku której powstała obszerna empiryczna dokumentacja, prowadzona była zgodnie z przyjętym wcześniej modelem. W każdym artykule został wyróżniony temat wraz z wątkami pobocznymi oraz reumat, czyli najważniejsza część informacyjna, własności dyskursowe, zabiegi retoryczne, presupozycje i implikatury. Przeprowadzona analiza, zgodnie z zasadą abdukcji, od rozbioru całości na czynniki pierwsze do ponownej syntezy, pozwoliła na rekonstrukcję pełnego obrazu każdej debaty, które zostały następnie przedstawione w postaci graficznych schematów. Mozolna rekonstrukcja znaczeń nadawanych przez poszczególnych uczestników dyskursu, sposobów ich porządkowania i klasyfikowania, pozwoliła na odtworzenie poglądów młodzieży dotyczących otaczającego świata, własnego w nim miejsca, oraz tego, co stanowi przedmiot ich obaw, lęków, niepokojów, marzeń, celów życiowych, wartości itp., a w konsekwencji wiedzy o tym, jaka jest treść reprezentacji kolektywnych młodzieży, oraz tego, w jakich warunkach dyskursywnych one powstawały.

Analizowana w niniejszej dysertacji aktywność symboliczna, czyli sposoby definiowania rzeczywistości przez młodzież, jest kluczowa dla próby odpowiedzi na pytania o tożsamość, pozycję i rolę młodzieży w świecie społecznym. Rozdział ostatni,

syntetyzujący wiedzę o obrazach młodzieży polskiej w dyskursie prasowym, stanowi zwieńczenie wykonanej przeze mnie pracy badawczej. Synteza ta, odnosząca się do postawionych w rozdziale metodologicznym problemów badawczych, dotyczy odpowiedzi na pytanie o możliwość wspólnoty dyskursu młodzieży i o młodzieży, który konstytuowałby zręby jej tożsamości, świat jej przedmiotów i nadawanych mu znaczeń, charakterystyczne dla niej wzory komunikacji stanowiące podstawę dla procesów tworzenia u wspólnionych interpretacji rzeczywistości.

Rekonstrukcja dyskursywnego budowania obrazów młodzieży jest, moim zdaniem, odkrywaniem procesów strukturacji, które opisywał Giddens. Analiza dyskursu poprzez uporządkowany i celowy opis pozwala bowiem na odsłonięcie dyskursywnych trybów utrwalania, względnie – zmiany reguł i zasobów legitymizujących określony porządek społeczny.

ROZDZIAŁ I

MŁODZIEŻ

W PERSPEKTYWIE

HISTORYCZNO-SPOŁECZNEJ

OD KATEGORII SPOŁECZNEJ

DO GRUPY SPOŁECZNEJ

- PRZEGLĄD STANOWISK

W owych czasach jednak żaden mężczyzna nie naraziłby się na śmieszność podejmowania jakichkolwiek prób, by wyglądać (...) na człowieka młodego, choćby nawet taką miał prezencję lub za takowego się uważał. (...) Nie była to najlepsza epoka dla młodości: dla każdej grupy wiekowej przewidziany był odpowiedni styl noszenia się, a ten przeznaczony dla starości rozpoczynał się tuż po uzyskaniu dojrzałości i obowiązywał aż do grobu. I znamionowało to bardziej społeczną rangę niż rzeczywisty wiek. Młodzi ubierali się tak samo jak ich dziadkowie, nadawali sobie powagi przedwczesnymi okularami, laska zaś już od trzydziestki stanowiła nad wyraz pożądany rekwizyt¹.

¹ G.G. Marquez, *Miłość w czasach zarazy*, TMM Polska, Warszawa 2007, s. 324-325.

1. CHARAKTERYSTYKA HISTORYCZNO-SPOŁECZNEGO KONTEKSTU EGZYSTENCJI MŁODZIEŻY. WYŁONENIE SIĘ MŁODZIEŻY JAKO KATEGORII SPOŁECZNEJ

Tytuł i treść niniejszego rozdziału wymaga postawienia zasadniczego dla całej pracy pytania, które brzmi – *czy młodzież istnieje?* Byłoby błędem, gdyby pytanie to oraz wszelkie próby odpowiedzi na nie zostały poza obszarem niniejszej rozprawy. Pozornie, powyższy problem może wydawać się banalny, jednak funkcjonowanie młodzieży jako odrębnej i zauważalnej kategorii społecznych podziałów nie od zawsze było oczywistością, co obrazuje przytoczony powyżej cytat. Współcześnie młodzież stanowi jedną z ważnych kategorii społecznych, która często jest traktowana nawet jako odrębna grupa społeczna posiadająca własne interesy. Przypisuje się jej znaczące miejsce w procesie przemian społecznych, wiąże się z nią określone role społeczne, nadaje określony status. Drugą fundamentalną kwestią jest ustalenie – *czym jest młodzież*, a zatem nakreślenie kryteriów stosowalności tego terminu, próba wprowadzenia względnego porządku terminologicznego, który stanowić będzie minimalną gwarancję dla zasadności udzielanych w dalszej części rozprawy odpowiedzi. W literaturze przedmiotu znaleźć można różnego rodzaju opracowania, które pozwalają zakreślić pole znaczeń w jakie młodzież jest wpisywana. Wniosek natury ogólnej, jaki wyciągnąć można z lektury jest taki, iż nie jest to kategoria jednorodna, trudno nawet znaleźć w rzeczywistości jej desygnat, gdyż zakres tego pojęcia jest wypełniany różnymi treściami. Z kategorią młodzieży dodatkowo związany jest charakterystyczny aparat pojęciowy, na który składają się między innymi takie terminy jak: młodość, kultura młodzieżowa, pokolenie wstępujące, subkultura itp. Obok nierozzerwalnie związanej z tym terminem wieloznaczności, jest to również kategoria wewnętrznie zróżnicowana, czego przejawem jest istnienie chociażby różnych segmentów wiekowych w obrębie kategorii, jaką stanowi młodzież.

Młodzież na przestrzeni historii traktowana była głównie w dwojaki, uzupełniający się sposób. Po pierwsze, do XIX wieku ujmowana była w *kategoriach biologicznych*, a więc związanych z rozwojem fizjologicznym i *kategoriach demograficznych*, czyli wiekiem. Po drugie, młodzież związana była i jest z pojęciem *młodości*, które z jednej strony określa stan psychiczno-emocjonalny jednostki, z drugiej zaś związane jest z postrzeganiem młodości jako odrębnej fazy życia.

Wiek podobnie jak inne determinanty, na przykład płeć, stanowi podstawę przypisywania zadań społecznych. Właściwie każde społeczeństwo w oparciu o wiek różnicuje dostęp do rozmaitych zasobów społecznych, statusów i związanego z nimi prestiżu. Stratyfikacja ze względu na wiek jest jednym z wymiarów podziałów społecznych i podstawą w wyznaczaniu faz cyklu życia człowieka. To właśnie w cyklu życia, jako pierwszym obszarze naukowego zainteresowania młodzieżą, można zacząć poszukiwania znaczenia i rozumienia sensu terminu *młodość*. Młode osoby bowiem istniały zawsze, jednak niekoniecznie w sposób zorganizowany, jako podmiot zbiorowy wymagający jednakowego traktowania. To zmieniało się radykalnie na przestrzeni czasu.

Upływ czasu i wyróżnianie faz życia człowieka były przedmiotem refleksji od czasów bardzo dawnych. Podziału życia ludzkiego dokonywano już w kulturach pierwotnych, co miało związek z wykształceniem się świadomości czasu, która zastąpiła doświadczenie „wiecznego teraz”. Zagadnienie cyklu życia człowieka jest wieloznaczne i wielopoziomowe. Uchwycenie go z punktu widzenia jednego tylko aspektu wydaje się niemożliwe, gdyż nie byłoby pełnym zgłębieniem problemu. Nie sposób traktować kwestii cyklu życia w sposób redukcjonistyczny, nie sygnalizując chociażby istnienia jej wielowarstwowości. Na cykl życia składają się bowiem aspekty: biologiczne, psychologiczne, społeczne, kulturowe, historyczne, polityczne, ekonomiczne, a każdy z nich ma znaczący wpływ na podział owego cyklu, jak również na treść każdej z wyróżnionych faz. Źródło tej wieloaspektowości cyklu życia tkwi także w samym człowieku, który od czasów Epikura jest uważany za istotę wielowymiarową, żyjącą jednocześnie w porządku natury, społecznym, moralnym i kultury². Na kształt ludzkiego życia można spojrzeć z jednostkowego (osobowego) punktu widzenia, jako pewnej niepowtarzalności biograficznych przeżyć, jak i z pozycji rozmaitych społecznych podziałów np. zawodowych czy klasowych. Chodzi tu bowiem o wskazanie tego, co z góry dane, narzucone, jak również o to, jak człowiek sam siebie w kontekście społeczności i dziejów pojmuje, interpretuje i projektuje.

Cykl życia to nie tylko proces biologicznych przemian, chronologia zdarzeń i następstwo faz ludzkiej egzystencji, lecz również historia przeżyć, działań i rozwoju ludzkiej, społecznej egzystencji. Periodyzacja drogi życiowej wywodzi się z kryteriów przyjmowanych przez instytucje społeczne, ich wpływu i roli w rozwoju, z warunków i metod wychowania, z konkretnej epoki historycznej oraz z systemu wartości i osobistego planu życiowego jednostki. Kalendarzowe stadia wieku są modyfikowane przez czynniki natury psychicznej i społecznej. Ich wpływ na rozwój osobowy człowieka odzwierciedla się w lansowanych w danym czasie wzorcach osobowych³. Jak trafnie zauważa Klaus Jürgen Tillman: (...) *psychiczne skutki rozwoju fizycznego nie mogą być rozpatrywane w izolacji od kontekstu społecznego. Muszą być rozpatrywane w ścisłym związku ze zmianami społecznych oczekiwań wobec dorastających osób. (...) W jakich obszarach akceptuje się teraz młodych ludzi jako „dorosłych” (np. jako konsumentów), a w jakich obszarach nadal odmawia się im dorosłości (np. poprzez ochronę młodzieży)?*⁴.

Wyniki badań antropologicznych wskazują, iż wśród kultur pierwotnych nie wykształciła się odrębna faza młodości, co przełożyło się na brak odpowiedniego wzoru społecznego. Jednakże niezwykle istotnym momentem było przejście z fazy dzieciństwa w dorosłość, które naznaczano licznymi rytuałami, zaś podział życia

² S. Sztobryn, *Pedagogika i filozofia – wzajemne relacje. Stanowisko pedagogów okresu międzywojennego w świetle literatury czasopiśmiennej*, red. tomu M. Dudzikowa, *Filozofia pedagogice. Pedagogika filozofii*, „Colloquia Communia” 2003 nr 2, s. 25-39; <http://www.sztobryn.eu/>, s. 6.

³ M. Prawda, *Cykl życia jednostki a wartość pracy*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Warszawa 1987, s. 8.

⁴ K.J. Tillman, *Teorie socjalizacji*, PWN, Warszawa 2005, s. 177.

osobników dorosłych wiązał się ściśle z odmiennym charakterem pracy, obowiązków i posiadanym statusem.

Odrębny status młodzieży jest stosunkowo nowym zagadnieniem społecznym. W kręgu kultury zachodniej faza młodości zyskała na znaczeniu dopiero w XIX wieku, a upowszechniła się w wieku XX. Z biologicznego punktu widzenia „faza młodości”, związana z okresem dorastania i najszybszego rozwoju, istniała zawsze, jednak jako zjawisko społeczno-kulturowe *młodość* jest wynikiem określonych uwarunkowań historycznych. Historyczna zmienność polega na tym, iż przestała być ona wiązana tylko i wyłącznie z fizycznym dojrzewaniem człowieka, zaczęła natomiast być znaczącym etapem w społecznym rozwoju jednostki i społeczeństw. Zanim jednak nastąpił ów przełom w postrzeganiu i interpretowaniu młodzieży w kategoriach społecznych jako grupy homogenicznej, mieliśmy do czynienia z osobami młodymi, których status w społeczeństwach był rozmaicie waloryzowany. Aby prześledzić i zrozumieć jak *młodość* zmieniała się w czasie i przestrzeni, dobrze jest skorzystać ze studiów różnych okresów historycznych. Jest to istotne dlatego, że każdy z tych sposobów ujmowania grupy młodych członków społeczeństwa wiązał się wyraźnie z przekształceniami kultury, co było równoznaczne z nowym sposobem postrzegania świata społecznego.

Formy bycia młodym można odnaleźć w historii bardzo wcześnie, różnica polega na tym, że nie nosiły one wówczas znamion młodzieży we współczesnym tego słowa znaczeniu, czyli wspólnych dla takiej kategorii problemów, interesów, identyfikacji, co czyni tak pojmowany obiekt czymś więcej niż tylko kohortą homogeniczną pod względem wieku. Poszukiwanie młodości warto rozpocząć od analizy systemów filozoficznych, które stawały się podłożem dla rozwoju różnych koncepcji powiązanych z cyklicznym ujmowaniem życia. Filozofia bowiem, jak stwierdza Stanisław Sztobryn, oferuje określoną koncepcję człowieka, świata i wzajemnych między nimi relacji, stwarza określoną koncepcję aksjologiczną, prawną, państwa itp., dając podbudowę dla koncepcji wychowania, formułując konkretne idee często dominujące w poszczególnych epokach, które znajdują swoją egzemplifikację w innych dziedzinach (np. średniowieczna idea ascetyczno-religijna, odrodzeniowa idea nieskończonej natury, oświeceniowa idea prawa natury, czy XIX-wieczna idea indywidualności)⁵. Generalnie można stwierdzić, iż w filozoficznej refleksji nad życiem ludzkim dominował podział dychotomiczny na młodość i starość, gdzie ta pierwsza była utożsamiana z takimi cechami jak: przedsiębiorczość, ambicja, lekkomyślność, a starości przypisywano: mądrość, rozwój i nieufność. Kultura konfucjańska w Chinach wynosiła na piedestał starszych mężczyzn (ojców i wodzów), podobnie jak kultura żydowska, gdzie starsi cieszyli się największym poważaniem, będąc uznawanymi za naznaczonych łaską sprawiedliwości. Kultura rzymska utrzymała wysoki status „wieku dojrzałego”, z którym łączyło się uznanie za zasługi

⁵ S. Sztobryn, op. cit., s. 4.

wojskowe i polityczne. Młodzież stanowiąca część elity była ceniona jako przyszła kadra polityczna i administracyjna⁶.

W starożytnej Sparcie wychowanie było synonimem posłuszeństwa – uważanego za jedną z najważniejszych cnót obywatelskich. Pomimo ściśle wojskowego charakteru wychowania Spartan, to właśnie ono dało początek pogładowi, że troska o rozwój młodzieży jest jednym z najważniejszych zadań państwowych i powinny być do tego powołane odpowiednie instytucje. Sparta stała się wzorem wychowania obywatelskiego młodzieży, stworzyła typ idealny obywatela, którego rytm i cel życia podporządkowane były wspólnocie, gdzie cykl życia jednostki został poddany i zharmonizowany z wymogami życia społecznego, wyznaczając odpowiednie zadania do wypełnienia na każdym etapie egzystencji⁷.

Drugim ważnym ośrodkiem były Ateny, które w polityce „zagranicznej” stosowały dialog pokojowy i układy w zastępstwie podbojów, wobec czego zaczęto preferować w wychowaniu młodych ludzi bardziej pokojowy ideał człowieka. Łączył on w sobie zalety doskonałego sportowca i cnoty gorliwego obywatela. Wśród rozważań filozofów nad upływem czasu warto wspomnieć Hipokratesa, który dzielił życie człowieka na dziesięć faz według ważnych przeobrażeń, które następowały co siedem lat, czy Pitagorasa dzielącego życie analogicznie do pór roku, gdzie wiosna była odpowiednikiem wieku dziecięcego (do 20 lat), lato – młodości (20–40 lat), jesień – dojrzałości (40–60 lat), a zima – starości (60–80 lat)⁸. Heraklit natomiast uznawał względność rzeczy, dowodził, iż nie występują wyraźne granice, są natomiast tylko ciągle przejścia, takie jak na przykład między młodością a dorosłością⁹.

Zmiany zapoczątkowane przez sofistów przyniosły dość wyraźne skutki, w postaci oddzielenia się w IV w. p.n.e. wykształcenia elementarnego od średniego. W szkole elementarnej młodzież od 7 do 12 roku życia uczyła się między innymi: czytania, pisania, rachunków i śpiewu, natomiast szkoła średnia (13–16 lat) nauczała początków retoryki, gramatyki, literatury, geometrii, muzyki i rachunków. W koncepcji idealnego państwa Platona odnajdujemy wzorzec wychowania państwowego, którego celem miał być harmonijny rozwój sił fizycznych, umysłowych oraz moralnych. Wszystkie czynności były ściśle określone wymogami państwowymi tak, aby nie mogła wkraść się żadna zmiana. Życie od najmłodszych lat, w koncepcji Platona, zostało z góry zaplanowane dla każdego osobnika, każdego poszczególnego stanu. Harmonogram poszczególnych etapów rozwoju został rozpisany przez państwo.

⁶ M. Prawda, op. cit., s. 9-10.

⁷ Ł. Kurdybacha, *Starożytna Grecja*, [w:] tenże: *Historia wychowania*, t. I, PWN, Warszawa 1965, s. 56-95; M. Krajewski, *Historia wychowania i myśli pedagogicznej*, Wydawnictwo Naukowe „Novum”, Płock 2006, s. 15-24; S. Litak, *Historia wychowania. Do wielkiej rewolucji francuskiej*, t. I, Wyd. WAM, Kraków 2004, s. 21-36; S. Wołoszyn, *Wychowanie w starożytnej Europie*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, PWN, Warszawa 2003, s. 87-96.

⁸ R. Borkowski, *Refleksja o przemijaniu i przemianach*, [w:] R. Borkowski (red.), *Starość i młodość. Szkice o polityce, społeczeństwie i kulturze*, Wyd. AGH, Kraków 2007, s. 11.

⁹ W. Tatariewicz, *Historia filozofii*, t. I, PWN, Warszawa 1999, s. 31.

Większość życia członków dwóch wyższych warstw (filozofów i strażników) przeznaczona została na edukację, która tylko w przypadku nielicznych kończyła się najwyższymi urzędami. Młodość była przeznaczona na rozwój umysłowo-fizyczny, a dopuszczanie dopiero w późnym wieku obywateli do urzędów świadczy o wadze doświadczenia, gloryfikowaniu mądrości, którą utożsamiano ze starością¹⁰.

Z kolei według Arystotelesa całe życie ludzkie dzieliło się na okresy: pracy i odpoczynku, wojny i pokoju. Działalność każdego obejmowała sprawy pozytywne dla ogółu oraz te związane z przeżyciami intelektualnymi i estetycznymi. To podwójne życie człowieka powinno być zostać uwzględnione w procesie wychowania. Arystoteles był pierwszym, który zrozumiał, że szkoła musi przygotowywać młodzież do spełniania różnorodnych, konkretnych obowiązków w życiu. Uważał, że najlepszym momentem życia ludzkiego są lata średnie, które łączą w sobie, to co najlepsze z etapu młodzieńczego i starczego¹¹. Z innych, starożytnych systemów filozoficznych warto wspomnieć o epikurejskiej zasadzie *carpe diem*, która wychodziła naprzeciw skłonnościom młodych, oraz zasadzie stoików *sustine et abstine*, wyróżniającej z kolei ludzi starych, którzy mieli najwięcej okazji do znoszenia cierpień i wykazania się wytrwałością w pokonywaniu ich, co dawało największe szanse na dowiedzenie moralnej wielkości. Stoicy upatrywali ideału człowieka w postaci mędrca, osoby cnotliwej, rozumnej, który przez to jest wolny, szczęśliwy i bogaty, że posiada to, co prawdziwie cenne¹².

W starożytnej Grecji panowało przekonanie, że dopiero dorosły, kierujący się racjonalnością w działaniu, jest pełną istotą ludzką. U Platona chodziło o metodyczne formowanie elit dla państwa, gdzie starcy winni rządzić, gdyż umysł doskonalili się, wyzwalając się wraz z wiekiem od namiętności. Arystoteles uważał, że celem rzeczy i istot żywych jest rozwinięcie cech gatunkowych – czyli formy. Stawanie się pojmował jako aktualizowanie potencji, tak jak wzrastanie i rozwój rośliny jest aktualizowaniem potencji zawartej w nasieniu, dojrzała zaś roślina jest tej potencji zaktualizowaniem zupełnym, czyli *entelechią*¹³.

Filozofia średniowiecza naznaczona była głównie przez myśl chrześcijańską, która życie doczesne podporządkowywała życiu po śmierci. W przeciwieństwie do ideałów grecko-rzymskich życie człowieka miało być pielgrzymką ku lepszej przyszłości, w związku z czym zaczęto promować ascetyczny kierunek wychowania. W średniowieczu: (...) *okresy życia były (...) kategorią pozwalającą wytłumaczyć sobie biologię człowieka, złączoną tajemnymi więzami z innymi zjawiskami natury*¹⁴. W rezultacie wyodrębniano od siedmiu do jedenastu etapów ludzkiego życia, takich

¹⁰ Zob. Platon, *Państwo*, Wyd. Marek Derewiecki, Kęty 2006.

¹¹ Zob. Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, PWN, Warszawa 1956; *Polityka*, PWN, Warszawa 1964; *Ustrój polityczny*, PWN, Warszawa 1973.

¹² W. Tatarkiewicz, op. cit., s. 133.

¹³ Ibidem, s. 113-114.

¹⁴ Ph. Ariès, *Historia dzieciństwa: dziecko i rodzina w dawnych czasach*, Wyd. Marabut, Gdańsk 1995, s. 31.

jak: dzieciństwo, czas chłopięctwa, wiek młodzieńczy, czas młodości, czas starzenia, okres „ciężkości” oraz starość. Społeczeństwo średniowieczne było społeczeństwem o charakterze stanowym, gdzie każdy ze stanów posiadał odpowiedni wzorzec osobowy, który wyznaczał pewne etapy w życiu człowieka. Dlatego inaczej przebiegała socjalizacja dzieci mieszczańskich i chłopskich oraz tych pochodzących ze stanu rycerskiego. W świecie średniowiecznym nie było jeszcze miejsca dla dzieciństwa ani młodości jako odrębnych kulturowo faz, dopiero u schyłku epoki dzieciństwo zaczęło być przedmiotem zainteresowania sztuki, filozofii i innych dziedzin¹⁵.

W epoce Odrodzenia należy wspomnieć o takich postaciach jak Francis Bacon¹⁶ i Kartezjusz¹⁷, którzy przyczynili się swoimi teoriami do rozwoju szkolnictwa, postulując chociażby rozdzielenie wychowania i nauczania od religii. Dalej warto wymienić Erazma z Rotterdamu¹⁸ oraz Tomasza Morusa, którzy w swoich koncepcjach odnosili się do kwestii wychowania. Ten pierwszy twierdził, iż przy dużym wysiłku wychowawczym można ukształtować odpowiednio człowieka, wydobywając skłonności pokojowe i społeczne, osłabiając zaś niegodne i niepożądane. Natomiast z poglądów Morusa, przedstawionych w *Utopii*, wynikał postulat obowiązkowego, powszechnego i jednolitego dla wszystkich dzieci wychowania oraz wykształcenia w języku ojczystym. Celem projektowanej przez niego szkoły był harmonijny rozwój wszystkich uzdolnień i sił każdego człowieka. Szkoła przygotowywała do wykonania pracy użytecznej dla całego społeczeństwa i wzorowego wypełnienia wszystkich obowiązków obywatelskich¹⁹.

Filozofem, którego nie możemy pominąć w kontekście definiowania problemów młodości i dojrzałości w epoce Oświecenia jest John Locke. Jego przekonania, wyłożone w dziele *Rozważania dotyczące rozumu ludzkiego*²⁰, dokonały przewrotu w ówczesnym światopoglądzie, odrzucał on bowiem tezę o istnieniu w umyśle ludzkim idei wrodzonych. Według Locke’a umysł każdego dziecka w chwili narodzin przypominał czystą tablicę – *tabula rasa* – pierwsze wiadomości i idee zapisywały w nim dopiero zmysły. To odrzucenie teorii wrodzonych idei miało doniosłe znaczenie dla filozofii oraz wychowania. Na teorii idei wrodzonych opierało się bowiem ugruntowane w wiekach średnich przekonanie o zdeprawowaniu natury ludzkiej. Locke dowodził natomiast, że dziecko nie może rodzić się ani dobre ani złe, stać się może jednym lub drugim dopiero w wyniku wychowania. Drugą ważną przesłanką wynikającą z jego poglądów była równość ludzi w chwili urodzenia. Według

¹⁵ H. Gerlich, *Cykle ludzkiego życia*, Wyd. Muzeum Historii Katowic, Katowice 1998, s. 35.

¹⁶ Zob. F. Bacon, *Szkice polityczno-etyczne*, De Agostini, Warszawa 2004; *Novum Organum*, PWN, Warszawa 1955.

¹⁷ Zob. R. Descartes, *Zasady filozofii*, „Antyk”, Kęty 2001; *Medytacje o filozofii pierwszej*, Aureus, Kraków 2002.

¹⁸ Zob. E. Roterodamus, *Pochwała głupoty*, De Agostini, Warszawa 2001; *Trzy rozprawy*, „PAX”, Warszawa 2000.

¹⁹ Zob. T. Morus, *Utopia*, De Agostini, Warszawa 2001.

²⁰ Zob. J. Locke, *Rozważania dotyczące rozumu ludzkiego*, PWN, Warszawa 1955.

Locke'a dopiero wychowanie i stosunki społeczne wytwarzały różnice wśród ludzi. Trzecim niebagatelnym zagadnieniem było to, iż do tej pory postrzegano umysł dziecka i dorosłego jako identyczny, z tą różnicą, że dziecko nie uświadamiało sobie posiadanej wiedzy (dziecko jako miniatura człowieka dorosłego). Natomiast według Locke'a dziecko okazywało się być różne od człowieka dorosłego, ponieważ wiedzę i zdolności intelektualne zdobywało powoli, podobnie jak opanowanie sztuki abstrakcyjnego myślenia²¹.

Jednakowoż, na wykształcenie się *młodości* jako odrębnej fazy życia znacząco wpłynęło dopiero powstanie rodziny mieszczańskiej i pedagogizacja. Dłuższe przebywanie w rodzinie i w szkole powodowało zauważalność podziałów generacyjnych, sprzyjało krystalizowaniu się zbiorowości wiekowych o określonej homogeniczności. Jak zauważa Marek Prawda, *młodość* została odkryta dopiero w XVIII-wiecznej myśli humanistycznej przez Jean Jacques'a Rousseau, który wskazał na istotność roli jaką mają do odegrania ludzie młodzi²². Młodzi stali się zbiorowością odrębną i samodzielną. Powinno się ich zatem kształcić i rozwijać, by zapewnić przetrwanie i postęp społeczny. Faza młodości zwana „powtórными narodzinami” powinna trwać jak najdłużej i jak najlepiej przysposabiać młodzież do pracy nad nowymi, lepszymi formami współżycia.

Rousseau w swoim dziele zatytułowanym *Emil, czyli o wychowaniu*²³ stwierdzał, że zadaniem wychowania jest przekształcenie dziecka w pełnowartościowego i dojrzałego człowieka, który powinien stanowić użyteczną część społeczeństwa. W swojej filozofii przeciwstawiał się racjonalizmowi, definiował kulturę i cywilizację jako czynniki wpływające destrukcyjnie na człowieka i nie wiodące do postępu, lecz hamujące naturalny rozwój człowieka. Uważał, że z natury człowiek jest wolny, a ludzie są sobie równi. Zdawał sobie sprawę, iż niemożliwy był powrót do stanu naturalnego, wobec czego zalecał stworzyć taką kulturę i cywilizację, która odpowiadałaby naturalnemu rozwojowi jednostki i całego społeczeństwa. Wychowanie miało pozwolić na łatwiejsze odnalezienie celów ludzkiego powołania, które różniły się między sobą ze względu na fazę życia w jakiej występowały. Inne cele charakteryzowały dzieciństwo i wiek młodzieńczy, inne – okres pełnej dojrzałości oraz wiek starczy. Szczególne znaczenie przypisywał również Rousseau okresowi dzieciństwa, które według niego trwało do 12. roku życia. Dziecko do tego czasu powinno było przebywać na świeżym powietrzu, bawić się i być wolnym od regularnej nauki. Wychowanie Rousseau było odwrotnością zwyczajów panujących w jego epoce, które dążyły do uspołecznienia dziecka już w pierwszych latach jego życia, do zapewnienia mu dojrzałości ludzi dorosłych i przyjęcia narzuconych obowiązków. Szczególnie cenny dla rozwoju chłopca był okres między 12. a 15. rokiem życia, kiedy to miał on

²¹ Zob. także: J. Locke, *Myśli o wychowaniu*, Wyd. Akademickie „Żak”, 2002; Por. Ł. Kurdybacha, op. cit., s. 545-546.

²² M. Prawda, op. cit., s. 11.

²³ Zob. J. J. Rousseau, *Emil, czyli o wychowaniu*, Zakład im. Ossolińskich, Warszawa 1955.